

NOEMI BIANCHINI

**AS AUSÊNCIAS DE CONHECIMENTOS MANIFESTOS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS-ALUNAS DE CURSO NORMAL SUPERIOR**

Araraquara

2005

NOEMI BIANCHINI

**AS AUSÊNCIAS DE CONHECIMENTOS MANIFESTOS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS-ALUNAS DE CURSO NORMAL SUPERIOR**

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

NOEMI BIANCHINI

**AS AUSÊNCIAS DE CONHECIMENTOS MANIFESTOS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS-ALUNAS DE CURSO NORMAL SUPERIOR**

Dissertação aprovada em 29 de Agosto 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:

Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP

Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a Dr^a Luci Regina Muzetti
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara/UNESP

Araraquara, 29 de Agosto de 2005.

A Deus por ter-me concedido a coragem e a fé.

À minha mãe Ondina por ter-me dado a Luz da vida.

Ao meu companheiro Dante, pelo incentivo,
compreensão e exemplo como pesquisador.

Aos meus filhos pelas demonstrações de orgulho e
compreensão ao meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Um carinho especial à Prof^a Dra Alda Junqueira Marin que com sua competente orientação ensinou-me a importância e a responsabilidade de se desenvolver um trabalho de pesquisa. Graças a sua confiança, dedicação e paciência pude realizar o sonho da pesquisa em educação;

Especiais foram também as professoras doutoras Luciana Maria Giovanni e Luci Regina Muzzetti, às quais agradeço por todos os momentos de incentivo e aprendizagens;

Inesquecíveis foram os momentos convividos com os professores e colegas da turma de Mestrado, especialmente com a amiga Márcia Regina Sambugari.

Às tutoras e às professoras-alunas do Curso Normal Superior que com sinceridade e disponibilidade contribuíram com os dados dessa pesquisa.

RESUMO

As avaliações em âmbito nacional e internacional realizadas periodicamente junto aos alunos da educação básica e as pesquisas feitas pelos organismos oficiais com a finalidade de reunir e divulgar os mais atualizados indicadores sobre a educação brasileira revelam um cenário que evidencia grandes problemas quanto à aprendizagens escolares e culpabilização ora dos alunos, ora dos professores. Procurando colaborar para se compreender a realidade escolar brasileira, este estudo, que diz respeito ao tema da formação de professores, teve como objetivo principal investigar as lacunas de conteúdos na formação inicial das professoras-alunas que já têm uma formação realizada no âmbito do ensino médio e lecionam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e que, no momento da pesquisa, estavam realizando o Curso Normal Superior. Para tanto parti de algumas questões, dentre as quais foram destacadas: A formação inicial do professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental é realmente falha e insuficiente para a prática eficiente do trabalho docente? Como se configuram tais falhas de formação? Os dados foram coletados em 2003 por meio de um questionário respondido por 410 professoras-alunas, cuja análise contribuiu para a construção do perfil sócio-econômico-cultural delas e de suas famílias em uma ampla região do estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas com 12 professoras-alunas e uma análise documental dos cadernos de 160 delas. O conceito de capital cultural proposto por Pierre Bourdieu constituiu base teórica para as reflexões sobre a relação entre herança familiar cultural e desempenho escolar e sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais. As análises dos dados desta pesquisa apontaram lacunas nos conhecimentos de base para educação fundamental anteriores ao ingresso na formação das professoras-alunas do Curso Normal Superior: leitura, escrita e geometria são três pontos de interesse neste trabalho. Com essas constatações eu espero contribuir com o entendimento de algumas questões relacionadas com o desempenho dos alunos da educação básica brasileira apontados nas mais recentes pesquisas.

Palavras-chave: formação inicial de professores; perfil sócio-econômico-cultural; capital cultural; lacunas de conhecimentos.

ABSTRACT

The national and international evaluations periodically made among students from basic education and the researches done by governmental organizations that bring together and make public the most recent data on Brazilian education reveal problems related to learning and make clear that sometimes students are guilty for these results and sometimes the teachers are the ones guilty for these results. This study on teaching education tries to cooperate for the understanding of the reality of Brazilian schools. The main goal was to investigate the knowledge lacks in the graduation of student-teachers. These student-teachers were professionals already, with a secondary school degree that certified them to work in early childhood education and elementary education; this degree was not a college one. During the research process they were attending the "Curso Normal Superior". The main questions I had in the beginning were: the degree these teachers already had, which gave them the ability to work, was not enough for their teaching practice? And what shapes do these lacks in knowledge have and how do they appear during their studies? The informations were collected in 2003 by using a questionnaire answered by 410 student-teachers. The analysis of these questionnaires contributed to build their social-economic-cultural profile including their families in a wide region of the State of São Paulo, Brazil. There have been made 12 interviews with the student-teachers and 160 of their brochures have been examined, revealing elementary schools lacks knowledge. The "cultural capital" concept proposed by Pierre Bourdieu was the theoretical basis for all reflexions over the relationship between familiar cultural heritage and school efficiency and about the school function on reproducing and legitimating the social disparity. The analysis of informations from this research work showed us lacks in the basic knowledges to teach in elementary schools before attending the Curso Normal Superior: reading, writing and geometry, three points of interest in this work. With these results I hope to contribute for the understanding of some questions related to the efficiency of the Brazilian elementary education students pointed out by the most recent researches.

Key-words: teacher education; social-economic-cultural profile; cultural capital; knowledge lacks.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição dos 115 artigos publicados em periódicos	35
Tabela 02	Distribuição dos 70 trabalhos apresentados nos GTs – FP – ANPED – 1992-1998	36
Tabela 03	Distribuição por tema principal CD-Rom – ANPED – 1981/1998	37
Tabela 04	Distribuição por componente curricular investigado. Educação Básica CD-Rom – ANPED – 1981-1998	37
Tabela 05	Distribuição por componente curricular investigado. Cursos de Formação de Professores - CD-Rom – ANPED – 1981-1998	38
Tabela 06	Distribuição dos 50 trabalhos apresentados nos GT08 – FP –ANPED- 1999-2003	40
Tabela 07	Referencial teórico apresentado nos 50 trabalhos no GT08-FP-Anped 1999-2003	40
Tabela 08	Tipologia apresentada nos 50 trabalhos nos GT08- FP- ANPED – 1999-2003	41
Tabela 09	Relação de cidades e turmas do Curso Normal Superior Fora de Sede	60
Tabela 10	Números do Pólo de Araraquara	62
Tabela 11	Limites do campo empírico	62
Tabela 12	Fração de classe à qual pertencem suas famílias	67
Tabela 13	Fração de classe à qual pertencem	67
Tabela 14	Condições de moradia	68
Tabela 15	Dependências de moradia	69
Tabela 16	Acesso aos bens de consumo	69
Tabela 17	Condições de moradia de suas famílias	70
Tabela 18	Dependências da moradia de suas famílias	71
Tabela 19	Instituição e âmbito de formação dos familiares	71
Tabela 20	Localidade de formação dos pais	73
Tabela 21	Fatos que impediram o acesso ao curso que gostariam de fazer	74
Tabela 22	Localidade da formação inicial das professoras-alunas	76
Tabela 23	Escolaridade e instituição freqüentada	76
Tabela 24	Exigências dos pais sobre os estudos	77
Tabela 25	Formação Profissional	79
Tabela 26	Intenção de formação profissional	80
Tabela 27	Opção pela profissão	80
Tabela 28	Condições que as impediram o acesso a outros cursos	80
Tabela 29	Condições que as impediram o acesso à formação superior	87
Tabela 30	Tempo de trabalho como professora	87
Tabela 31	Participação à seleção profissional	88
Tabela 32	Cargo que ocupa	88
Tabela 33	Tempo de serviço na rede municipal	89
Tabela 34	Série em que leciona	90
Tabela 35	Proporção de professoras-alunas, segundo acesso de suas famílias aos locais culturais	92
Tabela 36	Proporção de professoras-alunas , segundo acesso aos locais culturais, atualmente	92
Tabela 37	Proporção de professoras-alunas, segundo acesso e gosto pela leitura	93
Tabela 38	Proporção de professoras-alunas, segundo a pela preferência pela leitura	95
Tabela 39	Proporção de professoras-alunas, segundo o desempenho escolar.	99

Tabela 40	Proporção de professoras-alunas, segundo a preferência pelas disciplinas escolares	100
Tabela 41	Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa 2003	117
Tabela 42	Percentual de estudante nos estágios de construção de competências Matemática 2003	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mapa relativo ao capital cultural escolar das professoras-alunas dos municípios de pequeno porte - Formação inicial (Entrevistas)	82
Quadro 2	Mapa relativo ao capital cultural escolar das professoras-alunas dos municípios de médio porte - Formação inicial (Entrevistas)	83
Quadro 3	Mapa relativo ao capital cultural escolar das professoras-alunas dos municípios de grande porte - Formação inicial (Entrevistas)	84
Quadro 4	Formação inicial e Perfil Sócio-Econômico-Cultural e Profissional das professoras-alunas do CNS e suas famílias	91
Quadro 5	Lembranças de contatos com a leitura (Análise documental-cadernos)	94
Quadro 6	Perfil Profissional das professoras-alunas do CNS	96
Quadro 7	Mapa relativo ao capital cultural familiar	147

LISTA DE SIGLAS

- CBIC = Câmara Brasileira da Indústria da Construção
- CNS = Curso Normal Superior
- FCLAr = Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara
- FPE = Fundo de Participação dos Estados
- FPM = Fundo de Participação dos Municípios
- FUNDEF = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- Inaf = Indicador nacional de alfabetismo funcional
- INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
- IPI = Imposto sobre produtos industrializados
- LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC = Ministério da Educação e Cultura
- NSEC = Nível Sócio Econômico Cultural dos alunos
- PIB = Produto Interno Bruto
- PISA = Programme for International Student Assessment
- PROFA = Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- Pnad = Pesquisa nacional de amostra por domicílio
- Saeb = Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP = Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São
Paulo
- UNESCO = Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a
cultura
- UNESP = Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
- USAID = United States Agency for International Development
- PABAE = Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino
Elementar
- HEM = Habilitação Específica para o Magistério
- CEFAM = Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- OCDC = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

APÊNDICES

Apêndice A - Grade Curricular do Curso Normal Superior

Apêndice B - Competências a serem desenvolvidas no Curso Normal Superior

Apêndice C - Avaliação-Verificação dos Instrumentos – CNS

Apêndice D - Questionários aplicados nesta pesquisa

Apêndice E - Roteiro da entrevista realizada

SUMÁRIO

Introdução	014
Capítulo 1 – A formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.....	023
1.1- Breve Retrospectiva da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil de meados do século XIX aos dias atuais	023
1.2. Pesquisas sobre a formação dos professores	028
1.2.1. O que algumas pesquisas sobre a formação dos professores vêm revelando	028
1.2.2. O que algumas revisões sobre pesquisas vêm revelando e ocultando.....	032
1.3. A legislação da educação brasileira, documentação complementar e a formação de professores.....	042
Capítulo 2 - O Curso Normal Superior	051
2.1 . O cenário nacional e alguns determinantes da proposta e seus desafios.....	051
2.2. A proposta de formação de professores fora de sede	053
2.3 A proposta do Curso Normal Superior	055
2.3.1. Os agentes e os componentes didáticos.....	055
2.3.2.As novas tecnologias como conceito revolucionário de formação profissional.....	056
2.3.3. Matriz Curricular	058
2.3.4. O Modelo Didático	058
2.4. A distribuição do Curso Normal Superior.....	060
2.5. O Pólo de Araraquara	061
2.5.1. Mapeando as professoras-alunas do Pólo de Araraquara	062
Capítulo 3 – Quem eram os professores-alunos do Curso Normal Superior (perfil sócio-econômico-cultural)	064
Capítulo 4 – Lacunas em relação à formação inicial.....	101
4.1- Retomando o percurso	101
4.2. A análise dos dados	105
4.2.1 – A opção pela formação	105
4.2.2 – As lacunas da formação inicial	109
4.2.2.1 – Língua Portuguesa	109
4.2.2.2 – Matemática	127
Capítulo 5 – Regularidades e singularidades na formação das professoras-alunas.....	144
5.1. Professora-aluna G1 : “Não queria trabalhar na roça”	148

5.2. Professora-aluna G2 : “eu tive paixão depois, quando ia pra casa das minhas tias”...então eu peguei”	153
5.3. Professora-aluna G3: “...E isso, bem, no começo era... um terror, a gente dava borboleta no estômago, como diz o outro, ficava naquela aflição [riso]. Agora não, agora a gente tira isso de letra	157
5.4. A professora-aluna G4: “...é diferente quando aquilo se torna significativo para você.”	160
5.5. Professora-aluna M1: “...então eu aprendi...eu não preciso ser artista pra ensinar arte”	163
5.6. Professora-aluna M2 “E você tem que dar uma de artista, uma de louca na hora pra você contornar aquela situação. Mas tem coisas que foge.”	168
5.7. Professora-aluna M3: “Nossa, tem tanta coisa que eu tenho que ler para recuperar o tempo perdido...”	174
5.8. Professora-aluna M4: “...você começa a ver o aluno com outros olhos...”	177
5.9. Professora-aluna P1: “... Eu não tinha noção nenhuma, hoje eu vejo quanta coisa errada eu fiz!”	179
5. 10. Professora-aluna P2 : “Eu falo que a Matemática, pra mim, eu acho que ela não foi ensinada”	182
5.11. Professora-aluna P3 : “Porque eu não gosto muito de ler, eu sou sincera, eu não gosto. Com o curso eu estou lendo mais.”	185
5.12. Professora-aluna P4: “ eu adorava! Eu não via a hora de chegar sábado pra ela ir contar historinha”	187
Considerações Finais	192
Referências Bibliográficas	203

INTRODUÇÃO

A má formação dos alunos vem sendo investigada ao longo das últimas décadas e diferentes relações têm sido estabelecidas com: suas famílias, a formação dos professores, os programas do governo para a educação, as exigências do mercado de trabalho, o desenvolvimento da tecnologia, a mídia entre outros aspectos e instâncias.

As pesquisas nas universidades e fora delas, nos organismos internacionais e nacionais têm se voltado para esses temas, estudando-os individualmente ou tentando relacioná-los em busca de respostas. Um exemplo de levantamento bibliográfico relativo a tais estudos focalizando o rendimento dos alunos está em Monteiro (2000), quando aponta as diversas esferas de interferência sobre o rendimento e a dedicação de muitos estudiosos ao assunto. Apesar do grande número de trabalhos concluídos, continuamos diante do caos: alunos analfabetos ao final da educação básica, conforme os resultados das estatísticas oficiais, profissionais inaptos para o mercado de trabalho ao final da graduação ou da formação acadêmica.

Neste trabalho tenho como objetivo compreender facetas da formação dos professores, não para responsabilizá-los pelo fracasso da escola, mas para tentar entender de que modo eles se apresentam com lacunas de formação, frutos desta sociedade que exclui e não dá conta de formar a todos com igualdade.

O objeto e as questões de pesquisa

O objeto de pesquisa construído para este estudo, diz respeito ao campo temático da formação de professores, recortado pelo sub-tema da formação inicial, mais especificamente, sobre facetas da formação de professores que já estão em efetivo exercício, ou seja, que já têm uma formação realizada no âmbito do ensino

médio e lecionam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e quais as relações que essas professoras-alunas estabeleceram consigo, com os outros e com o conhecimento ao longo de sua trajetória escolar. Para isto parti de algumas questões, dentre as quais destaco:

⇒ A formação inicial do professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental é realmente falha e insuficiente para a prática do trabalho docente?

⇒ Como se configuram tais falhas de formação?

Meu interesse por tais questões surgiu quando, em contato com essas professoras-alunas, percebi que algumas tinham muitas dificuldades na leitura e interpretação dos textos, no relacionamento com os colegas em trabalhos de grupo, nas atividades de pesquisa, enquanto outras se destacavam pela postura crítica em relação às leituras, nas apresentações dos seminários, nos exemplos relacionados à prática educativa.

Parti da realidade vivida por essas professoras, que já tinham uma formação inicial no âmbito do ensino médio e participavam, no momento da pesquisa, de uma formação inicial no âmbito do ensino superior que, para além da certificação legalmente exigida, deve auxiliá-las em seu desenvolvimento profissional.

Qual a explicação, então, para o fato de algumas professoras-alunas apresentarem tantas dificuldades na leitura e interpretação dos textos, no relacionamento com os colegas, nas atividades de pesquisa, enquanto outras se destacavam pela postura crítica em relação às leituras, nas apresentações dos seminários, nos exemplos relacionados à prática educativa, nas práticas de estudos se, na maioria das vezes, o curso médio que freqüentaram era do mesmo tipo?

Após delimitar o cenário e as questões para este estudo, destaco a relevância desta pesquisa com a importância de aprofundarmos estudos sobre a formação dos professores, principalmente por tratar-se de uma situação recente, com período de duração delimitado, pois somente poderão participar desses programas, professores formados no magistério médio e em efetivo exercício.

Durante disciplinas cursadas no programa de Pós-graduação, quais sejam, Educação do Professor: Concepções e Alternativas e A Perspectiva Sociológica de Pierre Bourdieu sobre a Realidade Social e Escolar, algumas leituras sobre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, direcionaram-me para reflexões sobre a relação entre herança familiar cultural e desempenho escolar e sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

O conceito de capital cultural proposto por Pierre Bourdieu, foi de grande importância e ajudou-me a encontrar pistas para focalizar as perguntas deste estudo.

Em Os três estados do capital cultural, publicado em 1979, Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural com o objetivo de romper com os pressupostos do sucesso e fracasso escolar como consequência das aptidões naturais, ou seja, do dom para os estudos. Para o autor, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família”, ou seja, do que ele define como o mais oculto investimento educativo: “a transmissão doméstica” da herança cultural. (BOURDIEU, 1979a, p.73-74).

Inúmeras críticas têm sido feitas à Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, principalmente em relação aos limites de sua teoria sobre a educação, reprodução e legitimação das diferentes frações de classes sociais.

Contudo, opto por concordar com Nogueira e Nogueira (2002), estudiosos da teoria de Bourdieu, quando escrevem:

Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas. Faz-se necessário, em especial, um estudo minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do habitus familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.35)

e, por esta razão, tomei como referencial teórico para minha pesquisa a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, sobretudo o conceito de capital cultural o qual pode auxiliar na compreensão das diferenças iniciais observadas.

Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p.59) Bourdieu nega o caráter autônomo do sujeito e o considera como resultado de uma bagagem socialmente herdada.

Explicar, portanto, o fracasso escolar requer uma análise das condições de apropriação de conhecimentos, ou seja, das relações que o sujeito estabelece consigo, com os outros e com o conhecimento. Essa relação com o conhecimento é algo central na formação dos professores decorrente, como afirma Giovanni (2000), de uma atitude que deve marcar sua profissão, ou seja, a marca do estudo.

Quais as relações com o conhecimento que essas professoras-alunas tiveram a oportunidade de vivenciar e no que essas relações interferiram dificultando a aquisição dos conhecimentos necessários à sua formação e à sua atuação junto às crianças?

Tais questões deverão ser respondidas, tendo em vista a confirmação ou não de uma hipótese inicial: as professoras-alunas manifestam dificuldades no desempenho durante as atividades de Curso Normal Superior¹, por apresentarem um

¹ O curso Normal Superior onde estudam as professoras-alunas objeto desse estudo é oferecido por uma instituição do interior do estado de São Paulo. Esta pesquisa não tem como objeto de estudo a instituição e o curso oferecido por ela, portanto optou-se por não revelar o nome da mesma.

capital cultural com lacunas de formação em relação aos conteúdos escolares. Essas professoras mantiveram relações problemáticas com os conhecimentos escolares de base ao longo de sua experiência de vida e escolar.

O objetivo central deste estudo, portanto, foi o de identificar os conteúdos falhos na formação anterior, e quais as relações dos problemas manifestos no decorrer do Curso Normal Superior, pelas professoras já em exercício, alunas desse curso em relação a sua vida familiar e escolar pregressa.

Procedimentos Metodológicos e etapas da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada teve como campo empírico o Curso Normal Superior Fora de Sede oferecido por uma instituição superior de ensino do interior do estado de São Paulo.

Este trabalho abrangeu análise bibliográfica, incluindo dados da pesquisa realizada com os periódicos, além da bibliografia específica a este objeto de estudo.

A análise documental teve como material básico a análise de documentos oficiais, dos portfólios e auto-avaliações feitas ao longo do Curso acima citado.

A visão oficial ocorreu por meio dos documentos definidores da política educacional da Secretaria de Estado de São Paulo e das políticas Nacionais de Educação e o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior. Os portfólios e auto-avaliações constituíram documentos gerados pelos alunos.

Paralelamente, foi realizada investigação por meio de dois instrumentos. Construí um questionário estruturado, com o objetivo de traçar o perfil das professoras-alunas efetivas ou em exercício da função docente em alguns municípios do Estado de São Paulo e que estavam cursando o Curso Normal Superior.

O Instrumento de coleta de dados da pesquisa buscava informações relativas a:

- Identificação Pessoal: dados pessoais, formação escolar, formação profissional.
- Identificação da família: situação familiar na infância, dados dos pais, irmãos, avós paternos e maternos.

Para Bourdieu, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família”, ou seja, do que ele define como o mais oculto investimento educativo: “a transmissão doméstica” da herança cultural. (BOURDIEU, 1979a, p.73-74).

Bourdieu (1975) considera, também, que condições espaciais e urbanísticas diferenciadas podem ser relevantes para a obtenção dos resultados escolares, pois as possibilidades de acesso a bens culturais e lingüísticos nas grandes cidades provavelmente podem ser mais disponíveis do que as dos provincianos. Levando em conta esta hipótese do autor, trabalhada em alguns de seus estudos, selecionei para as entrevistas três municípios com condições diferenciadas de acesso à cultura, com dimensões e populações diferenciadas para observar qual a relação do local de residência dessas professoras-alunas com o capital cultural apresentado por elas. Posteriormente, tendo como base o referencial teórico proposto, foi construído um roteiro semi-estruturado para as entrevistas, que após ter sido testado em estudo preliminar, seguindo-se as orientações de Bogdan e Biklen (1994) e reflexões do próprio Bourdieu (2003), foi reavaliado e reconstruído para dar melhor estrutura a uma conversa intencional dirigida às professoras, com o objetivo de obter informações que contribuíssem para atender às intenções e objetivos do estudo proposto neste trabalho de pesquisa.

Em seguida, fiz a leitura crítica dos relatórios, cadernos e auto-avaliações feitos ao longo do curso, com o objetivo de identificar fatos e relatos que apoiassem e evidenciassem ou não as hipóteses iniciais.

Sendo este estudo de natureza empírica e por se considerar que condições espaciais e urbanísticas diferenciadas poderiam ser relevantes para a obtenção dos resultados, selecionei, inicialmente três cidades de porte diferenciado: a primeira com aproximadamente 73 mil habitantes, a segunda que possui cerca de 30 mil habitantes e a terceira com menos de 18 mil habitantes².

Depois de selecionadas as salas, foram indicadas quatro professoras-alunas de cada sala pelas tutoras. Tomei, portanto, como corpus para este estudo que tem como objetivo a compreensão aprofundada das questões já citadas, 12 alunas do Curso Normal Superior, de três municípios de diferentes dimensões.

Foram feitas entrevistas com essas professoras-alunas que se destacavam ou não, nas atividades do dia-a-dia, em sala de aula. Para tanto alguns indicadores, descritos abaixo, foram fundamentais para que se compreendesse como se constitui o capital cultural das professoras-alunas pesquisadas e quais as relações com o conhecimento que elas tiveram a oportunidade de vivenciar e no que essas relações interferiram para a aquisição ou não dos saberes necessários à sua formação. São eles:

⇒ Qual é a origem social destas professoras-alunas?

⇒ Qual é a profissão dos pais?

⇒ Em que instituições de ensino estudaram?

⇒ Qual o tamanho de suas famílias originárias e atuais ? (nº de filhos do casal)

² Fonte :<http://www.planejamento.sp.gov/home/ind/MunAno.asp?Mun=216>

⇒ Que informações tinham sobre cursos oferecidos na cidade e região? Havia pretensão de cursar algum deles? Se sim, por que não o fizeram?

⇒ Além da família, com quem relacionavam-se?

⇒ A quais atividades culturais tinham acesso?

⇒ Quais os hábitos de lazer?

⇒ Tinham dificuldades na escola? Se sim, em relação a quê?

⇒ O que pensam e sentem as professoras-alunas sobre sua formação?

⇒ Quais as relações que as professoras-alunas tiveram oportunidade de vivenciar ao longo da convivência escolar e de que forma essas relações contribuíram ou não com o sucesso ou fracasso escolar?

⇒ Quais as suas expectativas em relação a formação em nível superior?

⇒ Em que medidas as ações e conteúdos propostos pelo curso corresponderam às necessidades e prioridades desses profissionais?

Organização e análise dos dados coletados

Após a coleta iniciou-se a análise dos dados documentais e gerados. Parte deles foi organizada em quadros e tabelas.

Parte dos dados, os bibliográficos, foram organizados no capítulo 1 abordando questões de formação de professores a partir de estudos realizados traçando um cenário anterior e atual, incluindo aspectos da legislação.

O cenário é novamente retomado no capítulo 2, agora na perspectiva nacional geral para situar o curso de formação de professores que constitui o campo empírico desta pesquisa.

No capítulo 3, ao analisar os resultados da investigação realizada por questionário estruturado, pretendeu-se complementá-los com os dados coletados nas entrevistas e na análise dos cadernos para se traçar o perfil sócio-econômico-cultural

das professoras-alunas efetivas ou em exercício da função docente em alguns municípios do Estado de São Paulo, que estavam cursando o Curso Normal Superior e de suas famílias explicitando-se as regularidades obtidas.

No Capítulo 4 se encontram os dados cujas análises revelam a consecução do objetivo principal deste estudo, ou seja, as lacunas de conhecimentos que se manifestam em ausências de conteúdos escolares na formação inicial das professoras-alunas do Curso Normal Superior e suas relações com o contexto educacional brasileiro.

O quinto capítulo retoma os dados das 12 professoras-alunas explorando-os de modo individual. Trata-se de um capítulo que além de abordar, reafirmando, as regularidades desse professorado, focalizam-se as singularidades, ou seja, de que modo as circunstâncias de vida de cada uma conduziu as trajetórias e influências diversificadas apesar das influências comuns da fração de classe, porém com algumas nuances dadas por diversa articulação na socialização familiar e na vida escolar.

Nas considerações finais são retomadas as questões e apontados novos questionamentos surgidos.

Capítulo 1 – A formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Por se tratar de um estudo que tem como objetivo principal a compreensão de como se constitui a formação do professor que se prepara para atuar nas séries iniciais da Educação Básica no Brasil, decidiu-se construir este capítulo com os objetivos de compreender os modos de pensar sobre a formação desses professores desde as primeiras instituições que a ela se dedicaram os primeiros anos da república brasileira, contemplar as mais recentes mudanças na legislação educacional brasileira e, também apresentar uma revisão dos estudos e pesquisas mais recentes desenvolvidos e publicados sobre o tema.

1.1 - Breve Retrospectiva da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil de meados do século XIX aos dias atuais.

As grandes expectativas, sobre o tema da formação dos professores, declaradas atualmente por educadores em geral, dizem respeito à superação do despreparo do professor e sua relação com a crise na educação brasileira. Contudo, uma retomada de posicionamentos de estudiosos da História da Educação, pode nos ajudar a observar que a preocupação com o problema da formação de professores, seus conhecimentos e sua prática, é, historicamente, muito mais antiga do que se pode imaginar.

Destaco, portanto, a importância desta breve retrospectiva do tema, uma vez que, sem essa informação, o problema da escola que exclui, do ensino que não prepara, da formação precária dos professores, podem parecer recentes e estar relacionados, por exemplo, somente a fatos como a democratização do ensino, sobretudo a partir da década de 1970, ou como efeito da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (4024/61) e da Lei 5692/71 ou devido à municipalização do ensino, à influência estrangeira dos referenciais teóricos e práticos, à prática de professores leigos ou não habilitados, à feminização da profissão, à precária formação inicial dos professores, à distância entre teoria e prática, à desqualificação do professor, entre outros.

Voltei no tempo, em busca de explicações, e encontrei dados apresentados por Tanuri (1979), sobre as primeiras escolas normais brasileiras estabelecidas por iniciativas das províncias, após o Ato Adicional de 1834. Naquela época o ensino superior era alvo da preocupação do Governo Central, contudo os demais níveis ficavam a cargo das províncias e, como resultado, as escolas normais - encarregadas da formação dos professores para as séries iniciais - ficavam à mercê da instabilidade financeira das regiões.

É também de Tanuri (2000) o texto que descreve que, antes mesmo da institucionalização do ensino primário e da multiplicação das escolas normais, as primeiras iniciativas para formação de professores para o ensino em escolas primárias, conviveram com a necessidade de seleção de pessoas habilitadas³, pois as instituições formadoras nunca foram suficientes para capacitar e suprir as escolas com a quantidade necessária desses profissionais. (p.14)

Em 1823, um decreto criou a primeira maneira de formar professores no Brasil em instituições formadoras como as corporações militares; era a escola de ensino mútuo⁴, que se preocupava muito mais com a prática que com a formação teórica.

³ A Lei de 15/10/1827, estabeleceu que tal habilitação seria feita por meio de exames de seleção para mestres e mestrizas e os normatizou nos arts 7º e 12. (TANURI, 2000)

⁴ No método de ensino mútuo a responsabilidade do ensino é dividida entre o professor e os monitores, visando a democratização das funções de ensinar. (TANURI, 2000)

A influência estrangeira e externa ao campo pedagógico na metodologia de ensino já podia ser observada na primeira Escola Normal, a criada no Rio de Janeiro em 1835, na utilização do método Lancaster⁵. O caráter transplantado do modelo europeu, mais especificamente do francês, vinha para dar continuidade à hegemonia da classe senhorial que encontrava-se no poder. (TANURI, 2000, p.63)

Muitas outras tentativas de formas, locais e conteúdos para preparar o professor primário para a prática docente foram descritas por Tanuri (2000) em seus estudos sobre a História da Formação de Professores mas, em sua maioria, as mudanças propostas não tinham, como objetivo, a qualidade da formação do professor e sua profissionalização.

Nas primeiras Escolas Normais criadas em São Paulo, em 1846, assim como nas criadas no Rio de Janeiro, em 1835; em Minas Gerais, em 1840; na Bahia, criada em 1836 e instalada em 1841, já era possível observar a deficiência de recursos financeiros provinciais, a descontinuidade administrativa e a baixa procura pelo curso por interessados, certamente ocasionada pela falta de interesse pela profissão que, desde então, era mal remunerada e desvalorizada pela sociedade.

Considerando-se que as exigências para cursar as escolas normais eram: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos, saber ler e escrever e, juntando-se ao que afirma Tanuri (2000) sobre o ensino apoucado, limitado ao conteúdo das escolas primárias que se espalhou pelas províncias brasileiras, mais a trajetória “incerta e atribulada” dessas instituições de ensino, pode-se imaginar quem era o profissional apto a ensinar as primeiras letras naquela época.

⁵ O Método Lancaster recebeu este nome porque foi sistematizado por J.Lancaster (1778-1838) e era utilizado pelas corporações militares para instruir os oficiais da Tropa de Linha que seriam responsáveis por dar lições aos irmãos d'arma e às outras classes de cidadãos. (TANURI, 2000)

As Escolas Normais, por seu desprestígio, chegaram a ser rejeitadas pelos Presidentes das Províncias e Inspectores de Instituição como local para qualificação dos

profissionais docentes e, o modelo holandês e austríaco de formação por meio do Professor adjunto passou a ser considerado ideal por ser um modelo mais aconselhável e econômico. Este modelo de formação previa que as pessoas interessadas em ser professores deveriam se empregar como auxiliares de professores em exercício e por meio da observação, sem nenhuma base teórica, aprendessem a profissão docente. (TANURI, 2000, p.65)

A Escola Normal de São Paulo foi extinta em 1867, por funcionar em situação precária. O mesmo aconteceu com escolas normais dos outros estados.

Todas as escolas normais existentes nos primeiros 50 anos do Império foram consideradas como “ensaios rudimentares e mal sucedidos” de formação de professores.

No final do século XIX, movimentos internacionais, principalmente o da França, desde o século XVIII, que defendiam, entre outras coisas, a igualdade de oportunidades e a democratização do ensino, influenciaram e agravaram, ainda mais, a crise do Regime Imperial, no Brasil, sedimentando o caminho da República.

Nesse contexto, os republicanos, com seus ideais democráticos, viam a popularização do ensino primário como indispensável para o desenvolvimento social e econômico da nação brasileira. Difundia-se a crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser”. (TANURI, 2000, p.66).

No âmbito da Província de São Paulo, desde 1874, a obrigatoriedade do ensino consagrada em legislação, criou a necessidade de formação de docentes para

atuarem nas escolas de ensino primário e as escolas normais passaram a ser reclamadas de modo mais enfático.

É importante observar que foi a partir desse momento que, no Brasil, a escola pública passou a ser a instituição responsável, o local específico, para promover a formação e a certificação daqueles que desejassem exercer a função docente.

Assim, o processo de democratização do ensino público que, desde então, - cerca de um século - vinha sendo desenvolvido timidamente, foi intensificado a partir de 1970 com a Lei 5692/71 e em 1988 de acordo com a Constituição Brasileira o ensino fundamental tornou-se obrigatório, gratuito e direito público. Em 1996, segundo dados publicados no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) a taxa de Escolarização Líquida da faixa etária de 7 a 14 anos já atingia 90,8% e em 1998, 95% da população da mesma faixa etária.

O crescimento do número de matrículas promoveu, simultaneamente, o crescimento do número de concluintes do Magistério no período de 1988 a 1996. Assim dos jovens que concluíram o âmbito do ensino médio, 52% optaram pela profissão docente. (BRASIL, 2000)

Desde os últimos anos do regime monárquico, a mulher era proclamada por políticos e pensadores da educação como profissional ideal para o ensino brasileiro. Este fato justificava-se na continuidade de seu papel como mãe e educadora exercido no lar, na possibilidade de conciliação de suas funções domésticas e profissionais e no desinteresse da classe masculina pela prática docente, uma vez que esta não era uma profissão bem remunerada. Dados revelados nesta pesquisa, como veremos, e em recente pesquisa realizada pela UNESCO (2004, p.67) revelam que essas previsões se confirmaram, pois a feminização da profissão docente é realidade em nosso país.

O objetivo deste item foi o de apontar, ainda que de modo muito breve, que os problemas da formação de professores no Brasil como, por exemplo, a influência estrangeira, a feminização do ensino, a prática de professores leigos, a desqualificação dos docentes, entre outros, não são acontecimentos das últimas décadas. Penso que eles nasceram com as primeiras tentativas de educação para todos e que formar bem os professores para o ensino primário e proporcionar uma educação de qualidade para todos, não era, de fato, intenção dos governantes desde a primeira escola normal.

1.2. Pesquisas sobre a formação dos professores

1.2.1. O que algumas pesquisas sobre a formação dos professores vêm revelando.

Apresento, agora, uma análise da produção de alguns educadores, os quais, ao longo dos anos, denunciaram a importância de mudanças nos rumos da educação, via melhor qualificação dos professores. Houve um critério para crivar os estudos, qual seja, aqueles mais voltados à temática aqui relatada.

A compilação de dados, em ordem cronológica, de uma seleção de artigos nos periódicos Cadernos de Pesquisa e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos relativos aos problemas enfrentados pela educação brasileira no período de 1940 a 1992, nos revela um cenário mais abrangente que passo a descrever, apontando, sobretudo, o lócus dessa formação, como ela deveria se realizar e algumas definições legais sobre o tema.

Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, encontram-se estudos realizados por Mantovani (1947), em que ela já defendia a formação do professor com fins definidos dentro do campo da Pedagogia. Segundo a autora, a má formação teórica do professor o estava levando a “soluções vacilantes e absurdas”

[...] se os homens que têm em suas mãos a orientação suprema ou a direção técnica da educação conhecessem melhor os princípios teóricos resolveriam com maior acerto os problemas práticos [...] (MANTOVANI, 1947. p. 442).

Bastide (1948, p.21), na Universidade de São Paulo afirmava que o grande problema que se apresentava era [...] “o saber onde se deve fazer esta educação dos educadores”, pois para ele não havia uma instituição preparada para a formação dos educadores. Bastide, com essa afirmação, pretendia defender a idéia de que a formação do educador deveria ter como fundamentos essenciais a Psicologia da Educação complementada pela Sociologia da Educação

Mais adiante, no mesmo artigo, o autor falava da necessidade do professor reconhecer a importância de sua profissão: “[...] Há a necessidade de se formar professores conscientes de suas responsabilidades”, professores que conseguissem penetrar o centro de interesse de seu aluno, que fossem capazes de serem reconhecidos como amigos por seus alunos e por suas famílias. (p.23-33).

Na XIV Conferência Internacional de Instrução Pública de Genebra, 1951, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, reuniram-se 49 países e no documento final encontra-se a preocupação com a má formação do professor das séries iniciais: “[...] a formação normal do pessoal docente deve ser sempre incentivada e a mais completa, tanto do ponto de vista da cultura geral como do ponto de vista da formação profissional propriamente dita [...]”.(Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 47 , jul/set 1952, p.109). Esse documento também menciona a necessidade da formação continuada “[...] a formação acelerada seria apenas temporária e possibilidades de aperfeiçoamento (estágios, missões pedagógicas, cursos de férias, etc) deveriam ser oferecidas a todos os professores [...]” (p.109)

Gatti, Rovai e Paro (1977, p 75), num estudo sobre os cursos de formação de professores no ensino de 2º grau (antigos cursos normais), revelaram que a maioria dos entrevistados considerou o curso inadequado à formação do professor primário; falho quanto à duração; falho quanto ao aspecto prático. Sobre o mesmo tema, Fusari e Cortese (1989) afirmavam que “[...] não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso de Habilitação ao Magistério e as reais necessidades de formação do professor”.

Outro estudo realizado por Gatti e Bernardes (1977) já podia detectar as dificuldades das formandas do curso magistério no âmbito do segundo grau, em relação à adequação de atitudes e habilidades nas atividades propostas para o ensino de Matemática e Língua Portuguesa entre outras.

Sobre a formação de profissionais para atuar na educação de crianças das camadas populares, Brandão (1982), igualmente, refletia sobre a inadequação dos currículos para a formação dos professores:

[...] As diferentes disciplinas que compunham os currículos desses cursos eram oferecidas com base em compêndios e receituários, onde eram generalizados princípios pedagógicos que raramente emergiam de uma percepção crítica da realidade. Assim, dificilmente eram dados subsídios aos futuros professores para conhecer a diversidade das situações/clientelas presentes hoje na escola primária do Brasil. (BRANDÃO, Z., 1982, p.55)

E Brandão complementava dizendo que a superficialidade da formação dos professores seria a causa da “ciência de segunda mão” que era oferecida aos alunos nas escolas públicas e que os impedia de aprender os conceitos mais elementares da ciência.

O texto de Silva e Davis (1993, p.31), complementa, de outro modo, tais dados, ao fazerem uma revisão da produção brasileira e latino-americana sobre a

formação de professores para as séries iniciais, em torno de três eixos – o perfil do professor, quem o forma e como é formado. As autoras apontaram a necessidade de revisão das estruturas institucionais e para a urgência de um professor que além de agente integrador da escola com a comunidade, seja “calibrador da pertinência cultural da educação”.

Encontram-se em Marin (1996, p.159), algumas reflexões sobre a formação básica de professores, resultado de um trabalho de pesquisa que se iniciou na década 1980, na região de Araraquara – SP, que vêm ratificar os dados acima citados. Nesse trabalho, Marin afirma que:

[...] de fato, a situação geral das nossas escolas de formação de professores, tem algo profundamente errado. Inicialmente pensamos que esse quadro fosse fruto da conjuntura dos últimos anos, com a democratização das oportunidades nas escolas de 1º e 2º grau e da abertura desenfreada de escolas de formação. Mas, não. Verificamos que as questões relativas à qualidade de ensino e à formação de professores fazem parte de uma realidade que vem ocorrendo há muito tempo, em outros contextos e outras conjunturas.(MARIN, 1996, p.159)

Ainda no mesmo estudo a autora diz sentir-se intrigada, diante dos dados obtidos em pesquisas realizadas sobre os cursos de magistério, acrescidos de dados relativos a alunos dos cursos de didática aplicada ao ensino superior e faz as seguintes reflexões:

[...] se os professores, de diferentes graus escolares, têm tido dificuldades há muito tempo, e não apenas nas últimas décadas; se os cursos de formação básica de professores têm tido dificuldades em formar bem os professores, há muitas décadas e não apenas nos últimos tempos; [...] Penso que estamos, historicamente, profundamente equivocados em nossa atuação como professores. Mas em que ou onde estará o equívoco? (MARIN, 1996, p.161)

Nesta mesma linha de raciocínio pode-se citar, ainda, Marcelo (1998) em sua pesquisa sobre a formação de professores onde cita Fenstermacher

[...] Assim, se inicialmente a pergunta que nos fazíamos era: o que é um ensino eficaz?, pouco a pouco aparecem outros problemas como: o que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino?

e, continua, afirmando que se inicialmente a preocupação centrava-se na formação inicial, ultimamente os estudos sobre os professores em exercício devem ser percebidos como necessidade indiscutível.

Desde a década de 1940, portanto, como se pode observar, encontram-se, no Brasil e no exterior, reflexões que denunciam a falta de conhecimento teórico que subsidie a prática docente, a ambigüidade da definição sobre da base teórica em que se deve fazer a formação dos educadores, a necessidade de se formar professores conscientes de suas responsabilidades, a inadequação entre os conteúdos ministrados e as reais necessidades de formação do professor e a preocupação com a capacitação continuada.

Verifica-se, também, que nas últimas décadas foram realizados vários estudos voltados a investigar os processos de formação dos professores e há inúmeras propostas que os acompanham. Esses pesquisadores, porém, nos apontam a falta de informações mais precisas sobre a inadequação da formação dos educadores como, por exemplo: em quais aspectos os cursos são falhos? Quais necessidades desses alunos não são supridas na formação para a sua atuação prática? O que é um ensino eficaz? O que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial?

1.2.2. O que algumas revisões sobre pesquisas vêm revelando e ocultando

Essa necessidade urgente de estudos que ajudassem a compreender, de modo mais abrangente e aprofundado os problemas da educação, no Brasil e em vários outros países, fortaleceram o campo de pesquisas sobre a formação de professores e fizeram crescer o número de revisões sobre o tema.

São muitos os pesquisadores contemporâneos (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO e BRZEZINSKI,1999; BORGES, 2001; BORGES e TARDIF 2001; LÜDKE e MOREIRA, 1999; LÜDKE e MOREIRA e CUNHA, 1999; MARCELO,1998; NUNES, 2001; TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2001; ZEICHNER,1998; entre outros) que têm se preocupado em acompanhar o desenvolvimento dos estudos e têm apontado as tendências de pesquisa sobre a formação de professores.

Segundo Zeichner (1998) houve uma grande mudança na metodologia das pesquisas nos últimos 15 anos, pois alterou-se o campo indo de estudos quantitativos/positivistas para qualitativos, com ampla variedade de metodologias para investigar variadas questões e temas sobre a formação docente. O autor apresenta quatro categorias de pesquisas como tendências nos Estados Unidos da América: as pesquisas descritivas, as pesquisas conceituais e históricas, os estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e os estudos sobre aprender a ensinar e apresenta, ainda , os estudos feitos sobre o construtivismo, sobre a prática reflexiva; pesquisas sobre formação de professores vindos de países diferentes, entre outros.

Apesar do progresso de tais pesquisas nos EUA, nos últimos anos, segundo o mesmo autor, elas ainda preservam seu caráter paroquial, ou seja, a incapacidade de reconhecer e mencionar trabalhos realizados fora da América do Norte. Desta forma, o fácil acesso a tais estudos pode contribuir para o uso inadequado dos resultados por outros países, principalmente os da América Latina. Ao se analisar e ao se interessar pelos dados proclamados nesses países não se pode deixar de considerar os recursos disponibilizados pelas universidades norte americanas envolvidas nessas pesquisas, os contextos pesquisados, as condições sociais dos indivíduos (tanto dos

pesquisadores quanto dos pesquisados), os interesses e a realidade sócio-político-cultural de cada país, pouco apropriados para as realidades brasileiras; há que se ter tais cuidados.

Do estudo de Marcelo (1998) vale destacar, ainda, os novos rumos das pesquisas sobre formação de professores em vários países. Ele apresenta três grandes tendências. São elas: pesquisas sobre o pensamento do professor, sobre a formação inicial dos professores e sobre o desenvolvimento profissional do professor. Apesar do grande número de estudos, o autor destaca limites para os resultados como, por exemplo: o reduzido número de amostras pesquisadas diante da diversidade de contextos; os contextos de pesquisas são definidos de formas muito variadas e dificultam comparações para a construção de um referencial teórico e critérios para avaliação do processo de aprender a ensinar; mesmo com um grande número de estudos, não existe um conhecimento significativo e sólido sobre o tema; o uso indiscriminado de termos para caracterizar “crenças e imagens” dos professores, faz com que os resultados das pesquisas não possam ser comparados.

No Brasil, a realidade do campo de pesquisa sobre a formação dos professores, não é muito diferente das descritas por Zeichner (1998) e Marcelo, (1998). Certamente, a influência dos brasileiros que fazem seus mestrados, doutorados, pós-doutorados em outros países, somada ao fácil acesso, inclusive via internet, aos estudos publicados, muito têm influenciado os pesquisadores brasileiros, como podemos verificar nos referenciais teóricos citados em “O Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, elaborado por André, et al. (1999). O trabalho tem como base de análise 284 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação, no país, de 1990 a 1996, 115 artigos publicados em dez periódicos da área, de 1990 a 1997 e pesquisas apresentadas no GT de Formação de Professores da

Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de 1992 a 1998.

O estudo desenvolvido pelas pesquisadoras revela que o tema de maior interesse foi a formação inicial (curso normal, licenciaturas e pedagogia), 76% ou 216 dos trabalhos defendidos, seguido pelo tema formação continuada (análise das propostas, programas e cursos, processos de formação em serviço, prática pedagógica) estudado por 14,8% ou 42 dos pesquisadores e, finalmente, o tema identidade e profissionalização docente que corresponde a 10% ou 26 do total das pesquisas.

Apesar do crescimento do campo de pesquisa sobre a formação de professores, também no Brasil, nos últimos anos, (quase 300 trabalhos citados no parágrafo anterior) as metodologias usadas que geralmente referem-se a questões pontuais, a realidades locais, a relatos pessoais, enfim a realidades e a contextos únicos levam a resultados que pouco têm contribuído para visões mais abrangentes que possam alimentar a evolução de estudos sobre os temas citados.

Tabela 1		
Distribuição dos 115 artigos publicados em periódicos		
Tema	Nº de trabalhos apresentados	%
Identidade e profissionalização docente	33	28,7
Formação continuada	30	26,0
Formação inicial	27	23,5
Prática pedagógica.	25	22,0

Fonte: André, et al. (1999)

Na tabela 1 pode-se verificar como foram distribuídos os 115 artigos. Em relação aos artigos publicados em periódicos, as autoras destacaram um equilíbrio no interesse pelos temas estudados.

Segundo André, et al. (1999), os 70 trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da ANPED estão classificados da seguinte forma:

Tema	Nº de trabalhos apresentados	%
Formação inicial	29	41
Formação continuada	15	22
Identidade e profissionalização docente	12	17
Prática pedagógica.	10	14
Revisão de literatura	04	06

Fonte: André, et al. (1999)

A análise dos dados das duas tabelas revela um grande interesse dos pesquisadores em conhecer como tem sido a formação do professor (inicial, continuada, sua prática, sua identidade com a profissão) e evidencia lacunas de estudos sobre a formação de professores para atuar, quer seja no ensino superior, na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, em movimentos sociais ou com crianças em situação de risco. Raros são, também, os trabalhos que focalizam as tecnologias no ensino e o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Ao final, entretanto, as autoras do estudo, André, et al. (1999), concluem que apesar desse crescimento há escassez de dados empíricos sobre a formação de professores para referenciar práticas e políticas educacionais.

Estudos realizados por Marin, Bueno, Sampaio (2005) pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) revelam que as 40,3% das

dissertações e teses contidas no CD-Rom da ANPEd, no período de 1981 a 1998, tinham como objeto de estudo a escola, os saberes, os alunos e os professores. Ou seja, dos 8687 trabalhos analisados, cerca de 3500 tinham como foco de investigação a escola básica.

Os temas de maior interesse apontados pela pesquisa foram:

Tema Principal	Nº de trabalhos apresentados	%
Componentes curriculares	926	17,89
Organização do trabalho escolar	836	16,15
Prática Docente	752	14,53
Formação Docente	640	12,44

Fonte: Marin, Bueno, Sampaio (2005)

As disciplinas que suscitaram maior interesse nas pesquisas com o tema dos componentes curriculares foram as centrais na educação fundamental

Componentes	Nº de trabalhos apresentados
Matemática	250
Português	168
Ciências	150

Fonte: Marin, Bueno, Sampaio (2005)

Ainda sobre o tema componentes curriculares, os estudos que incidiram sobre os cursos de formação de professores aparecem com um número total de 63 pesquisas e destacam o interesse por três componentes

Componentes	Nº de trabalhos apresentados
Didática	21

Psicologia	16
Estágio Supervisionado	09

Fonte: Marin, Bueno, Sampaio (2005)

O campo empírico que mais se destacou nesses estudos foi o ensino fundamental, com um total de 1496 trabalhos, que representam 38,75 % do total das teses e dissertações apresentadas no período estudado.

Um desdobramento, feito por Marin e Zapparoli (2005), da análise dos dados da pesquisa relatada anteriormente, revela que dos quase 3500 trabalhos sobre a escola como tema, apenas 227, ou seja, 2,6% do total tinham como foco de pesquisa os aspectos sociais.

Levando-se em conta o contexto sócio-econômico brasileiro, no qual estão inseridas as instituições de ensino e seus agentes, responsáveis pela educação básica, penso que o número de pesquisas focalizando as questões sociais na escola pode ser considerado inexpressivo e destaco a importância deste estudo aqui apresentado por sua relação direta com aspectos sociais.

Outra contribuição importante para este trabalho é a dos estudos realizados por Tardif, Lessard, Lahaye, (1991) em um artigo em que relatam duas pesquisas que tiveram como objetivo dois pontos importantes. O primeiro ponto queria saber como se constitui o saber docente e o segundo, perguntava qual a relação do professor com estes saberes. As conclusões apontaram para a idéia de que o professor possui um saber plural. Tal saber é composto e proveniente de diferentes fontes, quais sejam, as disciplinas, a formação profissional, o currículo e a experiência, porém, os docentes não foram considerados como produtores destes saberes e, sim, como meros “executantes atomizados do trabalho capitalista”. Os intelectuais produzem os conhecimentos para que os professores instruam seus alunos. (p.223)

Nunes (2001) traça um breve panorama da pesquisa sobre saberes docentes e formação de professores e refere-se aos saberes da experiência. Contudo, destaca que não se pode esquecer, ao se fazer essas análises, das condições em que essa experiência se constrói. Para se estudar os saberes da experiência, deve-se levar em conta o contexto em que ele é construído, ou seja, deve-se levar em conta a experiência de vida pessoal do professor que é resultado da influência das questões culturais e pessoais e conclui deixando algumas indagações para encaminhamentos futuros, dentre as quais destaco: Existe um “conhecimento de base” a ser considerado na formação do professor?

Sabendo dos limites desta revisão bibliográfica sobre a formação de professores e para finalizá-la no momento, incluo os dados divulgados por Lima, Ramalho, Terrazan, Garrido, Brzezinski, Nuñez, Passos, Ribas (2003), que ao fazerem uma análise crítica dos trabalhos apresentados na ANPED de 1999 a 2003, consideraram urgente a definição do campo de conhecimentos sobre formação de professores para as inscrições dos trabalhos no GT da ANPED. A falta de definição de conhecimentos estudados pelo campo tem dificultado a análise e a compilação de dados dos trabalhos apresentados.

Segundo Lima et al (2003), de 1999 a 2003, foram apresentados 50 trabalhos no GT 08 – Formação de Professores e conforme se pode observar na tabela 6, os temas Formação Inicial e Formação Continuada, continuaram demonstrando maior interesse de pesquisa.

Tabela 6	
Distribuição dos 50 trabalhos apresentados nos GT 08-FP - Anped -1999-2003	
Descritores	% de trabalhos apresentados
Formação Inicial	32,7
Formação Continuada e desenvolvimento profissional docente	23,7
Saberes docentes e aprendizagem profissional	18,2

Profissionalização docente e identidade profissional	7,3
Profissionalização e socialização docente	3,6
Formação de professores	3,6
Outros*	10,9

Fonte: Lima, et al (2003)

Foram apresentados, também, dados sobre o referencial teórico usado nas pesquisas:

Tabela 7
Referencial teórico apresentado nos 50 trabalhos no GT08-FP-Anped 1999-2003

Autores	Nº de trabalhos apresentados
Nóvoa, Perrenoud, Schön, Tardif, Zeichner	<u>Em</u> mais de 10
Candau, Freire, Gimeno Sacristan, Pérez Gómez, Pimenta	De 6 a 10
Alarcão, Bourdieu	De 2 a 5

Fonte: Lima, et al (2003)

Ao se analisar os dados observa-se a coerência dos temas pesquisados em relação ao referencial teórico. São, também, os autores que oferecem um acesso mais fácil às suas idéias por terem várias pesquisas traduzidas e publicadas no Brasil.

Lima et al (2003) destacam a metodologia usada nos trabalhos. Confirma-se, por esses dados, a opção por pesquisas qualitativas, também apresentada por Zeichner, (1998).

Tabela 8
Tipologia apresentada nos 50 trabalhos nos GT08- FP- ANPED – 1999-2003

Tipo de trabalho	% de trabalhos
Análise de depoimentos	20,0
Análise de casos	12,8
Levantamentos	11,0

Fonte: Lima et al (2003)

* Temas que não se encaixaram nos descritores ou poderiam ter sido inscritos em outros GTs, como por exemplo, o GT de Didática ou o GT de Currículo.

Além desses aspectos apontou-se que os temas menos abordados foram: a dimensão política da formação de professores e a base de conhecimentos (disciplinar e pedagógico) dos professores.

Entre outros, os temas não abordados foram: a valorização da carreira, as condições de trabalho do professor, apoios à formação de professores, movimentos organizados, formação e gênero, lugar/papel da Formação Inicial no *continuum* da Formação de Professores, Ensino Profissionalizante.

Algumas questões finais colocadas pelos pesquisadores foram quanto ao escopo dos trabalhos apresentados e os poucos sujeitos pesquisados. Nas apresentações dos trabalhos, nos GTs, fica difícil captar a produção das dissertações e teses, porque seus autores apresentam dificuldades em reduzi-las.

Lima et al (2003) deixam algumas questões para serem pensadas. São elas: por que algumas temáticas importantes para a formação de professores não estão aparecendo entre os trabalhos apresentados na ANPED, se em algumas universidades elas têm sido desenvolvidas e pesquisadas? Seria por que as pessoas não sabem a que campo pertencem suas pesquisas ou por que não há uma definição dos conhecimentos do campo Formação de Professores? Seria importante contemplar todos os inscritos para apresentarem seus trabalhos na ANPED?

Esta revisão bibliográfica, ainda que possa não ser exaustiva, não deixa dúvidas de que o tema formação de professores está ainda com muitas lacunas, muitos problemas ocultos a serem enfrentados, definidos, discutidos e analisados pelas pesquisas. Certamente isso ocorre por ser um foco acadêmico recentemente reconhecido como importante para a compreensão e conseqüente melhoria do ensino. Desta forma, penso que essa revisão revela a importância de meu estudo, uma vez que se volta para acréscimos de informação sobre profissionais que já estando em

exercício, retornam aos estudos para obter uma formação em ensino superior possibilitada por instituições a partir da necessidade de cumprir legislação, como se pode constatar a seguir.

1.3. A legislação da educação brasileira, documentação complementar e a formação de professores

Não se deve esquecer que, paralela e simultaneamente a esses problemas apontados pelas pesquisas, encontra-se a legislação e seus correlatos estabelecendo metas, parâmetros e orientações para a organização da educação no interior da qual a formação de professores tem, sempre, sofrido algumas alterações quanto à composição curricular, destinação e locus em que deve ocorrer.

O artigo escrito por Weber (2000) nos prepara para uma leitura menos ingênua da legislação educacional quando nos alerta para o seu caráter prescritivo e indutivo.

Dentre os decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, encontra-se o decreto-lei n.8530, de 2/1/1946 – A Lei Orgânica do Ensino Normal que não foi responsável por grandes inovações; ele apenas possibilitou a organização e divisão do ensino para formar professores em dois ciclos. O primeiro ciclo, que funcionava em Escolas Normais Regionais, formava os regentes do ensino primário em quatro anos contemplando em seu currículo as disciplinas de cultura geral. As disciplinas de Psicologia e Pedagogia eram estudadas apenas na última série do curso, assim como a Didática e a Prática de Ensino. O segundo ciclo formaria o professor primário, em dois anos, nas Escolas Normais e nos Institutos Superiores de Educação e, juntamente com as disciplinas de cultura geral, previa os Fundamentos da Educação, a Prática e a Metodologia de Ensino.

Durante a década de 1950, um acordo entre o MEC, o INEP e a USAID que foi a responsável pela implementação do PABAE, que tinha como objetivo a modernização do ensino primário, deixou como resultado um ensino voltado para questões técnicas e metodológicas, ou seja, um ensino tecnicista.

Nos anos de 1960, período em que todas as atenções estavam voltadas ao desenvolvimento industrial, à urbanização e à crescente demanda por vagas no ensino público, a Lei 4024/61 (BRASIL, 1962), caracterizou-se por sua inspiração liberalista. Seu enfoque estava voltado para a qualidade de ensino, para os fins ideais da educação, para as aspirações individuais e para a cultura geral. Contudo, segundo Tanuri (1970), o que de mais importante aconteceu, após a lei, foi a descentralização administrativa e a flexibilização curricular.

A formação de professores para as séries iniciais foi regulamentada por dois artigos: o Art.54 que determinava que o curso ginásial feito em quatro anos habilitaria para a regência do ensino primário e o Art. 58 que determinava que o curso colegial, realizado em três anos, também habilitaria para a regência no ensino primário. Além da carga horária, os currículos desses cursos também eram diferentes, contudo habilitavam para a mesma função. Segundo Weber (2000) tais cursos foram oferecidos indiscriminadamente e contribuíram para “acentuar diferenças” entre os professores formados em diferentes estados, na zona rural e na zona urbana.

Nessa época, os cursos de Pedagogia começaram a ser cogitados como a forma ideal para preparar os professores para as séries iniciais.

A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) consolidando uma prática que já vinha sendo implementada desde a década de 1950, caracterizou-se por sua tendência tecnicista. Nela observa-se a ênfase na quantidade de especializações oferecidas, nos métodos e

técnicas específicos para cada profissionalização, na necessidade da formação profissional característica de uma sociedade industrializada.

Mais uma vez, enquanto a necessidade por docentes era ainda maior que o número de profissionais aptos a ensinar, no artigo que trata da formação de professores, conforme o texto da LDB de 1971, destacado em negrito, pode ser observada uma brecha na lei: estudos adicionais garantiriam a docência em outros níveis de ensino.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª á 4ª séries, habilitação específica de 2º grau,
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª á 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§1º Os professores a que se refere a alínea a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos conteúdos e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§2º, Os professores a que se refere a alínea b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a (um) ano letivo. (NISKIER, 1996. p.112) (grifo nosso)

O Art. 38 da mesma lei, já anunciava a necessidade de atualização dos professores em exercício ao prever que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e a atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação.” (NISKIER, 1996. p114)

Atualmente, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, A Lei nº 9394/96, estabelece a urgência da capacitação dos docentes, nela denominados

como profissionais da educação, responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos. Diante das transformações sociais, científicas e tecnológicas reconhece-se a necessidade de uma mudança no papel da escola e do professor. Aponta-se que não há dúvidas da necessidade de se buscar novos modelos de formação docente para garantir a melhoria da qualidade do ensino. Novamente torna-se urgente estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade da nação, e, é exatamente isso que a Nova Lei 9394/96 faz em seu Artigo 87 :

Das Disposições Transitórias:

Art.87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a declaração Mundial sobre Educação para todos (SAVIANI,1999,p.187)

Outras inovações desta lei são encontradas no Título VI:

Dos Profissionais da Educação:

Art 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

Art 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...] (SAVIANI,1999,p.181)

Percebe-se, nesses artigos, um reflexo das pesquisas sobre a formação de professores como, por exemplo, a formação em nível superior para os profissionais da educação básica, que inclui os professores das séries iniciais; a associação entre teoria e prática, inclusive nos cursos de formação continuada, certamente com o intuito de acabar com aqueles cursos que eram oferecidos de acordo com a especialização dos pesquisadores das universidades e não de acordo com as necessidades de formação dos professores; um local para formar o professor – os Institutos Superiores de Educação, uma vez que as pesquisas apontavam muitas críticas aos cursos de Pedagogia que não formavam nem o teórico para dedicar-se à pesquisa, nem o prático que precisava atuar adequadamente em sala de aula.

Na legislação atual, portanto, todos os profissionais que quiserem lecionar, futuramente, nas primeiras séries do ensino básico, ou seja, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, deverão, preferencialmente, fazer o Curso Normal Superior⁶.

É oportuno lembrar que se encontra na lei, no Art 62, a brecha para o professor que não tem a formação ideal, pois, ao final, o artigo aceita que será admitida a formação em nível médio, na modalidade Normal, para lecionar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Estas decisões têm causado muita polêmica, pois as universidades públicas defendem que é no curso de Pedagogia que se deve formar o profissional para as séries iniciais e a lei deixa os professores atuais e futuros em dúvida.

⁶ O Curso Normal Superior foi instituído inicialmente como o curso exclusivo para formar professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental pelo Parecer nº 970/99 da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, fundamentando o Decreto Presidencial nº 3276/99, de 6 de dezembro de 1999, alterado, posteriormente, pelo Decreto nº 3554 de 7 de agosto de 2000, para explicitar a preferência pelo Curso Normal Superior .

Depois de sancionada a nova lei, o documento aprovado em maio de 2000, estabelecendo a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, do Conselho Nacional de Educação previu que:

[...] só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos pode dar sustentação, a médio e longo prazos à reforma da educação básica. [...] a distância entre o perfil do professor que a sociedade atual exige e o perfil que a realidade criou até o momento são indicadores da urgente necessidade de investimento e preocupação com a formação de professores. (BRASIL, 2000)

Paralelamente, de acordo com a Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999) que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96, vão sendo criadas tais instituições, de caráter profissional, visando a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica,

No Art.1, § 1º encontram-se inovações importantes propostas em relação à formação dos alunos

§ 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;

IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo. (SAVIANI,1999)

Outra preocupação oportuna dessa resolução está no art.4º, pois ali se prevê a integração dos conteúdos curriculares:

Art. 4º Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as

atividades dos cursos e programas que ofereçam.(SAVIANI, 1999).

E, ainda no Art 4º, § 1º, inciso III, encontra-se a exigência de experiência comprovada na educação básica, de metade do corpo docente, que vai lecionar nos Institutos Superiores de Educação:

§ 1º, O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no Art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos”:

I - 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III - metade com comprovada experiência na educação básica.(SAVIANI, 1999)

Integrando o Instituto Superior de Educação – ISE, mas não somente, temos a referência ao Curso Normal Superior que destina-se à formação de professores, para atuarem na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, conforme prevê o artigo 62 da Lei 9394/96.

O Curso Normal Superior tem, como uma de suas principais preocupações apregoadas, a superação das rupturas na formação dos docentes para a educação infantil e para o ensino fundamental características do sistema anterior. A argumentação central é a de que se trata de curso pensado a partir das demandas de melhoria da educação escolar das crianças e das discussões recentes sobre as especificidades do trabalho profissional do professor. Seu maior desafio, portanto, é promover transformações efetivas nas práticas curriculares da formação de professores, procurando superar a insatisfação generalizada com os modelos vigentes até o momento.

Como se pode observar nesses destaques de alguns artigos e incisos da nova lei da educação brasileira, Lei 9394/96, estão contempladas mudanças importantes,

aparentemente as reclamadas em estudos e proclamadas como a solução para a qualificação dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino.

Como decorrência dessas exigências, no âmbito do estado de São Paulo a Deliberação 12/2001 (SÃO PAULO, 2001) criou o Programa Especial de Formação de Professores para formar, no âmbito do ensino superior, os professores em efetivo exercício. Como o número de professores a serem formados chegava à casa dos milhões em todo território nacional, optou-se, nessa deliberação, pela formação fora de sede com recursos de tecnologia, conforme está previsto no Art.87, §3º, inciso III da Lei federal.

É importante lembrar que mesmo possuindo uma habilitação ou formação inicial no âmbito do ensino médio, considero nesta pesquisa que, ao fazerem o ensino superior, esses professores que já exercem a profissão docente, farão o segundo curso de formação inicial porque receberão a certificação com duas habilitações no âmbito do ensino superior: para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Pode-se dizer que se estabelece, neste momento, um novo estado do debate sobre a formação inicial e continuada dos professores: dado que esses professores já cursaram o Curso Normal, a Habilitação Específica para o Magistério- HEM ou o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM, no âmbito do ensino médio e já possuem alguns anos de prática docente, como se constitui o conhecimento deles?

Tal cenário sobre os estudos e propostas de formação docente e os questionamentos que acompanham os dados apontam, portanto, para a relevância de estudos que focalizem questões sobre a formação desses professores com destaque

para sua relação com os conhecimentos já adquiridos, sobretudo aqueles a que têm que se dedicar ensinando.

Capítulo 2 - O Curso Normal Superior

Neste capítulo são apresentados alguns determinantes da proposta do Curso Normal Superior constitutivo do campo empírico do estudo traçando um cenário breve. A seguir, a proposta é apresentada em linhas gerais quanto à sua estrutura e implementação no Estado de São Paulo.

2.1 . O cenário nacional e alguns determinantes da proposta e seus desafios

Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), instala-se nos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental um desconforto profissional ocasionado pelas exigências, declaradas em diversos artigos

Art 87 – Sobre a década da educação; que delega ao Conselho Nacional de Educação a missão de fazer cumprir diretrizes e metas para os próximos dez anos, a partir da publicação da Lei 9394/96.

Art 62 – Sobre a Formação preferencial para os docentes que pretendem atuar na Educação Básica, ou seja, os docentes interessados em lecionar na Educação Básica deverão possuir, preferencialmente, nível superior. Desta forma, os professores que não possuem tal formação deverão buscá-la.

Art 63 – Sobre os Institutos Superiores de Educação como locus para a formação e sobre o Curso Normal Superior como o curso que habilitaria docentes para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Este artigo, em particular, tem sido um dos centros dos debates, uma vez que pôs em dúvida a habilitação oferecida nos cursos de Pedagogia para os docentes que desejassem lecionar neste âmbito do ensino.

O desconforto ao qual me referi surgiu com as diferentes interpretações da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) as quais, ainda hoje,

deixam sem respostas os que perguntam: ao final da década da educação, qual será a formação exigida dos profissionais da educação que desejarem lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, nos municípios e no estado? Os professores efetivos perderão suas salas de aula se não fizerem o Curso Normal Superior? Estas e outras questões ainda ficam sem resposta, apesar do passar do tempo e do avançado estado do debate sobre as exigências da nova lei e algumas tentativas de regulamentação.

Depois de sancionada a nova lei, a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, foi aprovada em Maio de 2000 pelo Conselho Nacional de Educação.

Paralelamente, de acordo com a Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL,1999) que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96, tais instituições vão sendo criadas com caráter profissional, visando à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica.

Como decorrência dessas exigências da lei 9394/96 e do grande número de profissionais que precisariam de formação superior, como já aponte, no âmbito do estado de São Paulo, a Deliberação 12/2001 (SÃO PAULO, 2001) criou o Programa Especial de Formação de Professores para formar, no âmbito do ensino superior, os professores em efetivo exercício. Optou-se pela formação fora de sede com recursos de tecnologia, conforme está previsto no Art.87, §3º, inciso III da Lei Federal, levando-se em conta o grande número de profissionais sem a formação exigida pela nova lei, também nesse estado.

A instituição universitária responsável pelo curso oferecido às professoras-alunas focalizadas neste estudo, por ser uma fundação dedicada ao ensino, por estar

jurisdicionada ao Conselho Estadual de Educação, por já ter instalado o seu Instituto Superior de Educação no ano de 2002, tinha a possibilidade de usar as mesmas deliberações, ou seja, as Deliberações 12 e 13 para oferecer a formação superior aos professores em exercício nas prefeituras do estado de São Paulo. Criou, então, o Curso Normal Superior Fora de Sede com Recurso de Tecnologia.

2.2. A proposta de formação de professores fora de sede

O projeto do Curso Normal Superior (CNS) foi idealizado por uma empresa prestadora de assessoria educacional em parceria com a instituição universitária, com o objetivo de suprir as demandas do atual contexto educacional brasileiro, e apoiada na legislação federal e correlatos conforme explicitado.

Teve como ponto de partida o cenário nacional, seus determinantes sócio-econômicos e a necessidade de se pensar novas alternativas para formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental num país de dimensões continentais e com um grande número de professores com formação inadequada ou leigos para o exercício da profissão docente.

Alguns dos determinantes apontados no projeto do CNS foram:

- as transformações sociais promovidas mundialmente pelo avanço tecnológico, que exigem uma revisão nos sistemas de ensino para que os mesmos possam responder às expectativas e demandas educacionais da sociedade do conhecimento;
- no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a municipalização, a criação do FUNDEF (Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental), a formulação de Diretrizes e Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, a introdução da tecnologia da informação nas escolas, entre outras. Essas medidas

impuseram ao país uma ampla discussão sobre os fins da educação, sobre a necessidade de uma reforma de seu sistema de ensino, sobre a formação inicial e continuada dos professores, sobre os currículos, sobre os enfoques metodológicos e sobre o locus de formação dos profissionais da educação. (SÃO PAULO, 2002)

O projeto aponta, ainda, o que considera como “algumas características da atual demanda de Formação de professores no Brasil” (SÃO PAULO, 2002, p.10).

Com a universalização do ensino, segundo censo de 2001, 50 milhões de crianças, jovens e adultos freqüentavam as escolas brasileiras.

Cerca de 2.400.000 professores ensinavam na educação básica. Destes, pelo menos 200 mil não possuíam nem mesmo o curso médio e 800 mil não possuíam formação superior específica para as áreas nas quais atuavam.

Esses números revelavam que “qualquer iniciativa de formação de professores para a Educação Básica no Brasil deveria partir do conceito de uma oferta em larga escala num país diverso” (SÃO PAULO, 2002, p11).

O Projeto do Curso Normal Superior caracteriza a necessidade de novas modalidades de formação trazendo dados apresentados em www.unirede.br, site oficial do Unirede ProDocência, um consórcio das universidades federais:

A necessidade de formação de professores da rede pública em exercício no Brasil é gigantesca: 830.883 das séries iniciais; 233.446 das 5ª a 8ª séries do fundamental; 51.432 do ensino médio. Um incrível número de 1.115.761[...] Mantendo-se a atual estrutura de oferta de vagas no ensino presencial brasileiro, o país precisaria de 80 anos para formar todos os professores em exercício sem curso de graduação [nível superior] (SÃO PAULO, 2002, p.12).

No estado de São Paulo 46,1% dos docentes que lecionavam de 1ª a 4ª série, em 2002, não possuíam ensino superior.(SEADE, 2002)

Tendo como pano de fundo o cenário descrito por meio de números revelados em recentes pesquisas, os parceiros colocaram como desafio no projeto do CNS,

- “levar em conta a necessidade de formação de grande número de professores em prazos relativamente curtos”;
- “criar uma metodologia de ensino superior de caráter profissional que possa ser aplicada em larga escala, em padrões de qualidade”;
- “criar um sistema de formação de professores que seja sustentável por meio de materiais que podem ser ajustados e adaptados a diferentes circunstâncias que venham a ocorrer na área de formação de professores”. (SÃO PAULO, 2002, p.12)

2.3 A proposta do Curso Normal Superior

2.3.1. Os agentes e os componentes didáticos

Segundo o projeto do CNS, o modelo didático implementado traz um novo conceito de ensinar a distância. A metodologia proposta faz uso de: aula presencial com o apoio de um professor-facilitador (o tutor), diversos profissionais, vídeos, material impresso e WEB.

Há diversos profissionais envolvidos com o processo de formação de professores via Curso Normal Superior.

Os Docentes universitários são responsáveis pela gravação das aulas televisivas e pelo acompanhamento (via e-mail ou 0800) do processo de formação universitária, inclusive a orientação ao TCC.

Os Coordenadores pedagógicos têm a função de monitorar administrativa e academicamente o processo de formação universitária nos pólos e são responsáveis pela capacitação dos supervisores e tutores.

Supervisores fazem parte da equipe administrativa do Centro Universitário e são responsáveis pela supervisão do ensino nos pólos desempenhando tarefas pedagógicas, gerenciais e administrativas.

Os Tutores têm a função de acompanhar diária e presencialmente os professores-alunos nas atividades acadêmico-pedagógicas, bem como realizar controle de frequência e avaliações. Participam de capacitações mensais.

O tutor deve ser um professor-facilitador. Para o exercício de suas competências espera-se que tenha uma formação superior prévia que será atualizada permanentemente por meio de materiais, reuniões de estudo e encontros de orientação.

Há uma secretaria e suporte técnico via 0800 composta por funcionários administrativos envolvidos nas funções administrativas do curso e responsáveis por suporte técnico.

2.3.2.As novas tecnologias como conceito revolucionário de formação profissional

O projeto do CNS levando em consideração que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm se tornando mais acessíveis e amigáveis define pela utilização das mesmas de

modo diversificado e flexível como está previsto nas diretrizes nacionais para a formação inicial de professores em nível superior , e pelo conjunto de diretrizes e parâmetros curriculares para a Educação Básica produzidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação e Cultura. (SÃO PAULO, 2002, p.15)

A opção por aulas gravadas em vídeos deveu-se às suas características de replicabilidade e descontextualização. São utilizadas com o objetivo de desencadear discussões ou introduzir conteúdos curriculares a serem complementados com

leituras, com a WEB ou discutidos nas aulas presenciais. Podem também ilustrar conceitos, problematizar ou sensibilizar os alunos para temas relevantes para sua formação profissional.

Considerado como principal recurso didático e elo de convergência entre os outros meios, o material escrito estrutura, sequencia e organiza a aula presencial. O material impresso utilizado no primeiro ano do curso com o objetivo de desenvolver as competências da educação básica é composto por oito fascículos do Ofício de Professor- Aprender mais para ensinar melhor (Programa de aprendizagem para professores dos anos iniciais da Educação Básica), material editado pela Editora Abril e o material impresso utilizado a partir do sétimo mês do curso, com o objetivo de desenvolver as competências pessoais e sócio-culturais e as competências profissionais foi desenvolvido pela empresa prestadora de assessoria educacional contratada pela instituição. O material impresso foi desenvolvido pela empresa com o objetivo de subsidiar as atividades que serão responsáveis pelo desenvolvimento das competências pessoais e sócio-culturais e as competências profissionais. Ver Apêndice A.

A WEB é considerada no projeto do CNS como “poderoso recurso para dar acesso à informação”, pois “supera e distingue-se de tudo o que já foi usado tanto no ensino presencial como nas outras mídias (livros, vídeos, CD-rom, vídeo-aulas ou vídeo conferências)” e porque “permite acessar simultaneamente dados muito diferentes, estabelecer relações com tudo o que está disponível na rede mundial, criando assim um conhecimento em rede, cuja construção por meios convencionais é muito mais demorada e difícil.” (SÃO PAULO, 2002,p.23)

2.3.3. Matriz Curricular

A matriz curricular foi desenvolvida em âmbitos e áreas que têm como objetivo desenvolver competências.

Matriz Curricular	
Âmbito	Área
<i>Das Competências da Educação Básica</i> Aprender mais para ensinar melhor	Linguagens e Códigos
	Ciências Humanas
	Ciências da Natureza
<i>Das Competências Profissionais</i> Aprender a conhecer e a fazer	Gestão Educacional Conhecimentos para compreender, se inserir e agir no mundo educacional.
	Gestão Pedagógica Conhecimentos que fundamentam a gestão da aprendizagem e do cotidiano da escola
	Gestão das Práticas de Ensino Conhecimentos que fundamentam a transposição didática
<i>Das competências Pessoais e Sócio-Culturais</i> Aprender a ser e a conviver	Gestão do Desenvolvimento Pessoal Recursos instrumentais da cultura letrada e ter acesso a bens culturais para o desenvolvimento pessoal e exercício profissional

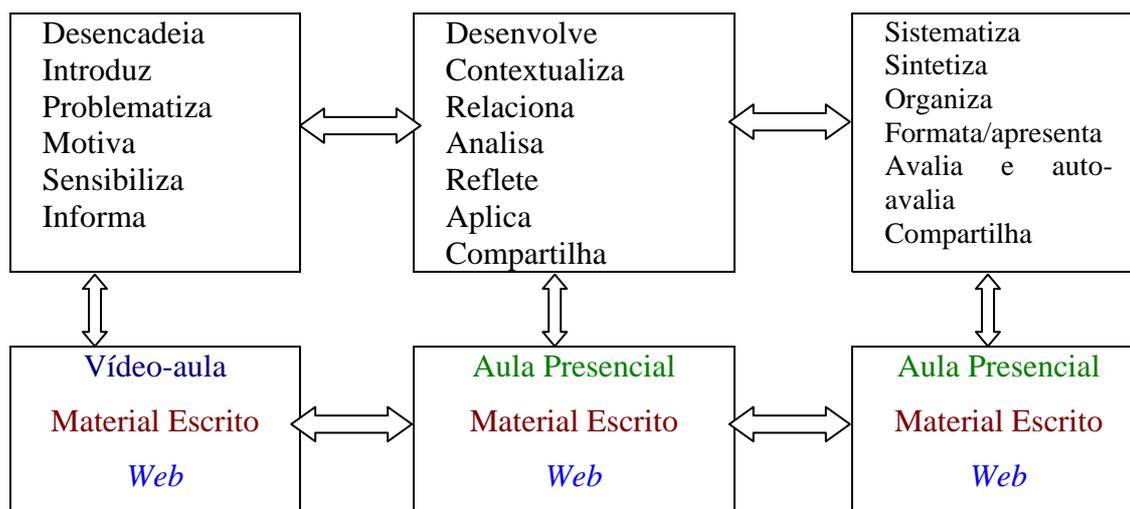
Fonte: Documento Norteador dos Aspectos Técnicos e Institucionais da Parceria

As competências⁷ apresentadas no projeto do CNS são: Competências gerais, Competências profissionais, Competências pessoais e da educação básica.

2.3.4. O Modelo Didático

A dinâmica do CNS segue um curso ou ciclo de aprendizagem para o qual são convocados os componentes didáticos descritos em suas diferentes funções e objetivos de aprendizagem. O ciclo inclui três grandes fases e cada uma delas pode ser desdobrada se o conteúdo assim exigir. (SÃO PAULO, 2002, p.25).

⁷ Competências a serem desenvolvidas no CNS, ver Apêndice B



Fonte: Documento Norteador dos Aspectos Técnicos e Institucionais da Parceria

Os quadros descrevendo a dinâmica do curso procuram demonstrar que a aula inicia-se com a apresentação da vídeo-aula, pois espera-se que ela seja capaz, de fato de desencadear uma discussão em torno do tema proposto. O material escrito, que se refere ao conteúdo a ser trabalhado na vídeo-aula está disponibilizado no site da instituição universitária (WEB).

O momento seguinte, descrito no segundo quadro, ocorre quando as leituras são realizadas em sala de aula pelas professoras-alunas com a intermediação do tutor. O material escrito para esse momento está relacionado no quadro do Apêndice A.

Durante as aulas ou ao final de cada unidade, as professoras- alunas produzem material escrito referente aos exercícios propostos, à auto-avaliação, aos portfólios, às pesquisas complementares, entre outros. Este exercício de redigir ao final de cada unidade tem como objetivo sistematizar, sintetizar o que foi trabalhado e serve como subsídio à auto-avaliação ao final de cada trimestre.

A avaliação da aprendizagem é feita trimestralmente⁸. Tem como objetivo avaliar as competências desenvolvidas ao longo do trimestre. Os instrumentos utilizados são a auto-avaliação, avaliação do tutor, os seminários, a prova dos conteúdos desenvolvidos e o memorial ou portfólio.

No primeiro ano, ao final de cada trimestre são apresentados os Seminários desenvolvidos em grupos com os objetivos do estudo aprofundado de diversos temas educativos relacionados à formação do professor e da iniciação ao trabalho de pesquisa. É orientado pelo tutor.

O Trabalho de Conclusão do Curso tem como objetivo a Iniciação Científica dos professores-alunos. É orientado pelos professores especialistas do Instituto Superior de Educação (ISE) da instituição universitária de acordo com as áreas escolhidas para a pesquisa e desenvolvido com o apoio e orientação do tutor capacitado pela equipe pedagógica do ISE.

2.4. A distribuição do Curso Normal Superior

Tabela 9
Relação de cidades e turmas do Curso Normal Superior Fora de Sede no estado de São Paulo

Pólo	Número de Turmas	Número de Alunos	Número de Cidades atendidas
Araras	35	1342	20
Araraquara	35	1205	25
Capital	10	450	01
Grande São Paulo 1	20	726	07
Grande São Paulo 2	20	745	06
Sorocaba	34	1213	22
Taubaté	27	1052	21
Total	181	6733	102

Fonte: Instituição Universitária/Agosto de 2004

O Curso Normal Superior Fora de Sede, em agosto de 2004, vinha sendo desenvolvido, no estado de São Paulo em 7 pólos, (Araras, Araraquara, São Paulo,

⁸ Ver: a Verificação dos instrumentos do CNS. Apêndice C

Grande São Paulo, Sorocaba e Taubaté) com um total de 6733 alunos, em 181 salas, em 102 municípios, sob a responsabilidade de 181 tutores e 7 supervisores. Além disso, contava com o apoio da equipe pedagógica, da secretaria, e do departamento de informática.

As salas de aula podiam ser cedidas pelo município, pelo estado ou locadas numa instituição particular. Deveriam ter infraestrutura adequada para receber quarenta alunos e o material técnico-pedagógico era enviado pela instituição universitária: um armário onde ficam os dois computadores ligados à internet, impressora, vídeo, TV 29 polegadas e uma biblioteca de apoio às pesquisas complementares sugeridas no material impresso. As aulas eram ministradas, diariamente, de segunda à sexta-feira, das 18h às 23 horas.

A partir das 18h, as salas ficavam abertas para que os professores-alunos tivessem acesso à Internet e às 19 horas iniciavam-se as atividades diárias.

Para ser aluno do Curso Normal Superior não havia um processo seletivo, mas os professores deveriam ter completado o curso normal médio e estar em efetivo exercício da profissão, conforme previa a Deliberação 12/2001 (SÃO PAULO, 2001), já citada, que apoiou a criação do Programa Especial de Formação de Professores para formar, no âmbito do ensino superior, os professores em efetivo exercício na rede pública de ensino.

2.5. O Pólo de Araraquara

O Pólo de Araraquara, de onde foram selecionadas as cidades e as professoras-alunas (sujeitos desse estudo) se constituía conforme a Tabela 10

Tabela 10 - Números do Pólo de Araraquara		
	Pólo Araraquara	Total Curso Normal Superior
Nº de cidades atendidas no pólo	25	102
Nº de turmas do pólo	35	181
Nº de alunos do pólo	1205	6733

Fonte: : Instituição Universitária / Agosto de 2004

2.5.1. Mapeando as professoras-alunas do Pólo de Araraquara

A Tabela 11 traz a relação dos municípios pertencentes ao pólo de Araraquara delimitados como campo empírico para a realização da pesquisa. Foram selecionadas as salas onde o curso já se encontrava no segundo ano e em fase de conclusão.

Tabela 11 - Limites do Campo empírico		
Município	Nº de salas no município	Nº total de alunos por município
Américo Brasiliense	2	70
Araraquara	1	43
Bariri	2	85
Boa Esperança do Sul	1	33
Brotas	1	34
Dois Córregos	1	46
Ibaté	2	43
Itapuí	1	45
Matão	4	127
Ribeirão Bonito	1	52
Rincão	1	31
Total de salas/alunos em 11 municípios	17	609

Fonte: : Instituição Universitária / Agosto de 2004

Após a delimitação do campo empírico foram enviados 609 questionários⁹, para as 17 salas dos 11 municípios selecionados, com objetivo traçar o perfil das professoras-alunas do Curso Normal Superior para que se pudesse compreender, em

⁹ Apêndice D

linha gerais, como se constituiu o capital cultural incorporado por essas professoras-alunas e por seus familiares. Foram respondidos e devolvidos 410 questionários, portanto 100% dos dados válidos somam sempre um total de 410 respostas.

Os outros dois instrumentos de pesquisa, as entrevistas semi-estruturadas com 12 professoras-alunas e a análise documental feita nos 160 cadernos, tinham como objetivo buscar respostas às questões iniciais de pesquisa e dialogar com os dados obtidos nos questionários para complementá-los.

Capítulo 3 – Quem eram as professoras-alunas¹⁰ do Curso Normal Superior (Perfil Sócio-econômico-cultural).

Tendo como referencial teórico a Sociologia de Pierre Bourdieu, inicio a análise dos resultados deste estudo citando Bourdieu (1975) que ao falar da função ideológica do sistema de ensino, em a Reprodução, diz

Descobrir que se pode relacionar com o mesmo princípio todas as falhas que podem ser descobertas em análises do sistema de ensino [...] é obrigar-se a buscar o princípio da construção teórica capaz de corrigir essas falhas e de explicá-las. (BOURDIEU, 1975, p.204)

Optei, portanto, por trabalhar com o conceito de capital cultural em seu estado incorporado, como já foi descrito no início desse estudo, pelo fato deste ser um dos princípios da construção teórica proposta por Bourdieu que, ao relacionar a contribuição das estruturas das frações de classe com a reprodução da sociedade de classes via educação, desafia-nos a entender de que maneira os sistemas social e escolar podem contribuir ou não com a reprodução, com a contradição entre distinção e homogeneização, com a massificação, com a alienação dos indivíduos numa sociedade.

Na metodologia de pesquisa considerou-se o alerta de Bourdieu (2001, p.299) sobre os resultados de pesquisas que se baseiam em dados revelados por entrevistados e não por meio de observação direta. Para o autor as pessoas tendem a se aproximar, pelo menos por meio do discurso, da prática reconhecida como legítima, ou seja, práticas que se aproximam da cultura dominante. Sendo assim, utilizei três instrumentos para coleta de dados. Foram primeiramente enviados 609 questionários estruturados para as 17 salas dos 11 municípios selecionados para a coleta de dados. Com a análise dos dados revelados com a tabulação dos 410

¹⁰ Utilizarei a nomenclatura “professoras-alunas” para caracterizar as professoras pesquisadas por ter encontrado 100% de mulheres cursando o CNS, no pólo de Araraquara.

questionários respondidos e devolvidos foi possível traçar o Quadro 4 – Formação Inicial e Perfil sócio-econômico-cultural e profissional das professoras-alunas do Curso Normal Superior e familiares.

Os outros instrumentos de pesquisa, quais sejam, as entrevistas e a análise de 160 cadernos, contribuíram com o objetivo de buscar respostas às questões iniciais deste estudo e, mais ainda, dialogar com os resultados obtidos com a análise dos dados dos questionários, ou seja, com o perfil sócio-econômico-cultural das professoras-alunas do Curso Normal Superior do Pólo de Araraquara e complementá-los.

As entrevistas foram realizadas com 12 professoras-alunas, sendo quatro de um município de pequeno porte, quatro de um município de médio porte e quatro de um município de grande porte¹¹. Esses dados permitiram a construção de quadros e nas citações estão identificados nesta dissertação pelas letras e números: P1, P2, P3, P4, M1, M2, M3, M4, G1, G2, G3, G4.

Nos cadernos as professoras-alunas realizavam as atividades diárias das práticas das diversas disciplinas do segundo ano. A cada 15 dias, as professoras-alunas escolhiam as atividades que consideravam mais interessantes e importantes para sua formação e comentavam sobre elas fazendo uma auto-avaliação. Essas reflexões, feitas sem a expectativa do olhar do pesquisador, traziam grande contribuição à pesquisa e, por esta razão, os cadernos foram considerados como documentos importantes para a complementação dos dados deste estudo. Esses dados estão apresentados neste trabalho em quadros ou como citações identificadas com a seguinte frase: (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno, médio ou grande porte).

¹¹ Fonte :<http://www.planejamento.sp.gov/home/ind/MunAno.asp?Mun=216>

Ao observar as tabelas, construídas com a análise dos dados originados das questões que tinham como objetivo compreender como se constitui o capital cultural das professoras-alunas do CNS, sua formação escolar e a de seus familiares, o alerta de Bourdieu (2001, p.299) proporcionou-me trabalhar de modo menos ingênuo durante a análise dos números revelados como resultados. Por essa razão, optei por apresentar, no Capítulo 3, reflexões das entrevistadas e trechos selecionados nos cadernos para complementar a análise macrossocial (do pólo¹²) apresentado nas tabelas elaboradas com a análise dos dados dos questionários, principalmente quando essas reflexões confirmavam ou infirmavam o que estava sendo revelado.

Após esses esclarecimentos sobre a metodologia usada na coleta de dados e na apresentação dos resultados obtidos, inicio a análise dos dados obtidos com os questionários.

Para Bourdieu (2003, p.73) os benefícios específicos que as crianças das diferentes frações de classes podem obter no mercado escolar estão relacionados à distribuição do capital cultural dominante entre as frações de classe e não por efeito/conseqüência das “aptidões” naturais ou “dom” para os estudos como pretendem fazer crer as políticas neoliberais com o conceito de meritocracia.

Segundo Nogueira e Nogueira na perspectiva bourdieusiana

“a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter”.(NOGUEIRAM.A., NOGUEIRA C.M.M, 2004, p.94)

¹² O Pólo de Araraquara, de onde foram selecionadas as cidades e as professoras-alunas (sujeitos desse estudo) era constituído, no momento da pesquisa, por 25 cidades, com 35 turmas e um total de 1205 alunos. Foram selecionadas as salas onde o curso já se encontrava no segundo ano e em fase de conclusão para serem enviados os questionários. As 410 professoras-alunas que responderam aos questionários representam 16,42% do total de alunas do Pólo de Araraquara.

Assim, levando-se em conta que o rendimento escolar depende do capital cultural dominante transmitido aos indivíduos por suas famílias e do capital cultural dominante incorporado pelos indivíduos que freqüentam a escola, penso que nos dados analisados nas Tabelas 12 e 13 encontramos resultados que permitem que se inicie a compreensão do perfil sócio-econômico-cultural e profissional das professoras-alunas do Curso Normal Superior e seus familiares, pois a análise dos dados nelas apresentados revelam a percepção que as professoras-alunas têm da fração de classe à qual pertenciam quando conviviam com suas famílias e à qual pertenciam no momento da pesquisa.

Tabela 12
Proporção de professoras-alunas, segundo (identificação de fração de classe) a percepção da fração de classe à qual pertencem suas famílias.

Fração de classe	Nº de respostas	%
Baixa	51	12
Média baixa	249	62
Média alta	30	07
Alta	02	00
Sem resposta	78	19
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Como você classifica a classe social de sua família? Baixa, média baixa, média alta, alta?

Tabela 13
Proporção de professoras-alunas, segundo a percepção da fração de classe à qual pertencem

Fração de classe	Nº de respostas	%
Baixa	28	07
Média baixa	349	85
Média alta	28	07
Alta	01	00
Sem resposta	04	01
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Como você classifica sua classe social? Baixa, média baixa, média alta, alta?

Os dados obtidos com a resposta a essas questões permitem verificar que, quando viviam com seus pais, 74% delas consideravam pertencer às frações de classes média baixa e baixa. Contudo, atualmente, quase a totalidade das

entrevistadas, ou seja, 92% delas consideram fazer parte das frações de classes média baixa e baixa¹³.

Esse resultado pode ser observado também na Tabela 20 da publicação da UNESCO (2004, p.67) sobre o Perfil dos Professores Brasileiros, onde 5000 professores entrevistados responderam à pergunta “Atualmente, com qual classe social o(a) sr.(a) se identifica?” verifica-se que 80,5% dos professores com renda familiar mensal de até 2 salários mínimos responderam que pertencem à classe social média baixa e baixa e 75,9% dos professores com renda familiar mensal de 2 até 5 salários mínimos também consideram-se da classe social média baixa e baixa.

Nos dois estudos menos de 1% se autocalifica como pertencente à classe alta.

Os dados apresentados nas Tabelas 12 e 13, similares ao apresentados na publicação da UNESCO (2004, p.67) revelam que a grande maioria dos professores brasileiros consideram-se pertencentes às camadas populares.

Os dados da Tabela 14 revelam, entretanto, que 85% das professoras-alunas possuem casa própria.

Condições de moradia	Nº de respostas	%
Casa própria	349	85
Casa alugada	58	14
Sem resposta	03	01
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Como é sua casa? Própria, alugada

Possuir casa própria num país onde o Déficit Habitacional era de 2.412.460 moradias, apenas na região sudeste, segundo dados da Câmara Brasileira da Indústria

¹³ Optou-se por esta nomenclatura por ser esta mais conhecida das entrevistadas e não a usada por Bourdieu “camadas populares”

da Construção (CBIC)¹⁴, pode ser considerado um privilégio, principalmente quando se observa que a população residente nessa região do país, em 2000, era composta de 72.297.351 habitantes nas zonas urbana e rural.

A Tabela 15 permite que se tenha percepção das dimensões dessas residências.

Dependências de moradia	Nº de respostas	%	Dependências de moradia	Nº de respostas	%
1 quarto	18	04	1 banheiro	162	39
2 quartos	162	39	2 banheiros	159	39
3 quartos	162	40	3 banheiros	46	11
4 quartos	29	07	4 banheiros	12	03
Sem resposta	39	10	Sem resposta	31	08
Total	410	100	Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Quantos quartos tem sua casa?

Pergunta: Quantos banheiros tem sua casa?

Como se vê, 79% delas possuem 2 ou 3 quartos e 78% possuem 1 ou 2 banheiros.

Vale lembrar que a grande maioria da população brasileira vive em condições precárias, sem acesso ao saneamento básico¹⁵; portanto pode-se considerar que as professoras-alunas residem com relativo conforto.

Os dados da Tabela 16, sobre as proporções de acesso aos bens de consumo,

Bens de consumo	Nº de respostas	%
Tv	382	93
Telefone	200	48
Rádio	384	93
Máquina de lavar roupas	312	76
Computador	380	92
Carro	318	77
Eletrodomésticos (outros)	315	76

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Na sua casa tem: televisão, telefone, rádio, máquina de lavar roupas, computador, carro, eletrodomésticos(outros)?

Nota: questão de múltipla escolha. Total 2870 respostas. Foram considerados apenas os bens de consumo mais citados.

¹⁴ http://www.moradia.org.br/moradia/dados_do_setor/

¹⁵ <http://www.ibge.org.br> Pesquisa Nacional de Saneamento Básico 2000

deixam uma boa impressão sobre o acesso aos bens de consumo e às condições materiais de existência das professoras-alunas, pois em média, 93% possuem TV e rádio, 76% possuem máquina de lavar, carro e outros eletrodomésticos. Dos dados apresentados apenas o que se refere ao acesso ao computador, ou seja, 92% possuem computador, não se confirmam quando comparados com os dados apresentados pelo IBGE¹⁶ pesquisa domiciliar em 2001, apenas 12,6% das residências possuíam computadores. Entre 2001 e 2003 houve um crescimento do acesso aos computadores. Contudo a proporção de domicílios com computadores em 2003 alcança 15,3% das moradias, das quais 11,4% têm acesso à internet. O número indicado como resultado na Tabela 16, ou seja, 92% possuem computadores, portanto, é questionável. Esses dados podem ter sido alterados pelo fato de essas professoras-alunas estarem realizando um curso desenvolvido com mídias interativas e com recursos de tecnologia. Elas podem ter procurado se aproximar do que consideraram ser expectativa da pesquisadora.

Quando se analisa comparativamente as condições de moradia da infância das professoras-alunas expressas nas tabelas 14 e 15 e as condições de moradia de suas famílias, expressas nas Tabelas 17 e 18

Tabela 17		
Proporção de professoras-alunas, segundo condições de moradia de suas famílias.		
Condições de moradia	Nº de respostas	%
Casa própria	252	62
Casa alugada	75	18
Sem resposta	83	20
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Como era a casa? Própria, alugada?

¹⁶ <http://www.ibge.org.br> IBGE (Pnad) Pesquisa de Amostra por domicílio 2001

Tabela 18
Proporção de professoras-alunas, segundo dependências da moradia de suas famílias.

Dependências de moradia	Nº de respostas	%	Dependências de moradia	Nº de respostas	%
1 quarto	12	03	1 banheiro	198	49
2 quartos	117	29	2 banheiros	99	24
3 quartos	141	34	3 banheiros	18	04
4 quartos	51	12	4 banheiros	08	02
5 quartos	09	02			
6 quartos	03	01			
Sem resposta	77	19	Sem resposta	87	21
Total	410	100	Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Quantos quartos tinha sua casa?

Pergunta: Quantos banheiros tinha sua casa?

verifica-se que as condições materiais de existência das professoras-alunas atualmente é semelhante a de seus pais, mas houve uma melhoria das condições de moradia da ordem de 23%.

A Tabela 19 permite que se façam importantes considerações sobre a escolaridade dos pais, dos irmãos e das professoras-alunas do CNS

Tabela 19
Instituição e âmbito de formação dos familiares das professoras-alunas

Famíliares Âmbito da Escolaridade	Pai		Mãe		Prof. aluna		Irmãos	
		%		%		%		%
Ensino Fundamental	Público	48	Público	52	Público	97	Público	66
	Privado	01	Privado	00	Privado	01	Privado	03
	Sem resposta	51	Sem resposta	48	Sem resposta	02	Sem resposta	31
Ensino Médio	Público	10	Público	10	Público	99	Público	53
	Privado	00	Privado	00	Privado	01	Privado	04
	Sem resposta	90	Sem resposta	90	Sem resposta	00	Sem resposta	36
							Profissional	07
Ensino Superior	Público	00	Público	01	Público	04	Público	07
	Privado	01	Privado	01	Privado	53	Privado	26
	Sem resposta	99	Sem resposta	98	Sem resposta	43	Sem resposta	67

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Até que nível estudou? Em que instituição de ensino?

Dados relativos aos pais, mães, irmãos e professoras-alunas

Ao se observar o âmbito do Ensino Fundamental, percebe-se que aproximadamente 50% dos pais tiveram acesso à escola pública, enquanto 97% das professoras-alunas e 66% de seus irmãos concluíram o ensino fundamental na escola

pública, ou seja, houve um aumento considerável do acesso ao ensino público fundamental nas últimas décadas para essas famílias.

Quando observamos os números do Ensino Médio a distância se acentua. Apenas 10% dos pais tiveram acesso, enquanto que 99% delas e 53% dos irmãos o fizeram. A instituição responsável pela formação básica das duas gerações continuou sendo a pública.

Em relação ao Ensino Superior, ao qual os pais não tiveram acesso, apenas 53% das professoras-alunas consideraram que o estavam cursando no período da pesquisa.

Vinte e seis por cento dos irmãos das professoras-alunas também possuem o ensino superior, mas é importante observar que a instituição pública - que no ensino fundamental e médio foi o locus de formação para as professoras-alunas e seus irmãos - não foi capaz de prepará-los para o acesso ao ensino superior nessas mesmas instituições e foi o ensino privado quem os recebeu para a graduação.

Para Bourdieu (1998b, p.223) o sistema de ensino amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, reúne as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução. Para o autor (1998b, p.222) o sistema educacional democrático adia o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido. A análise dos dados da Tabela 19 confirma a hipótese de Bourdieu sobre os efeitos da escola pública sobre os indivíduos das camadas populares, ou seja, a democratização do ensino que tem garantido aos indivíduos das camadas populares o acesso às instituições públicas de ensino não os têm preparado para cursar a universidade pública onde, certamente teriam acesso a um ensino de qualidade, provavelmente capaz de alterar suas condições objetivas e materiais de

existência. Tem sido bastante debatido nos meios educacionais e na mídia a diferença de exigência quando se comparam as provas de ingresso para as instituições privadas e públicas de ensino superior.

Continuando a análise sobre a escolarização das famílias das professoras-alunas, verificamos que a Tabela 20 aponta os resultados informados por elas sobre a localidade da formação de seus pais.

Na cidade em que morava	Nº de respostas	%	Na cidade em que morava	Nº de respostas	%
	pai			mãe	
Sim	159	39	Sim	168	41
Não	48	12	Não	54	13
Sem resposta	203	49	Sem resposta	188	46
Total	410	100	Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Seu pai sempre estudou na cidade em que mora (morava)? Sim ou não?

Pergunta: Sua mãe sempre estudou na cidade em que mora (morava)? Sim ou não?

A análise dos dados dos questionários aponta que, segundo as professoras-alunas, 39% dos pais e 41% de suas mães sempre estudaram na cidade em que moravam e na Tabela 21, apesar do baixo número de respostas, observa-se que 6% das mães por não possuírem capital econômico (condições financeiras) não continuaram seus estudos e uma média de 5,5% atribuem à falta de oportunidades a continuação dos estudos e a profissionalização. Bourdieu (1998c, p.89) refere-se à “causalidade do provável” para dizer que a propensão dos indivíduos abandonarem os estudos é tanto mais forte quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino.

Tabela 21
Proporção de professoras-alunas, segundo fatos que impediram o acesso ao curso que o seu pai/ sua mãe gostariam de ter freqüentado.

Não freqüentou por falta de	Nº de respostas		Nº de respostas	
	Pai	%	Mãe	%
Tempo	7	2	12	3
Oportunidade	21	5	24	6
Condições financeiras	3	1	24	6
Sem resposta	379	92	350	85
Total	410	100	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Sabe por que não o fez?

Para o autor “os efeitos da causalidade do provável são observadas para além das práticas e até nas representações objetivas do futuro e na expressão declarada das esperanças”. Observa-se que os estudantes são tão mais modestos em suas ambições escolares e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte. As condições objetivas de escolarização dos pais e mães dessas professoras-alunas confirmam o que já era previsível, ou seja, residiam em municípios de pequeno porte ou sítios, onde, certamente não existiam instituições privadas de ensino, tinham acesso às classes multisseriadas no sítio ou acesso apenas às instituições públicas de ensino, ao âmbito onde eram oferecidas vagas (ensino fundamental público oferecido em consonância com a obrigatoriedade da Lei 5692/71) e a uma formação relativa apenas às possibilidades oferecidas no município onde residiam, uma vez que não possuíam capital econômico, capital simbólico e nem capital cultural incorporado que lhes possibilitasse a busca por outras estratégias educativas que os orientasse na modificação ou superação de suas condições materiais de existência e de suas condições objetivas de formação em família e na escolarização.

A profissão dos pais também foi alvo desta pesquisa¹⁷ e revelou que 50% das mães das professoras-alunas eram donas de casa. Ao se relacionar este dado com o

da formação delas, pode-se acreditar que essas mulheres eram preparadas para cuidar de suas famílias e cabia ao homem o sustento da casa, fato que não se observou no momento da pesquisa, pois 100% das entrevistadas estavam concluindo o ensino superior e 95% delas ocupava um cargo efetivo como professora no município. Observa-se com esses dados uma mudança de ocupação da mulher na sociedade e a feminização da profissão docente que, segundo Pereira (1963 p.55) justificava-se, já naquela época, pela adequação dos traços da personalidade feminina ao trabalho com as crianças que freqüentavam as escolas primárias e também por ser impossível ao homem sustentar sua família com tão baixos rendimentos. Dados revelados por Marin (2003) também apontam diferentes motivos de opção pela profissão e a falta de percepção de professoras do ensino fundamental para a importância social da função docente. Essa mudança, no entanto, não significa o abandono das tarefas domésticas anteriormente executadas, mas um acréscimo, conforme se apontam em vários estudos.

Após esse breve estudo sobre as condições materiais de existência e as condições objetivas de escolarização das famílias das professoras-alunas e tendo como foco os objetivos deste estudo, passo a analisar os dados que revelam o percurso escolar das professoras-alunas para que se possa compreender quais as relações dos problemas ou sucessos manifestos no decorrer do Curso Normal Superior, pelas professoras já em exercício, alunas desse curso, em relação a sua vida familiar e escolar pregressa.

Continuarei trabalhando com as tabelas elaboradas com a análise dos dados dos

¹⁷ – Os dados não foram tabulados devido ao grande número de profissões citadas.

questionários que poderão ser complementados com dados das entrevistas e da análise documental feita nos cadernos das professoras-alunas sempre que essas relações se mostrarem oportunas.

Em relação à formação inicial, observa-se na Tabela 22 que 51% das professoras-alunas sempre estudaram nos locais em que residiam. Contudo 49% delas precisavam se deslocar do local onde residiam para estudar, principalmente porque suas famílias moravam em sítios ou em municípios muito pequenos onde não existiam escolas para formar professores, ou seja, ensino médio com habilitação para o magistério.

Tabela 22		
Proporção de professoras-alunas, segundo localidade da formação inicial.		
Na cidade em que morava	Nº de respostas	%
Sim	210	51
Não	200	49
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Você sempre estudou na cidade em que mora (morava)? Sim ou não?

Tabela 23		
Proporção de professoras-alunas, em relação às exigências dos pais sobre os estudos.		
Pais exigentes em relação às notas	Nº de respostas	%
Sim	258	63
Não	135	33
Sem resposta	17	04
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Seus pais eram exigentes em relação às notas? Sim ou não?

Os dados apresentados na Tabela 23 revelam que 63% desses pais, apesar de terem, em sua maioria, apenas a instrução no âmbito do ensino fundamental eram exigentes em relação ao bom desempenho de seus filhos nas atividades escolares.

Bourdieu (1998d, p.59) associa essa preocupação dos pais ao conceito de meritocracia que entende que o “sucesso escolar excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo” faz crer aos pais que “o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons”. Os dados da Tabela 23 nos levam a pensar que os

pais mais exigentes certamente acreditavam que o esforço pessoal de seus filhos, ou seja, o trabalho e a dedicação aos estudos poderiam ser decisivos em relação ao futuro e responsáveis pela melhoria de suas condições materiais de existência. Contudo, do total das respostas avaliadas para essa pergunta, em 33% verifica-se que os pais não se preocupavam com o desempenho escolar de seus filhos. Supõe-se que esses pais, por não terem frequentado a escola, não atribuíssem a ela grande significado para a melhoria da sobrevivência ou existência simples à qual estavam habituados. Pode-se, ainda, pensar que eles não se sentiam preparados para exigir dos filhos um melhor rendimento escolar por não dominarem os conteúdos escolares e, portanto, não estarem aptos a acompanhar ou orientar as atividades diárias de seus filhos. As condições de vida e trabalho da grande maioria, ou seja, muitas horas fora de casa dedicadas ao trabalho diário estressante, também poderiam ser uma justificativa para a atitude dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos. Por último, pode-se dizer que isto, certamente ocorria porque eles não vislumbravam, no acesso às instituições de ensino, as chances de melhores condições de vida para seus filhos.

Tabela 24

Proporção de professoras-alunas, segundo escolaridade e instituição frequentada.

Escolaridade	Nº de respostas	%	Tipo de instituição	Nº de respostas	%
Ensino Fundamental	400	98	Pública	397	97
			Privada	03	01
Ensino Médio	302	74	Pública	404	99
			Privada	06	01
Magistério	108	26	Pública	18	04
			Privada	217	53
Ensino Superior	235	57	Pública	18	04
			Privada	217	53
Sem resposta	175	43	Sem resposta	175	43

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Até que nível estudou? Em que instituição de ensino?

A Tabela 24 traz dados sobre a formação básica e superior das professoras-alunas. Ao se observar o âmbito do Ensino Fundamental, percebe-se que 98% das professoras-alunas concluíram o ensino fundamental na escola pública, ou seja,

houve um aumento considerável do acesso ao ensino público fundamental, nas últimas décadas, em relação à realidade apontada pela análise dos dados de acesso de seus pais à escola apresentados na Tabela 19. Quando observamos os números do Ensino Médio, como já vimos anteriormente, a distância se acentua. Apenas 10% dos pais tiveram acesso, enquanto que 99% delas o fizeram. A instituição responsável pela formação básica das duas gerações continuou sendo a pública. Contudo, como veremos no Capítulo 4, o curso escolhido era o único oferecido no município que poderia proporcionar a elas a chance de trabalho imediato e, conseqüentemente a divisão das despesas da família. Segundo Nogueira e Nogueira (2004) Bourdieu considera que os indivíduos das classes populares seriam sujeitos, por suas condições materiais de existência, a uma vida marcada pelas “pressões materiais e pelas urgências temporais” e diante disso estudariam “apenas o suficiente para se manter”, principalmente porque suas famílias não suportariam os custos da espera e do adiamento do acesso ao mercado de trabalho.

Em relação ao Ensino Superior, apenas 53% das professoras-alunas consideraram estar cursando atualmente. Este número, entretanto, deveria ser de 100%, uma vez que todas as 410 professoras-alunas que responderam ao questionário eram alunas do Curso Normal Superior; portanto todas estavam cursando uma graduação. Certamente este dado aparece alterado ou diminuído porque muitas delas não estavam suficientemente esclarecidas sobre o âmbito de ensino em que estava inserido o Programa Especial de Formação de Professores do qual elas faziam parte. Esta confusão pode ser fruto também das discussões que ainda pairam sobre as exigências da Lei 9394/96 e sobre a interpretação que as secretarias dos municípios têm feito sobre a certificação que elas receberiam ao final do curso.

Outro fato interessante de se observar, ainda na Tabela 24, é que quando responderam sobre o âmbito do ensino médio, apenas 26% das professoras-alunas afirmaram ter concluído o curso magistério. Esse fato pode estar relacionado aos vários modelos de formação oferecidos em consonância com a Lei 5692/71 onde, em uma das modalidades oferecidas, as alunas poderiam iniciar o ensino médio e, depois de dois anos, optarem pelo curso magistério o que, como já foi observado anteriormente, aconteceu por ser essa a única possibilidade de formação e trabalho imediato nos municípios onde residiam. Outra possibilidade seria o fato de elas não relacionarem o curso magistério ao âmbito do ensino médio.

Quando a pergunta foi mais direta: você fez o magistério? 80% das entrevistadas afirmaram tê-lo concluído conforme dados apresentados na Tabela 25. Sendo assim, parece confirmar-se a análise feita aos dados da Tabela 24.

Tabela 25		
Proporção de professoras-alunas, segundo a formação profissional.		
Fez magistério	Nº de respostas	%
Sim	327	80
Não	12	3
Sem resposta	71	17
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Você fez magistério? Sim ou não?

Contudo, aproximadamente a metade das professoras-alunas, ou seja, 44% delas afirmaram que gostariam de ter feito outro curso. (Tabela 26)

Tabela 26		
Proporção de professoras-alunas, segundo a intenção de formação profissional.		
Faria outro curso	Nº de respostas	%
Sim	183	44
Não	147	36
Sem resposta	80	20
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Você gostaria de ter feito outro curso? Sim ou não?

Outra maneira de questionar com o mesmo objetivo final, isto é, o de compreender se a profissão docente foi escolhida conscientemente, confirma os dados da Tabela 26, pois, quando a pergunta foi: ser professora foi opção? A resposta (Tabela 27) confirma que apenas 50% das professoras foram capazes de responder sem exitar, que sim. As outras 43 % deixam a pergunta sem resposta, enquanto 7% declararam que não.

Ser professora foi opção	Nº de respostas	%
Sim	207	50
Não	27	7
Sem resposta	176	43
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Ser professora foi opção?

A impossibilidade de acesso a outra formação profissional está relacionada ao capital econômico, pois 25% das professoras-alunas disseram que não tinham condições

Por que não fez outro curso	Nº de respostas	%
Condições financeiras	102	25
Falta de oportunidade	15	4
Tempo	57	14
Sem resposta	236	57
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Caso sim, por que não o fez?

financeiras para custear a formação desejada conforme dados apresentados na Tabela 28.

De qualquer maneira, mesmo não sendo a profissão desejada, dentre aquelas a que elas tinham acesso, escolheram a profissão docente. Contudo, um olhar mais apurado permite apontar que 57% das professoras-alunas não responderam à questão e, somente a análise cuidadosa dos textos transcritos das entrevistas com as

professoras-alunas selecionadas pôde ajudar a compreendê-las melhor em relação à sua formação inicial e à opção pela profissão docente. Foram construídos três quadros com trechos selecionados das doze entrevistas feitas com as professoras-alunas para que se possa melhor visualizar as reflexões feitas por elas sobre as condições de acesso à formação primária e secundária. Assim, os Quadros: 1, 2 e 3, trazem os Mapas relativos ao capital cultural escolar, ou seja, dados relativos à formação escolar inicial. Como formação inicial foram compreendidas a formação primária com os estudos realizados no âmbito da educação infantil e das quatro séries iniciais do ensino fundamental e como formação escolar secundária foram considerados os estudos realizados no âmbito do ensino médio pelas professoras-alunas entrevistadas.

QUADRO 1
Mapa relativo ao capital cultural escolar das
professoras-alunas dos municípios de pequeno porte

Formação inicial
(Entrevistas)

Situações Local	Formação Primária	Formação Secundária
Município Pequeno Porte	P1 “Mas na escola me dei muito bem, nos primeiros anos, de quinta à oitava, que era o ginásio... E depois, quando eu terminei a oitava eu não tinha noção do que eu ia fazer”.	P1 “Na verdade eu não queria ser professora, mas era um sonho do meu avô. Até eu... Era um sonho do meu avô que a neta dele ia ser professora. E eu não tinha...”.
	P2 “Bom, a minha formação na escola... Ah..., sempre morou em sítio, não é, os meus pais. Então eu não tive aquele <i>incentivo</i> que deveria ter na escola. Isso eu acho que partiu um pouco de mim mesma. Por eles, apesar de eles serem grandes pais..., mas eu não tive nenhum incentivo. E.. por outro lado também, por morar em sítio, era difícil assim, mas... eu acho que...[...] Até a quarta série tinha, depois, o ginásio não tinha na fazenda. Aí que passamos a estudar aqui na cidade. “	P2 “ Aí eu fiquei um tempo parada. Aí depois então... Aí que eu falo que eu não tive incentivo nessa parte. Aí que eu voltei acho que pela minha vontade mesmo de estudar.[...]Eu queria, na época eu queria ser professora. Porque quando a gente..., eu lembro que quando criança a gente brincava muito de escolinha, e eu sempre queria ser professora. Eu adorava. Então eu queria porque queria fazer o Magistério mesmo. Tá certo que não teve opção, ou era o Magistério ou era o colegial, mas aí eu quis mesmo... Eu sabia que ia ser uma profissão, mas eu queria fazer o Magistério.”
	P3 “Eu sempre estudei numa escola perto da minha casa [...] Sempre morei aqui. Aí... foi o primeiro até a oitava série eu fiz ali. (escola pública) Não ia até a oitava série, aí reuniu um monte de pais que foram pedir para abrir para a oitava série.”	P3 “Eu queria prestar Fisioterapia. Só que aí, como era muito concorrido, eu sempre colocava Administração junto, que era um ou outro, nada a ver, mas era um ou outro que eu queria. Eu entrei em Administração em Piracicaba. Meu pai, como eu sou a única filha... “Não, não...” Aí meu pai não deixou eu ir estudar.[...]Aí quando eu tava no segundo colegial, a minha mãe... Tinha uma amiga minha que fazia os dois, o Magistério e o colegial, ela fazia o Magistério de manhã e o colegial à noite. “Ah, porque você não faz? Porque você não faz?” “Ah, não, eu vou esperar um pouco.” Aí no terceiro... Aí minha mãe falou: “Ah, vai agora, vai agora.” Porque eu já entrava direto no segundo, eu não fazia o primeiro ano do Magistério. Aí eu comecei a fazer os dois. Aí eu formei acho que foi em 96.”
	P4 “Eu nasci aqui... eu sempre estudei aqui”.	P4 “Aí eu fui fazer o Magistério. Mas eu nunca sonhei em ser professora. Eu falo sempre assim que... Por exemplo, todo mundo sonha com uma profissão, não é? E eu nunca sonhei em ser professora, mas eu acho que... foi um dom que Deus me deu [...] meu sonho era ser jornalista. [...] Só que eu não pude. Naquela época não tinha assim... perto, era longe, gastava um certo dinheiro, e meu avó que me ajudava lá em Araras ele tinha falecido... Aí eu fui... fazer uma coisa assim que fosse mais acessível pra mim, pra o poder da minha mãe também. Aí eu fui fazer Magistério.”

<p style="text-align: center;">QUADRO 2 Mapa relativo ao capital cultural escolar das professoras-alunas dos municípios de médio porte Formação inicial (Entrevistas)</p>		
Situações Local	Formação Primária	Formação Secundária
Município Médio Porte	M1 “Minha mãe foi professora, aposentada. Meu pai, é militar e eu nunca tive vontade (de estudar). Nunca! Eu não tinha paciência de ficar na sala de aula, nunca repeti nenhum ano, nunca dei assim... trabalho sim, absurdo não, nunca. Mas, com quatorze anos eu quis trabalhar...”	M1 (a mãe dizia) “a única coisa que eu quero é que você pelo menos tenha um diploma, então você vai fazer magistério pra você...”. Vou falar bem a verdade: pra ter um diploma mesmo. Eu fui e fiz, sai... [...] Não tinha vontade. Eu fiz até Secretariado no período... Eu estudava de manhã..., trabalhava... Eu estudava de manhã no Industrial fazendo Secretariado, à tarde eu trabalhava e à noite era o Magistério porque minha mãe queria. Minha mãe não obrigou...”
	M2 “Eu fiz um ginásio muito bom, [...] estudei numa escola... Eu não sei se é porque o município era menor. Tinha laboratório, tinha... o professor ensinava mesmo a gente a fazer... sabe aquelas plaquetinhas do sangue, eu lembro do esqueleto... A gente tinha um pouco de prática. O meu ginásio foi muito bom. Era uma escola nova, sabe...”	M2 “Olha, eu vou falar a verdade para você mesmo, porque é uma pesquisa. Eu trabalhei oito anos na secretaria do EEBA e eu ganhava muito pouco. [...] E o meu pensamento na hora mesmo foi esse, de eu ter oportunidade de fazer o Magistério para eu poder trabalhar... [...] Porque naquela época eu ainda me recordo que os professores do EEBA trabalhavam quatro horas. Então eu achava que eu ia trabalhar menos e ia ganhar um pouquinho mais”.
		M3 “Sabe que eu me considerava assim, eu tinha que trabalhar naquela época. Pai não via muita importância na escola... Ele falava: "Pára de estudar que eu não vou comprar o que eles pediram". E foi assim a minha vida, sabe.”
	M4 “e eu sempre estudei na escola adventista, eu fiz até a oitava série e só saí de lá porque não tinha, na época que eu terminei a oitava, o ensino médio, então eu tive que sair”.	M4 “E meu pai falou assim: “Ah, como você gosta de lidar com criança eu acho que você poderia seguir nessa carreira.” Eu falei: “Ah, pai, eu acho que é interessante, eu vou tentar.” E eu me matriculei no magistério. Gostei e comecei a estudar...”.

QUADRO 3
Mapa relativo ao capital cultural escolar
das professoras-alunas dos municípios de grande porte
Formação inicial
(Entrevistas)

Situações Local	Formação Primária	Formação Secundária
Município Grande Porte	<p>G1 “É... eu sempre estudei no sítio, aquele negócio assim... escola que era todo mundo junto... até a quarta série. Eram duas classes, uma até a quarta série... Era uma coisa bem antiga mesmo... [...] Elas tinham que trabalhar assim, ela dividia a lousa ao meio, aí uma parte era para a primeira série e a outra para a segunda série. Aí ela enchia a lousa da primeira série e vinha para a segunda série... Estranho, não é? [...] Mas foi bem até a quarta série. Aí depois eu... já ia de perua até a escola. Aí depois... Aí depois ia para uma escolinha em Curupá.[...] Então eu fiz da quinta a oitava em Curupá, que é distrito de Tabatinga. Em escola pública”</p>	<p>G1 “Aí depois eu fui para magistério. Eu fiz o primeiro colegial e depois o segundo magistério, terceiro e quarto. [...] Olha, eu até queria ser professora, mas eu fui mesmo porque não tinha... Ou eu fazia o colegial e depois ia fazer uma faculdade... Só que aí eu pensava: eu morava no sítio, tal, meus pais nunca incentivaram o estudo, eu ia porque eu queria mesmo... Então eu pensei na época: “Para mim fazer o colegial, aí depois eu vou precisar ir fora, aí eu não vou... não vou ter um trabalho, vai ser difícil, eu não vou conseguir.” Aí eu pensei: “Com o magistério eu já me formo e já vou começar a trabalhar.” Foi aí que...”</p>
	<p>G2 “Bom, a formação deu início no pré, que foi na escola pública, uma escola muito boa na época, ensino de qualidade. Do pré foi até a oitava série nessa escola pública, depois... [...] Na mesma escola, na mesma escola. E aí quando eu terminei o fundamental, o segundo ciclo, digamos assim, agora é oitava série”.</p>	<p>G2 “Aí o colegial nós fomos fazer em outra escola pública, outra escola pública. Na época nós não tínhamos condições financeiras, tudo, e então... eu fiquei nessa escola pública até o terceiro colegial. Foi bom também, eu... tive a chance de estudar em escolas muito boas, com professores bons, que realmente <i>pensavam</i> no aluno mesmo, na qualidade do seu... do ensino, do material que eles davam... Então não era... era bem reforçado.” G2 “Depois fui pra... Passei, prestei vestibular, nem fiz cursinho, nada... É por isso que eu digo que a escola foi muito boa, não é, porque sem um cursinho, nada...”.</p>
	<p>G3 “A minha vida toda. Sempre em escola pública. [...] Eu fiz em Guaíra até a minha oitava série e o magistério eu já fui fazer em Santa Adélia, porque nos mudamos pra lá, eu e minha família... [...] Então eu já passei por várias regiões estudando. E sempre tive assim as mesmas dificuldades, eu sempre vi as falhas dos professores nisso daí”.</p>	<p>G3 “Eu <i>quero</i> dar aula, eu <i>quero</i> ser professora.” Porque os meus professores sempre falavam: “Você fala tanto que você precisa estar numa sala de aula.” Porque o professor que não fala... é complicado, tem que falar bastante. E aí juntou duas coisas, vou ser bem sincera com você. Uma porque eu vi que eu tinha o dom, e outra que eu também não fui atrás de outra coisa. Eu não tinha na época... A minha família não tinha condições de eu estar fazendo uma outra faculdade pra mim. E como eu também não sabia também o que escolher... Eu não sabia o que escolher, eu tinha em mente ser professora, eu não tinha outra opção, eu não tinha assim... outra vontade de ser alguma coisa...”</p>
	<p>G4 “Eu estudei em São Paulo. Na verdade eu fiz o pré e a primeira série em São Carlos, aí depois meu pai foi para São Paulo e aí lá eu continuei. [...] Eu estudei até a quarta série em escola pública, depois eu fui para uma escola particular.”</p>	<p>G4 “eu fiz o ensino médio, depois fiz magistério”.</p>

Após a observação dos dados que compõem os Quadros 1, 2 e 3, construiu-se a tabela abaixo com o objetivo de quantificar percentualmente os dados para melhor visualização dos resultados.

Interpretação dos quadros (QUADRO 1, QUADRO 2, QUADRO 3) Mapas relativos ao capital cultural escolar – Formação inicial (Primária e Secundária)		
Opção pelo curso magistério	Número de respostas	Identificação das entrevistadas
falta de opção	4	P2,P3,P4,G3
influência/exigência de pessoas da família	3	P1,M1,M4
precisavam trabalhar	2	M3,G1
tinham certeza de que queriam ser professoras	2	G2,G4
melhores condições de vida	1	M2
Total	12	

Com a análise cuidadosa das reflexões feitas confirma-se que quase todas elas, ou seja, 9 dentre 12 das professoras-alunas não escolheram, conscientemente, a profissão docente.

Em artigo publicado por Marin (2003, p.59) encontram-se dados que se aproximam aos revelados nesta pesquisa.

Apesar de Bourdieu não ter realizado estudos sobre a profissão docente, em seu texto *Futuro de Classe e Causalidade do Provável* (1998c, p.91), podemos encontrar subsídios para compreender esta situação, uma vez que o autor considera que “para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver ‘de acordo com sua condição’[...] e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável”.

Retomando os dados até o momento analisados, pode-se afirmar que eles nos permitem apontar apenas o provável diante da realidade vivida, pois essas professoras-alunas são frutos de famílias de camadas populares, seus pais não

tiveram acesso aos estudos, metade delas nunca saiu de suas cidades, o ensino ao qual tiveram acesso foi apenas o magistério...então, foi o que fizeram. Para Bourdieu (1998d , p.47) as famílias têm aspirações estritamente relacionadas às suas condições objetivas de existência. É importante observar também que para Bourdieu essas escolhas se dão de forma prática (não plenamente consciente), pois as experiências de êxito ou fracasso escolar são incorporadas histórica e socialmente pelos grupos das diferentes camadas sociais.

Não se pode negar que houve alteração nas condições objetivas de acesso ao ensino público das professoras-alunas em relação aos seus pais, e isso se deve certamente à democratização do ensino. No entanto, quando elas tiveram acesso ao ensino médio esse já era um âmbito de ensino que estava perdendo seu caráter de raridade, assim os investimentos em tempo e esforço foram menos rentáveis do que certamente elas supunham que seria.

Na análise da Tabela 19, verificamos que apenas 53% das professoras-alunas consideraram que estavam cursando ensino superior, no momento da pesquisa. Esse número, como também já foi mencionado, deveria ser de 100%, uma vez que todas as 410 entrevistadas eram alunas do Curso Normal Superior. Quando se perguntou o porquê de não possuírem formação superior, novamente a falta de recursos financeiros destacou-se como motivo principal, conforme os dados apresentados na Tabela 29 e 15% delas optaram pela falta de tempo, certamente porque trabalham em tempo integral ou cuidam de suas famílias.

Tabela 29
Proporção de professoras-alunas, segundo condições que as impediram o acesso à formação superior.

Por que não o fez anteriormente	Nº de respostas	%
Condições financeiras	90	22
Falta de oportunidades	18	04
Tempo	63	15
Sem resposta	239	59
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Caso tenha feito recentemente, por que não fez um curso superior antes?

Os dados da Tabela 30 revelam o tempo de trabalho na profissão.

Tabela 30
Proporção de professoras-alunas, segundo tempo de trabalho como professora

É professora	Nº de respostas	%
De 1 a 5 anos	87	21
De 6 a 10 anos	69	17
De 11 a 15 anos	72	18
De 16 a 20 anos	51	12
De 21 a 25 anos	18	04
De 25 a 30 anos	12	03
Mais de 30 anos	12	03
Sem resposta	89	22
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Desde quando é professora?

Das 410 professoras-alunas que responderam ao questionário, 21% estavam em início de carreira, ou seja, trabalhavam na profissão de 1 a 5 anos. Importante observar que 30% delas trabalhavam de 11 a 20 anos como professoras. Este foi o tempo que elas ficaram sem acesso à formação superior. 10% delas trabalhavam há mais de 21 anos como professoras, ou seja, quase que todo o tempo da profissão. Se considerarmos que a mulher se aposentava com 25 anos de trabalho dedicados à sala de aula conclui-se que 10% dessas professoras-alunas exerceram a profissão docente com apenas a formação no âmbito do Ensino Médio. Outro dado interessante é o que revela que 10% delas já estavam nas salas de aula por mais de 21 anos e mesmo assim estavam buscando complementar a formação. Qual seria o motivo dessa busca pela formação?

Tabela 31		
Proporção de professoras-alunas, segundo participação à seleção profissional.		
Participou de seleção	Nº de respostas	%
Sim	267	65
Não	45	11
Sem resposta	98	24
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Você já participou de algum tipo de seleção? Sim ou não?

As análises das respostas ao questionário revelaram, conforme informações da Tabela 31 que 65% das professoras-alunas já passaram por processo seletivo para ocupar um cargo na rede pública de ensino e 95% delas ocupavam cargo efetivo na rede pública municipal de ensino, conforme dados apresentados na Tabela 32.

Tabela 32		
Proporção de professoras-alunas, segundo cargo que ocupa.		
È professora efetiva na rede municipal	Nº de respostas	%
Sim	389	95
Não	10	02
Sem resposta	11	03
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Você é professor efetivo na rede municipal? Sim ou não?

Ao se analisar os dados da Tabela 33 complementam-se os dados profissionais, pois verifica-se que 14% das professoras-alunas eram efetivas nas redes públicas dos municípios de 1 a 9 anos e 20% delas ocupavam seus cargos efetivos, também nas redes públicas municipais, por 10 a 22 anos. Os dados que despertam curiosidade e necessidade de compreensão são os que revelam que 7 % das professoras-alunas afirmaram ser efetivas na rede municipal por mais de 25 anos e 3% trabalham há mais de 30 anos. O motivo que as mantinham nas salas de aula seria a necessidade de sobrevivência ou possibilidade de continuar mantendo o mesmo padrão de qualidade de vida e condições materiais de existência que a

aposentadoria não proporciona aos profissionais ao final de suas carreiras? Ou estariam ainda cumprindo os famigerados “pedágios”¹⁸ que as mudanças na Lei da Previdência Social as obrigaram a cumprir?

Tabela 33
Proporção de professoras-alunas, segundo o tempo que ocupava o cargo na rede pública municipal.

Tempo	Nº de respostas	%
de 1 à 3 anos	25	6
de 4 à 6 anos	12	3
de 7 à 9 anos	19	5
de 10 à 12 anos	20	5
de 13 à 15 anos	30	7
de 16 à 18 anos	05	1
de 19 à 21 anos	11	3
de 22 à 24 anos	16	4
de 25 à 27 anos	14	3
de 27 à 29 anos	04	1
Mais de 30 anos	12	3
Sem resposta	242	59
Total	410	410

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Desde quando?

Os dados da Tabela 34 apontam que quase um terço das professoras-alunas questionadas, ou seja, 29% delas, eram professoras da educação infantil e 34% lecionavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Considerando-se que 95% das professoras-alunas eram efetivas na rede pública municipal de ensino, pode-se deduzir que, aos poucos, o ensino básico vai sendo municipalizado e a descentralização da educação vai se confirmando como estava previsto nas políticas públicas dos anos 1990.

¹⁸Lei 9876/99 e Emenda Constitucional nº 20 de 15/12/98 - Previdência Social

Tabela 34
Proporção de professoras-alunas , segundo às séries em que lecionava no momento da pesquisa

Séries que leciona	Nº de respostas	%
Pré-escola	117	29
1ª série	33	08
2ª série	33	08
3ª série	45	11
4ª série	27	07
5ª série	03	01
6ª série	00	00
7ª série	00	00
8ª série	03	01
Sem resposta	149	35
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
 Pergunta: Em que séries leciona atualmente? (no momento da pesquisa)

Esses números talvez sejam bem mais elevados, pois cerca de 150 professoras deixaram de dar essa informação.

Em relação ao estado civil, constatou-se que 66% das professoras-alunas eram casadas, 25 % eram solteiras, 8% eram divorciadas e 1% delas eram viúvas.

Antes de prosseguir com a análise dos dados que possibilitaram a construção do perfil sócio-econômico-cultural e profissional das professoras-alunas e suas famílias, penso que seria importante concentrar e resumir todos os dados tabulados até o momento com o objetivo de facilitar a visualização dos aspectos revelados pelos questionários respondidos pelas 410 professoras-alunas do CNS.

QUADRO 4 - Formação inicial e Perfil Sócio-Econômico-Cultural e Profissional das professoras-alunas do CNS e suas famílias				
Nº da Tabela	Percepção das professoras-alunas	Resultados em %		
Tabela 12	Fração de classe à qual pertenciam suas famílias	62% - média baixa		
Tabela 13	Fração de classe à qual pertencem	85% - média baixa (no momento da entrevista)		
Tabela 14	Condições de moradia	85% - casa própria		
Tabela 15	Dependências de moradia	79% possuíam 2 ou 3 quartos 78% possuíam 1 ou 2 banheiros		
Tabela 16	Acesso aos bens de consumo	93% possuíam TV e Rádio 76% possuíam máq. de lavar, carro e outros eletrod. 92% possuíam computador, (talvez não)		
Tabela 17	Condições de moradia de suas famílias	62% - casa própria		
Tabela 18	Dependências da moradia de suas famílias	79% possuíam 2 ou 3 quartos 78% possuíam 2 ou 3 banheiros		
Tabela 19	Instituição e âmbito de formação dos familiares	E.F.Público 48% dos pais 52% das mães 65% dos irmãos 97% das prof	E.M.Público 10% dos pais 10% das mães 53% dos irmãos 99% das profs	E. S.Público 0% dos pais 1% das mães 7% dos irmãos 4% das profs
Tabela 20	Localidade de formação dos pais	39% dos pais - cidade em que moravam		41% das mães - cidade em que moravam
Tabela 21	Fatos que impediram o acesso ao curso que gostariam de fazer	5% (pais) oportunidade		6%(mães) oportunidade 6%(mães) cond.financ.
Tabela 22	Localidade da formação inicial das prof-alunas	51% - no mesmo local onde residiam		
Tabela 23	Exigências dos pais sobre os estudos	63% - Sim		33% - Não
Tabela 24	Escolaridade e instituição freqüentada	98% E.F.P.	99% E.M.P.	57% E.S.Privado (100%)
Tabela 25	Formação Profissional	80% Fizeram magistério		
Tabela 26	Intenção de formação profissional	44% gostariam de ter feito outro curso		
Tabela 27	Opção pela profissão	50% ser professora foi opção		
Tabela 28	Condições que as impediram o acesso a outros cursos	25% condições financeiras		
Tabela 29	Condições que as impediram o acesso à formação superior	22% condições financeiras		
Tabela 30	Tempo de trabalho como professora	21% início de carreira de 1 a 5 anos 30% de 11 a 20 anos 10% de 21 a 30 anos		
Tabela 31	Participação à seleção profissional (concurso)	65% já participaram		
Tabela 32	Cargo que ocupava	95% professoras efetivas na rede pública municipal		
Tabela 33	Tempo de serviço na rede pública municipal	14% de 1 a 9 anos 15% de 10 a 21 anos 11% de 22 a mais de 30 anos		
Tabela 34	Série em que lecionava	29% pré-escola (educação infantil) 34% ensino fundamental (1ª à 4ª séries)		

A partir da Tabela 35, os resultados tabulados estão mais relacionados à formação das professoras-alunas, ou seja, ao capital cultural incorporado ao longo da vida social e escolar pregressa e ao acesso ao capital cultural objetivado,

Continuando a análise dos dados obtidos com os questionários verifica-se que as Tabelas 35 e 36 trazem resultados das questões que tinham como objetivo compreender o acesso aos locais culturais que as professoras-alunas tiveram oportunidade de vivenciar desde a infância até o momento da pesquisa.

Tabela 35
Proporção de professoras-alunas, segundo acesso de suas famílias aos locais culturais

Acesso à	Sim %	Não %	Sem resposta %	Total %
Teatro	08	73	19	100
Museus	15	64	21	100
Biblioteca	60	21	19	100
Cinema	38	42	20	100
Concerto	35	45	20	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Você ia com sua família ao teatro, museus, bibliotecas, cinemas, concertos? Sim ou Não?

Observa-se que as visitas aos museus não se constituíram como experiências proporcionadoras de facetas de um *habitus*¹⁹ primário para essas professoras-alunas, pois apenas 15% delas visitavam e 11% continuavam suas visitas aos museus, no

Tabela 36
Proporção de professoras-alunas, segundo acesso aos locais culturais, no período da pesquisa

Acesso à	Nº de respostas	%
Cinema	196	47
Biblioteca	313	76
Museus	47	11
Outros	08	01

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: A que você tem acesso onde mora: cinema, biblioteca, museus, outros?

Nota: questão de múltipla escolha. Total 1230 respostas (foram tabuladas apenas as de interesse para o estudo, no momento)

período da pesquisa. Penso que este dado merece um aprofundamento de estudos, ou seja, uma análise diferenciada em relação aos estudos realizados por Bourdieu na

¹⁹ “Habitus”, concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência),

França, uma vez que nas cidades em que essas professoras-alunas sempre residiram, certamente não havia museus ou diferentes opções de museus para serem visitados. Contudo, é importante lembrar que, para Bourdieu (1998d, p.60) a privação em matéria de cultura pode não ser percebida, principalmente quando o aumento da privação contribui para que haja um enfraquecimento da consciência dessa privação. Em outras palavras, se o indivíduo não possui capital cultural simbólico e capital cultural incorporado acerca dos bens materiais objetivados (peças teatrais, concertos musicais, obras literárias e de arte), a ausência dos mesmos pode passar despercebida. Assim, retomando-se a leitura dos quadros 1, 2 e 3, pode-se observar que muitas das professoras-alunas passaram toda a infância no sítio, outras nunca saíram da cidade onde residiam. Pode-se concluir, então, que não havia planejamento familiar para visitas a museus ou para assistirem a uma peça de teatro ou a concerto musical.

Ainda na Tabelas 35 e 36, 60% das professoras-alunas revelaram que suas famílias tinham acesso a bibliotecas e 76% afirmaram ter acesso a bibliotecas em seus municípios no período da pesquisa.

Os dados da Tabela 37 complementam as referências feitas acima e refinam as

Tabela 37					
Proporção de professoras-alunas, segundo acesso e gosto pela leitura					
	Sim %	Não %	Sem resposta	%	Total %
Acesso à leitura	72	08		20	100
Gosto pela leitura	69	10		21	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Você tinha acesso à leitura? Sim ou não?

Pergunta: Gostava de ler? Sim ou não?

informações sobre acesso e gosto pela leitura desde a infância. Das 410 professoras-alunas que responderam ao questionário 72% afirmavam ter acesso à leitura e 69% que gostavam de ler.

No entanto, o acesso aos portfólios e às auto-avaliações (análise documental dos cadernos) que foram produzidos em sala de aula, feitos, portanto sem a preocupação do olhar do pesquisador, mas utilizados como documentos importantes para a complementação dos dados obtidos com os questionários e entrevistas, propiciaram a organização de alguns quadros, entre eles o Quadro 5 - Lembranças de contatos com a

QUADRO 5 – Lembranças de contatos com a leitura (Análise documental- cadernos)		
Local	Cidade Pequeno Porte	Cidade Grande Porte
Situações		
Lembranças de contatos com a leitura	<p>“J (desenhou um caderno de receitas seguro por duas mãos) – refere-se a pobreza de livros que imperou em sua infância, as coisas escritas vinham do caderno de receitas de sua mãe)”.</p> <p>“S (Desenhou uma pata) porque lembrou-se da lição da pata de sua cartilha de alfabetização, pois gostava muito do desenho da patinha no rio azul”.</p> <p>“B (desenhou uma banca de jornal e um prédio em frente) a banca era do seu pai e para que ela não tirasse o lacre das revistinhas ele deixava ela entregar os jornais para os assinantes do prédio e como era pequena tinha de dar muitas viagens, mantendo-a assim bastante ocupada.</p> <p>“V (desenhou um bar, uma caixa de ovo e uma de OMO), que foi por elas que aprendeu a ler”.</p> <p>“Enfrentei algumas dificuldades na leitura por desconhecer algumas palavras que não fazem parte de nosso cotidiano. Atribuo essa dificuldade a falta de conhecimentos prévios”.</p> <p>“Na escola. E hoje... Tanto é isso que eu falo pras crianças hoje, eles têm <i> muito</i> acesso à leitura, não é? Porque hoje, qualquer lugar que a gente vai é livro, é livrinho... Imagina a gente não tinha isso...”.</p>	<p>“Na minha infância lia muito cartilha, e tinha que prestar muita atenção porque a professora pedia para um locutor parar e o outro continuar”.</p> <p>“Se eu tivesse sido incentivada hoje eu seria uma excelente leitora”.</p> <p>“Li quando eu era adolescente lia muitos romances que os professores pediam, mas era por pura obrigação”.</p> <p>“Eu, porém, como tinha pouco contato com a leitura, escrever também não era o meu ponto forte...”.</p>

leitura, onde algumas reflexões nos revelam um cenário contraditório.

Nos depoimentos destacados e presentes nesse quadro, observa-se que as professoras-alunas não tinham contato com a leitura e que, ainda hoje, em muitos municípios, não existem bibliotecas públicas. Comparando esses dados com os da Tabela 37 onde aproximadamente dois terços das professoras-alunas responderam que tinham acesso à leitura e que gostavam de ler, fica a dúvida se elas não estavam apenas buscando uma aproximação ao discurso legítimo sobre a importância da leitura, uma vez que, atualmente, divulgam-se, por diversas mídias, a importância do acesso e do hábito de leitura.

Quando a pergunta foi: - Que tipo de leitura tem preferência? 37% das professoras-alunas, afirmaram preferir a leitura de livros.

Preferência pela leitura de	Nº de respostas	%
Revistas	39	10
Jornais	12	03
Livros	150	37
Gibis	27	07
Outros	18	04
Sem resposta	164	39
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS

Pergunta: Que tipo de leitura?

Mas, novamente, a análise da escrita espontânea nos cadernos permite apontar o que já se previa com a análise dos dados dos questionários sobre leitura, ou seja, o uso do discurso legítimo sobre a importância do ato de ler, pois nos depoimentos selecionados das entrevistas encontram-se dados relevantes e conflitantes sobre o acesso à leitura:

“Posso afirmar com toda certeza, que não tive nenhum exemplo na infância, em relação ao mundo das leituras. Lembro-me que existia dentro de mim um grande desejo de ler alguns tipos de livros infantis, mas não tinha acesso, meus pais não tinham condições de comprar livros, mal dava para comprar o material escolar e a cartilha..” P4

“ Bem não venho de uma família que ama ler, pois meu pai só estudou até o quarto ano de grupo e não tinha o hábito de ler, minha mãe é analfabeta [...] Eu só vim ter o conhecimento da leitura e escrita através das professoras na escola.” (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de pequeno porte)

“O período em que iniciei a leitura foi aos sete anos de idade, no primeiro ano escolar, quando recebi das mãos da minha primeira e inesquecível professora..., a famosa cartilha ‘Caminho Suave’. Fiquei tão contente. [...] Sou filha de pai semi-analfabeto, nem por isso, fiquei sem escutar as mais diversas histórias que ele contava, histórias essas que ele também escutou na sua infância contada pelos seus avós. Minha mãe concluiu o primeiro grau, muito inteligente”. (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de pequeno porte)

“ Na minha infância era essas brincadeiras aí, terrerão, histórias e...só, televisão não tinha, livros não tinha, não tinha nada, nada, nada...” G1

Considero que no momento em que aspectos importantes sobre o acesso e gosto pela leitura foram revelados pelas professoras-alunas nos três instrumentos de coleta de dados, seja de grande importância, para este estudo, a retomada dos dados analisados nas tabelas 30, 32 e 34 para que se possa relacioná-los com o possível papel de agência reprodutora que a escola vem exercendo sobre os indivíduos das camadas populares que a freqüentam.

Quadro 6 – Perfil Profissional das professoras-alunas do CNS

Tabela 30	Tempo de trabalho como professora	30% de 11 a 20 anos
Tabela 32	Cargo que ocupa	95% prof. efetivas na rede municipal
Tabela 34	Série em que leciona	29% pré-escola (educação infantil) 34% ensino fundamental (1ª à 4ª séries)

A análise dos dados apresentados no Quadro - 6 revela, mais um vez, que 95% das professoras-alunas pesquisadas eram professoras efetivas da rede pública municipal de ensino, 30% trabalhavam de 11 a 20 anos como professoras e aproximadamente 63% atuavam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Se levarmos em conta que os pais que procuram as escolas públicas municipais, desde a creche, são indivíduos que pertencem às camadas populares e que assim procedem porque precisam trabalhar, às vezes em tempo integral, podemos afirmar que mais da metade dessas professoras são responsáveis, em seus municípios, pela formação inicial de crianças das camadas populares, pois tais instituições não se assemelham às famílias em sua organização, estando bem mais próximas à organização escolar.

Pode-se detectar, já nesse momento da análise dos dados da pesquisa, que é provável que sejam mantidas as condições objetivas em termos do não domínio do código lingüístico culto, ou seja, que o código lingüístico dominante não se constitua como capital cultural incorporado pelos indivíduos em formação que freqüentam os bancos escolares municipais, principalmente porque a bagagem cultural socialmente herdada pelas professoras-alunas de seus pais como parte do *habitus primário*, não inclui o capital cultural sobre o ato de ler. Posteriormente, o acesso e a permanência na escola por aproximadamente doze anos como alunas, associados ao tempo em que lecionavam, como vimos até o momento desse estudo, não foram suficientes para uma mudança significativa de suas condições objetivas em relação ao domínio da língua culta.

Penso, portanto, que essas primeiras considerações começam a delinear o cenário real da educação no Brasil.

Como não pensar na reprodução das condições objetivas e materiais de existência dos indivíduos das classes populares em um país que se diz democrático ao garantir o acesso à escola pública a mais de 90% das crianças em idade escolar se, em suas salas de aula têm professoras que já passaram por elas e não foram supridas, em sua formação, naquilo que Bourdieu considera prioritário para o sucesso nos

meios escolares, ou seja, o acesso aos bens culturais objetivados que possibilitam o domínio da língua culta?

Como esperar que essas professoras possam formar indivíduos que dominem a língua culta se elas não possuem como capital cultural incorporado o gosto pela leitura e o domínio do código lingüístico dominante?

Antes de concluir esse capítulo, parece ser de grande relevância destacar os depoimentos de professoras-alunas entrevistadas, indicadas pelas tutoras como alunas que não apresentavam muitas dificuldades na sala de aula, pois em seus depoimentos revelaram o contato com a leitura desde pequenas ao responderem à pergunta: Você se lembra se teve contato e acesso à leitura desde pequena?

“Sempre, sempre. Porque assim, como nós somos evangélicos então meu pai sempre comprava livro... então a gente sempre estava em contato com... com livros, com a leitura...” M4

“Meu pai é católico e ele lê Bíblia pra ele, depois se ele achou uma parte muito bonita ele lê na mesa do café da manhã, explica pra gente... Então a leitura, apesar de não termos muita escolaridade na nossa família, a leitura sempre teve presente nesses momentos. E eu, na minha parte, eu procuro incentivar todos.” P1

“Eu sempre gostei muito de estudar e assim... eu sempre tive paixão por ler. Sempre, desde pequenininha minha história é ler.[...] Na minha infância o meu pai era caminhoneiro e ele viajava, então tudo que ele achava de livros, de revistas, ele comprava e trazia pra que eu lesse. E eu lia pra mim e pros meus irmãos.” P1

“Pouco, muito pouco dentro da minha casa. Então o que eu via, por exemplo, eu tinha livrinhos de história, tinha as revistas da empresa onde meu pai trabalhava, tinha a Bíblia... Mas assim... eu acho que faltou estímulo, sabe, aquela coisa prazerosa da leitura. Por que você tem que despertar primeiro. Então foi mais o que tinha, então foi... eu acho que não teve muito estímulo. E aí eu tive a paixão depois, quando eu ia pra casa das minhas tias. Era outra coisa, era uma coisa... prazerosa, era... era bem as férias, era férias, porque eu ia lá curtir...” G2

Verifica-se nos depoimentos selecionados das entrevistadas M4, P1 e G2 que o acesso e gosto pela leitura, ou seja, o capital cultural lingüístico dominante pode ter sido incorporado por essas professoras-alunas, por relações diversas: pela vinculação

a instituição religiosa, pelas compras e interesse do pai nas viagens, capital econômico do pai e com as visitas à casa da tia professora. Contudo, não se observa a transmissão doméstica de capital cultural escolar que veicula a cultura dominante e, nem mesmo pelas instituições de ensino pelas quais elas passaram ao longo da formação básica. É importante observar também que as professoras-alunas residiam em cidades com dimensões diferentes, mas também não foi este o motivo do acesso ao capital lingüístico dominante.

Nas análises finais desse capítulo verificam-se nas Tabelas 39 e 40 os dados sobre o desempenho escolar e sobre os conteúdos escolares

Tabela 39		
Proporção de professoras-alunas, segundo o desempenho escolar.		
Tinha dificuldades na escola	Nº de respostas	%
Sim	145	35
Não	265	65
Total	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004
Pergunta: Você tinha dificuldades na escola? Sim ou não?

Na Tabela 39, um pouco mais da metade das professoras-alunas questionadas, ou seja, 65% delas, afirmaram não ter dificuldades na escola, mas 35% delas reconheceram que enfrentaram dificuldades durante o percurso escolar.

Os conteúdos destacados como vilões na Tabela 40, ou seja, os que elas menos gostavam foram a Matemática com 30% de referências e a História com 10% do total de respostas. As disciplinas que mais gostavam foram a Matemática com 27% de referências, o Português com 18% e a Educação Artística com 11% do total das respostas válidas.

Tabela 40
Proporção de professoras-alunas, segundo a preferência pelas disciplinas escolares.

Disciplinas	Mais gostava	%	Menos gostava	%
Biologia	10	02	22	05
Ciências	18	04	07	02
Ed.Física	03	01	03	01
Ed. Artística	45	11	03	01
Física	07	02	18	04
Geografia	10	02	25	06
História	25	06	40	10
Inglês	03	01	10	02
Matemática	105	27	120	30
Português	78	18	25	06
Química	10	02	18	04
Sem resposta	96	23	119	29
Total	410	100	410	100

Fonte: Pesquisa realizada com as alunas do CNS – Pólo Araraquara 2004

Pergunta: Lembra-se de que disciplina mais gostava? E a que menos gostava?

Nota: as disciplinas foram classificadas em ordem alfabética.

Para os limites deste estudo que tem como objetivo, neste capítulo, compreender “Quem são as professoras-alunas do Curso Normal Superior (Perfil Sócio- econômico-cultural- profissional)” encerra-se aqui a análise dos dados coletados nos questionários, que eventualmente foram complementados por dados das entrevistas e da análise documental dos cadernos quando estes se mostraram importantes.

Capítulo 4

Lacunas em relação à formação inicial

Neste capítulo espera-se compreender as lacunas ou ausências de conteúdos na socialização familiar e formação escolar inicial das professoras-alunas do CNS e verificar se essa formação foi possibilitada por semelhanças e diferenças de capital cultural incorporado por suas famílias e proporcionado ou não pelo contexto em que conviveram até o momento da realização da pesquisa.

Serão mantidos como base de análise os dados das doze entrevistas feitas com as professoras-alunas do CNS e a análise documental, ou seja, a observação dos portfólios e auto-avaliações feitas nos 160 cadernos selecionados em três salas de aulas de municípios de portes diferenciados. Estes serão recursos importantes para se complementar e aprofundar o perfil traçado no capítulo anterior e se avançar no entendimento do objetivo principal desta pesquisa que é o de compreender se a formação inicial das professoras é realmente falha e insuficiente para a prática eficiente do trabalho docente e como se configuram tais falhas de formação.

4.1 - Retomando o percurso

No primeiro capítulo deste trabalho, ao apresentar os objetivos da pesquisa que diz respeito ao campo da formação de professores, mais especificamente, em facetas da formação inicial em âmbito do ensino superior de professores que já estão em efetivo exercício, ou seja, que já têm uma formação realizada no âmbito do ensino médio e lecionam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, partiu-se de algumas questões, dentre as quais destacam-se:

⇒ A formação das professoras de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental é realmente falha e insuficiente para a prática eficiente do trabalho docente?

⇒ Como se configuram tais falhas de formação?

O objetivo central inicial apresentado para este estudo foi o de identificar presenças e lacunas na formação das professoras-alunas até o momento do início deste estudo e buscar compreender as relações dos problemas e/ou sucessos manifestos por elas com os conteúdos escolares, sobretudo aqueles transmitidos por seus familiares e pela escola. Como já vimos no primeiro capítulo, nossos governantes ao longo de tantos anos têm efetivado políticas secundarizando a importância social da escola e de seus profissionais. Não se observa, também, interesse político em transformar as condições materiais de existência dos indivíduos das frações de classe menos privilegiadas que gradativamente vêm frequentando mais e mais as instituições públicas de ensino, uma vez que a democratização do acesso ao ensino público não tem se demonstrado eficiente na formação de qualidade para os indivíduos das camadas populares.

Por esta razão, desde aquele momento estabeleceu-se a interlocução com a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (1979), uma vez que suas reflexões sobre a relação entre herança familiar cultural e desempenho escolar e sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais sinalizavam-se como pertinentes para focalizar as questões iniciais que conduziram meus estudos.

O Capítulo 3 tratou do perfil sócio-econômico-cultural-profissional das professoras-alunas pesquisadas e de suas famílias com a tabulação dos dados dos questionários e complementados com algumas análises dos outros dois instrumentos de pesquisa, quais sejam as entrevistas e os portfólios com auto-avaliações de aproximadamente 160 cadernos. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002) orientam sobre os riscos do uso de instrumentos de pesquisa serem utilizados por mais de um objeto de pesquisa. Os cadernos, entretanto, foram utilizados como

documentos dos alunos, não elaborados para a pesquisa, porém considerados como possíveis portadores de informações sobre as questões aqui investigadas o que, de fato, se concretizou.

Com os dados coletados nas entrevistas e os dados coletados nos cadernos pretendia-se, na qualificação, construir duas chaves de análise com as presenças e lacunas da formação que têm se revelado nas atividades do Curso Normal Superior.

Tais presenças e lacunas seriam analisadas relacionadas a dois eixos, quais sejam, semelhanças e diferenças orientadas pelo capital cultural e pelo tamanho das cidades onde viviam e vivem as professoras-alunas que se constituem como objeto desse estudo.

Ao longo da tabulação dos dados, contudo, evidenciou-se a importância de se trabalhar apenas com os dados que revelavam as lacunas na formação dessas professoras- alunas, por um motivo desdobrado em duas oportunidades de expressão. Trata-se da perspectiva negativa com que as professoras se referiam ao exercício da profissão, sem dúvidas pressionadas pelas necessidades da prática e sua constante busca de superação aliada às possibilidades que as circunstâncias do diálogo da pesquisa possibilitam. A primeira expressão, portanto, se deve ao fato de que no material colhido nas entrevistas encontrou-se um descompasso quantitativo e qualitativo entre as presenças e as lacunas por tal possibilidade de se referir às dificuldades e a segunda forma de expressão se deve ao destaque dado às dificuldades e ausências colocadas em discussão e auto-avaliadas pelas professoras-alunas em seus portfólios, pois esse era um dos objetivos desses documentos.

Optou-se, ainda, por analisar os dados relativos apenas à Língua Portuguesa e à Matemática que também foram destaque quantitativo entre os outros conteúdos citados nas reflexões das professoras-alunas, componentes curriculares

tradicionalmente privilegiados pelas professoras primárias no desempenho de sua função.

O tripé amparador da triangulação dos dados revelados por este estudo diz respeito ao contexto sócio-econômico-cultural, às lacunas de formação das professoras-alunas e à reprodução das condições materiais de existência dos indivíduos que têm acesso ao ensino público brasileiro, principalmente porque desde seu início deste estudo, que tem como objetivo principal compreender as facetas da formação das professoras-alunas pesquisadas, não havia a intenção de responsabilizá-las pelo fracasso da escola, mas sim pretendia-se entender de que modo elas também são fruto desta sociedade que não forma a todos com igualdade e qualidade para que, entre outros aspectos, assumam, como profissionais, a profissão escolhida.

A análise de alguns resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb²⁰ em junho de 2004, versão preliminar, referentes à avaliação aplicada no ano de 2003, o Programme For International Student Assessment – Pisa 2000 e 2003²¹ e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP 98²² complementam a perspectiva

²⁰ Criado em 1988, o Saeb é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, sendo um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso País no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. O Saeb é aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas). www.inep.gov.br

²¹ O Pisa 2000 tem como foco principal a avaliação da implementação de políticas públicas em 32 países, com a participação de mais de 200mil alunos. As áreas avaliadas pelo Pisa são Leitura em 2000, Matemática em 2003 e Ciências em 2006. O Pisa foi implementado no Brasil em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e com investimentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Participaram da avaliação 4.893 jovens brasileiros com idade entre 15 e 16 anos.

²² Optou-se pelos resultados do SARESP 98 porque é possível o acesso às publicações com todos os resultados da mesma e devido às críticas em relação aos resultados da avaliação feita em 2003. Jornal da Ciência, <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=19676>

relacional deste estudo com dados que revelam a realidade do sistema educacional brasileiro.

4.2. A análise dos dados

4.2.1 – A opção pela formação

Início a análise dos dados pela escolha feita pelas professoras-alunas pela profissão docente, principalmente porque psicólogos, pedagogos e professores dedicam muitas horas em entrevistas e palestras que têm como objetivo orientar os futuros profissionais. Para estes profissionais e para muitos indivíduos que ocupam posições de destaque em vários setores da sociedade, uma das condições essenciais ao sucesso de uma carreira profissional seria a opção consciente do indivíduo por um fazer que lhe trouxesse satisfação e realização pessoal e, conseqüentemente, profissional.

Parto das condições materiais de existência das famílias das professoras-alunas pesquisadas que, de modos diversos, determinaram o percurso escolar e a escolha pela profissão, pois para essas professoras-alunas, fazer o magistério, ser professora, pode ser considerada como uma “escolha dentro de uma não-escolha” segundo o que também constatou Lelis em sua pesquisa com professoras.(1996, p.74)

“Porque... eu nunca sonhei em ser professora”.

Não. Eu nunca sonhei, meu sonho era ser jornalista. Eu gosto muito de escrever, então eu sonhei que ia trabalhar num jornal, na redação de um jornal. [...] Só que eu não pude. Aquela época não tinha assim... perto..., era longe..., gastava certo dinheiro e meu avô que me ajudava [...] tinha falecido... Aí eu fui... fazer uma coisa assim que fosse mais acessível pra mim, pra o poder da minha mãe também. Aí eu fui fazer Magistério. [...] Mas eu nunca sonhei em ser professora. Eu falo sempre assim que... Por exemplo, todo mundo sonha com uma profissão, não é? E eu nunca sonhei em ser professora, mas eu acho que... foi um dom que Deus me deu, eu falo que ser professor pra mim foi um dom. Porque eu gostei tanto, eu me adaptei tanto, eu me... Sei, eu me sinto tão bem com o que eu faço que eu” ... eu acho que não foi um sonho, mas foi um dom.” P4

“Então eu não tive aquele incentivo que deveria ter na escola. Isso eu acho que partiu um pouco de mim mesma. Por eles, apesar de eles serem grandes pais..., mas eu não tive nenhum incentivo. E, por outro lado também, por morar em sítio, era difícil assim, mas... eu acho que...[...] Eu queria, na época eu queria ser professora. Porque quando a gente..., eu lembro que quando criança a gente brincava muito de escolinha, e eu sempre queria ser professora. Eu adorava. Então eu queria porque queria fazer o Magistério mesmo. Tá certo que não teve opção, ou era o Magistério ou era o colegial, mas aí eu quis mesmo...” P2

“Eu fui de tanto a minha mãe e o meu pai... “Vai, vai, vai...” Eu fui.[...] Quando pequena eu sempre brinquei de escolinha, ficava brava com as bonecas... Acho que minha mãe falou: “Ela tem o dom pra ser professora.[...] Eu queria prestar Fisioterapia. Só que aí, como era muito concorrido, eu sempre colocava Administração junto, que era um ou outro, nada a ver, mas era um ou outro que eu queria. Eu entrei em Administração.[...] Meu pai, como eu sou a única filha...” Não, não...” Aí meu pai não deixou eu ir estudar.” P3

“Bom, em primeiro lugar, eu falei assim... ‘Eu quero dar aula, eu quero ser professora.’ Porque os meus professores sempre falavam: ‘Você fala tanto que você precisa tá numa sala de aula.’ Porque o professor que não fala... é complicado, tem que falar bastante. E aí juntou duas coisas, vou ser bem sincera com você. Uma porque eu vi que eu tinha o dom, e outra que eu também não fui atrás de outra coisa. Eu não tinha na época... A minha família não tinha condições de eu tá fazendo uma outra faculdade pra mim. E como eu também não sabia também o que escolher... Eu não sabia o que escolher, eu tinha em mente ser professora, eu não tinha outra opção, eu não tinha assim... outra vontade de ser alguma coisa...” G3

“Olha, eu até queria ser professora, mas eu fui mesmo porque não tinha... Ou eu fazia o colegial e depois ia fazer uma faculdade... Só que aí eu pensava: eu morava no sítio, tal, meu pais nunca incentivaram o estudo, eu ia porque eu queria mesmo... Então eu pensei na época: ‘Para mim fazer o colegial, aí depois eu vou precisar ir fora, aí eu não vou... não vou ter um trabalho, vai ser difícil, eu não vou conseguir.’ Aí eu pensei: ‘Com o magistério eu já me formo e já vou começar a trabalhar.’ Foi aí que... G1

Os relatos de P4, P2, P3, G3 e G1 confirmam que a opção pela formação foi a única possível, embora por razões diversas. A análise revela, também, que a realização do magistério foi determinada pelas condições de formação oferecidas nas instituições escolares dos municípios onde residiam, imposta pelas condições econômicas de suas famílias e também porque ser professora, um trabalho que aparentemente dispensa o compromisso profissional pois está mais relacionado “à

missão” e “ao dom”, não exige características específicas do profissional que pretende exercê-la, percepção que vem sendo disseminada socialmente .(TANURI,2000)

Observa-se nos depoimentos de G3 e G1, quando comparados aos das demais professoras, que a dimensão das cidades não foi um fator diferencial nas escolhas. Para G3 a falta de informações sobre as outras carreiras ou profissões também foi um fator limitante. E, mesmo residindo em uma cidade grande, G1, na época de sua formação profissional inicial, residia na zona rural.

Em nenhum relato se observa a opção consciente e o compromisso com a importância social da profissão docente. Segundo Marin (2003, p.60) as manifestações sobre a opção pelo magistério rompem com o significado histórico-social do trabalho docente e se mostram como “submissão ou subordinação às condições objetivas em que viviam”.

Até mesmo quando a professora-aluna G2 manifestou o interesse por trabalhar em educação, o trabalho em sala de aula não foi definido como prioridade inicial de modo a direcionar sua escolha:

“Na época nós não tínhamos condições financeiras, tudo, e então... eu fiquei nessa escola pública até o terceiro colegial. [...] Aí eu fui pra Unesp. Prestei o vestibular na Unesp, bem decidida, eu queria pedagogia mesmo, queria trabalhar com educação. Na época assim não sabia muito se... não tava muito definido o que eu queria, se era professora, se era direção... Tanto é que eu não fiz o magistério, eu não tenho o magistério, tenho só a faculdade.” G2

O sonho de outra profissão foi também delimitado pelo “desejo da família” conforme bem apontado por Lelis (1996, p.75).

“Na verdade eu não queria ser professora, mas era um sonho do meu vô. [...] Era um sonho do meu avô que a neta dele ia ser professora. E eu não tinha...[...] Só eu de neta. São três meninos e eu. Ele teve um único filho, não é,... Então, ele queria que a neta dele fosse professora. Mas eu falei: “Mas eu não tenho a menor vocação, eu não tenho jeito.” Porque ele achava que como eu

gostava muito de ler eu ia me dar bem em ser... em trabalhar com criança.” P1

Essa não escolha pela profissão ou a falta de opção e de acesso a outros cursos, ou seja, a atitude de tomar “a realidade por seus desejos” para Bourdieu (1998d, p 47) está estreitamente determinada pelas “condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível”. O curso magistério existente nos municípios onde residiam representava a única possibilidade de alguma formação profissional e trabalho imediato. Como se observa em todos os relatos sobre a opção pelo magistério, não existe uma revolta, mas sim uma atitude aparentemente resignada diante das condições objetivas e materiais de existência de suas famílias. Não se observa também, em nenhum relato, o percurso escolar fazendo diferença no modo de pensar e agir. Assim, as condições materiais de existência em que viviam, como se pôde observar nos Quadros 1, 2 e 3 – Formação secundária, foram determinantes muito fortes presentes nas decisões do percurso profissional.

De qualquer forma é importante lembrar que elas já estavam em condições escolares objetivas diferentes das de seus pais, pois tiveram a oportunidade e a possibilidade de cursar o ensino médio, fato que apenas 10% dos pais puderam realizar. No entanto, o acesso à escolarização que, em alguns casos, as fez vislumbrar outras possibilidades de formação (Jornalismo, Fisioterapia) não foi suficiente e não proporcionou a elas a formação necessária para fazê-las crer que seria possível ousar, prestar um vestibular em uma universidade pública, ir em busca de outra formação e conseqüentemente de outra profissão. De igual modo o cerceamento de sua continuidade no curso escolhido – e em que foi aprovada (Administração) – permite apontar as limitações da vida familiar quanto ao futuro profissional dessas mulheres.

4.2.2 – As lacunas da formação inicial

Retomo a citação de Marin (1996) feita no início deste trabalho e com ela inicio a análise dos dados obtidos com este estudo

[...] se os professores, de diferentes graus escolares, têm tido dificuldades há muito tempo, e não apenas nas últimas décadas; se os cursos de formação básica de professores têm tido dificuldades em formar bem os professores, há muitas décadas e não apenas nos últimos tempos; [...] Penso que estamos, historicamente, profundamente equivocados em nossa atuação como professores. Mas em que ou onde estará o equívoco? (MARIN, 1996, p.161)

Como vimos anteriormente²³, apesar do crescimento das pesquisas sobre o tema formação de professores, os resultados pouco têm suprido a falta de informações mais precisas sobre a inadequação da formação dos educadores como, por exemplo: em quais aspectos os cursos são falhos? Quais necessidades desses alunos não têm sido supridas em toda a sua formação, principalmente pensando-se na sua atuação prática?

Penso que os dados revelados neste estudo vão contribuir, em parte, para elucidar essas questões e colaborar para ampliar o conhecimento sobre o tema.

4.2.2.1 – Língua Portuguesa

No primeiro momento, quando era ainda um projeto de pesquisa, destaquei como objeto deste estudo a formação inicial no ensino médio. Contudo, ao configurar o estudo com a perspectiva teórica de Bourdieu fui obtendo dados reveladores de lacunas de formação muito anteriores ao ensino médio.

O contato com a leitura e a aptidão ao manejo da língua escolar segundo Bourdieu (1998d, p.46) são características de crianças que vêm de famílias de frações de classe média e alta e pode “constituir-se no maior obstáculo” às crianças das camadas populares que têm acesso aos primeiros anos de escolarização, pois a

“escola ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais”. (BOURDIEU 1975, p.53)

Retomo alguns relatos das professoras-alunas pois são contundentes na direção de elucidar que o gosto pela leitura não se constituiu como faceta do *habitus primário* pela ausência de capital econômico e capital cultural de suas famílias e incluo outros relatos porque a análise revelou que durante todo o percurso escolar as práticas educativas não foram suficientes para suprir a ausência de contato com a leitura,

“Posso afirmar com toda certeza, que não tive nenhum exemplo na infância, em relação ao mundo das leituras. Lembro-me que existia dentro de mim um grande desejo de ler alguns tipos de livros infantis, mas não tinha acesso, meus pais não tinham condições de comprar livros, mal dava para comprar o material escolar e a cartilha..” (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de pequeno porte)

“ Bem não venho de uma família que ama ler, pois meu pai só estudou até o quarto ano de grupo e não tinha o hábito de ler, minha mãe é analfabeta [...] Eu só vim ter o conhecimento da leitura e escrita através das professoras na escola.” (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de pequeno porte)

“A partir da quinta série eram livros chatos, não tinham a ver com nossa realidade, não estimulando nem um pouco o gosto pela leitura”. (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de grande porte)

“Minhas primeiras leituras foram de cartilhas desestimulantes[...] a professora nos fazia ler várias vezes a mesma lição, até decorar, eu não entendia o significado das palavras abstratas, mas era obrigada a ler”. (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de grande porte)

“Eu não gostava de ler quando freqüentava a escola, minha leitura, no início eu achava tediosa”. (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de grande porte)

“Iniciei a leitura em cartilhas, não podíamos levá-la e tínhamos de dividi-la com os amigos”. (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de grande porte)

²³ Capítulo1, item 1.2.2 – O que alguns balanços sobre pesquisas vêm revelando e ocultando:

“Em casa não tinha livros, a leitura era feita somente na escola que também não tinha livros disponíveis para levarmos para casa”. (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de grande porte)

“Não sou boa leitora, não tenho hábito de ler. Sei que as dificuldades que tenho ao elaborar e redigir textos seriam melhoradas com leituras que me foram e são falhas”. (texto extraído do caderno de uma professora-aluna da cidade de pequeno porte)

e, conseqüentemente o domínio da língua culta não se objetivou como formação necessária a todo agente e para o exercício da profissão

“Português, eu não gosto, acho que é por isso que eu tenho... sei lá, eu tento gostar dele sim, eu estou percebendo agora, a tutora fala: “Lê, tem que ter muita leitura.” então a minha parte do seminário foi ler, pesquisar na Internet, consultar... eu sei que tem que ler muito, tem que ser uma pessoa culta, então comecei a pôr na minha cabeça: “Nossa, tem tanta coisa que eu tenho que ler para recuperar o tempo perdido, é preciso arrumar um tempo pra leitura.” acho que por isso que eu não gosto de português, deve ser, não é?” M3

“Agora, português?! Ai, eu não sei, às vezes têm que montar uma história... Agora, minha monografia... foi um problema de agora, meu seminário saiu tudo errado eu falei com ela... Eu nem sei como saiu, por que eu tenho dificuldade pra caramba. Mas eu procuro, sabe, agora eu acordei que eu preciso ler se eu quiser continuar a estudar. E eu vou falar pra criança, não é, eu vou falar só pra criança. Por enquanto, de primeira a quarta série, está indo tudo bem. A professora fala que gosta de tudo que eu escrevo. No último ano do magistério eu tive um professor muito bom que falava assim: “Aqui tem acento.” E ali ele ficava, então eu aprendi muito de acento. Na classe eu me desempenho bem, eu tenho dificuldade, mas eu quero aprender tudo para passar para as crianças.” M3

“A leitura. Na minha... é... eu não..., no começo era uma tortura ler... era assim... então, pra mim... ler... a gente começou achar muitas respostas no livro... eu nunca me esqueço...” M1

“Porque eu não gosto muito de ler, eu sou sincera, eu não gosto. Com o curso eu tô lendo mais. Agora eu vejo um livro... ‘Ai, lê tal livro.’ Então eu pego, eu vou ler o livro... Mas antes eu não... Tinha contato, mas eu fazia bem pouco.” P3

“Eu tento gostar de ler”, “agora acordei que eu preciso ler se eu quiser continuar”, “no começo era uma tortura (referindo-se à leitura)”, “porque eu não gosto muito de ler, eu sou sincera, eu não gosto” são expressões que definem a falta de significação e de entendimento da importância de se dominar o código lingüístico,

não só para todo agente social mas, principalmente, para o profissional que tem como função, na sociedade, transmitir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Como conceber um professor que não goste de leitura?

A análise dos relatos me revelaram as angústias diante das lacunas de formação quando essas professoras-alunas iniciaram as aulas do CNS e delas foi exigido o domínio da língua durante as atividades de pesquisa, o preparo para as leituras e apresentações dos seminários:

“Então, por que eu tenho que aprender a sair dessa. Eu até que saí bastante, eu tinha mais dificuldade! Eu ainda tenho, mas nesses seminários eu fiquei fera, até as meninas falaram. Sabe o que é você decorar para falar? Eu falei: “Bom, eu leio e depois eu explico o que eu li.” Eu não consegui, me dá uma... Eu acabei explicando lendo [...] Eu tenho medo de não falar as palavras certas no seminário, tem que falar as palavras certinho... Mas graças a deus a gente vai tocando. [riso]” M3

“[...] porque hoje eu cresci muito. E você sabe, eu tenho facilidade de falar, mas de escrever... sabe, eu tinha um certo bloqueio, não conseguia escrever muito. E hoje eu cresci muito com isso. Com esse curso... gente, comecei a escrever. No começo era tão difícil! Hoje eu leio e interpreto um texto com muita facilidade.[...]Porque tinha aluna que tinha medo de ir lá na frente falar, sabe? E agora não, você não vê mais aquela cara pálida lá na frente quando tá falando [riso]. Porque antes você via a pessoa branca lá na frente, trêmula. E você tá falando uma coisa assim... às vezes tão simples, mas pelo fato de tá lá na frente falando a pessoa já ficava inibida, ficava nervosa. Agora não, agora a gente vai lá na frente da sala falar sobre o nosso assunto... Porque é dividido em grupos, cada grupo vai ficar com um assunto. Então a gente vai ler, vai interpretar, vai discutir em grupos, a gente faz um relatório. Não sei se todas as salas são assim...[...]a gente tá tendo que tá falando muito pras outras. Nossa! E isso, bem, no começo era... um terror, a gente dava borboleta no estômago, como diz o outro, ficava naquela aflição [riso]. Agora não, agora a gente tira isso de letra.[...]E mesmo porque no começo a gente não quer, a gente foge disso, nós alunos. Nós fugimos de tá querendo falar aquilo que a gente escreveu. Então a gente fala: ‘Ah, professora, eu acho que só escrever tá bom, a gente entrega tudo.’ Então a gente luta contra isso, mas sem saber que aquilo é gratificante pra gente depois, a gente tem que aprender a falar.” G3

As expressões destacadas “*Eu tenho medo de não falar as palavras certas*”,

“*No começo era tão difícil! Hoje eu leio e interpreto um texto com muita*

facilidade”, “no começo era... um terror, a gente dava borboleta no estômago, como diz o outro, ficava naquela aflição”, nos colocam diante da consciência das lacunas de formação assumidas pelas professoras-alunas.

O contato diário e a exigência de que todos participassem das discussões, principalmente porque o curso era desenvolvido com o trabalho de um tutor e não pelo professor especialista de cada área, parece ter contribuído para que primeiramente compreendessem que a maioria delas tinha as mesmas lacunas de formação e, em consequência disso, se soltassem e revelassem suas dificuldades nas aulas do CNS

"esse medo de falar porque a gente acha que aquilo que a gente tá falando o outro na sala sabe mais daquele assunto e pode tá criticando, pode tá falando... você entendeu?[...] Então, esse é o pior, o maior empecilho, a gente tem medo do que o outro vai achar da gente" G3

"Tive dificuldade sim, mas percebi que meus colegas de classe também tiveram dificuldades tanto na leitura, quanto na compreensão. As obras de Carolina de Jesus e Graciliano Ramos possuem um vocabulário difícil de ser entendido. Essa dificuldade que tive na leitura e compreensão é por não ter o hábito da leitura e o problema foi solucionado com a ajuda da tutora e do dicionário." (relato sobre a leitura de trechos das obras de Carolina de Jesus e de Graciliano Ramos extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"Não é muito fácil leitura de textos que envolvam matemática e economia porque não estamos aptas a lidar com porcentagem dessa forma, porque é muito complicado trabalhar com valores relativos. Precisamos ter o hábito de ler mais reportagens que envolvam cálculos, principalmente as referentes a Educação, afinal de contas é interesse nosso saber p/onde vai o dinheiro dos impostos que pagamos e a quem cabe a distribuição dos mesmos. Foi interessante ouvir que as colegas tem as mesmas dúvidas que eu com relação a esse assunto. O conhecimento desse tipo de informação é quase que uma habilidade que devemos desenvolver." (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

" 'explícito', 'implícito', ninguém conhecia essas palavras na faculdade" M1

Segundo Marin (2004) as crianças da ‘Geração 80’ chegaram às salas de aula, aos cursos de formação de professores e a situação atual é decorrente

das práticas em que uma parte da função social tradicional da escola - a função educativa - deixa de ser realizada de modo crescente pelas escolas. Decrescem os saberes básicos necessários a qualquer cidadão, sobretudo os relativos ao domínio da língua escrita, essencial na cultura ocidental, apesar da crença de que eles estejam presentes (p.40)

No Capítulo 3, apresentado neste estudo, ao se comparar o acesso à formação no âmbito do ensino fundamental dos pais em relação às professoras-alunas, observa-se que houve um aumento de aproximadamente 50%. Em relação ao Ensino Médio, apenas 10% dos pais tiveram acesso, enquanto que 99% delas o fizeram e a instituição responsável pela formação básica das duas gerações foi a pública. Levando-se em consideração esses dados é possível afirmar que a democratização do ensino público levou, à escola, os indivíduos das camadas populares, mas os, no mínimo 11 anos, de acesso à escolarização não foram suficientes para ajudá-las na superação das lacunas de formação deixadas pelo não acesso ao capital cultural. Vejamos alguns relatos

"Eu conheci palavras e entendi as palavras, consegui entender que os meus alunos da primeira série não precisam só... aquelas palavrinhas, então eu consegui ampliar o vocabulário deles." M1

"Eu encontrei dificuldade para entender os textos as palavras do texto são difíceis mas exigem um pouco mais de leitura e assim vai aumentando e enriquecendo o hábito de leitura." (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"...Procurava no dicionário. Realmente a compreensão do texto é um pouco difícil mas com o dicionário do lado ficou mais fácil." (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

" Enfrentei algumas dificuldades na leitura por desconhecer algumas palavras que não fazem parte de nosso cotidiano. Atribuo essa dificuldade a falta de conhecimentos prévios." (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"A dificuldade encontrada é nos trechos de Graciliano Ramos, pois é mais culto, utiliza diversas palavras, difíceis por sinal, em que para compreendê-las deve procurar o significado no dicionário e ao mesmo tempo que descreve um fato, logo conta outro para

comparar. Para quem não tem o hábito de leitura, é muito complicado, de fato não compreender os textos.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

Observa-se que todas as professoras-alunas, independente do porte da cidade em que residiam, encontravam as mesmas dificuldades diante da leitura na sala de aula do CNS, ou seja, a falta de domínio do código lingüístico. Atribuíam suas dificuldades ao texto mais culto que utiliza diversas palavras difíceis, à falta de conhecimentos prévios, às palavras que não faziam parte do seu cotidiano.

Para essas professoras-alunas a falta de hábito de leitura, com todas as habilidades que ele exige, pode tornar complicado o ato de ler e a compreensão da angústia vivida por elas nas atividades do CNS que envolviam leitura e interpretação de textos, revelados pela análise dos dados apresentados neste estudo, deixam a indagação: Se elas tinham tantas dificuldades diante dos textos como podiam ensinar seus alunos?

A realidade observada na análise desses relatos me conduziram aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Penso que nas análises anteriores se encontra uma das respostas para os índices apresentados no Saeb como observa-se no desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental avaliados em Língua Portuguesa, mais especificamente em leitura.

A escala de desempenho do Saeb em leitura é descrita de 0 a 375 pontos. As crianças que tenham atingido a proficiência, ou seja, que tenham consolidado as habilidades de leitura esperadas para a 4ª série do Ensino Fundamental, e que portanto estão aptas a prosseguir os estudos com bom aproveitamento, deveriam obter um patamar de mais de 200 pontos.

Ao se observar a tabela das médias de desempenho - BR, Regiões, UFs (2001 e 2003) – 4ª série EF- Língua Portuguesa- encontram-se os seguintes números: o

maior desempenho é o do Distrito Federal com 193,0 pontos em 2003, o estado que possui pior desempenho é do Maranhão com 148,4 pontos e o estado de São Paulo apresenta o índice de 180,9 pontos. A análise desses resultados me levam a concluir que em todos os estados brasileiros os alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não consolidaram as habilidades de leitura, pois em nenhum estado o resultado ultrapassou os 200 pontos. Essa hipótese se confirma quando se observa a análise do desempenho feita pela qualificação das habilidades, ou seja, uma outra forma de se analisar os mesmos resultados. Esse modo de análise apresenta os resultados do Saeb (BRASIL,2004) pela distribuição da freqüência em cada um dos intervalos das escalas de desempenho das áreas do conhecimento avaliadas.

A análise da Tabela 41 permite que se verifique que 55,4 % dos estudantes da 4ª série do EF avaliados estão em níveis crítico ou muito crítico.

Tabela 41			
Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências			
Língua Portuguesa 2003			
Estágio	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Muito crítico	18,7%	4,8%	3,9%
Crítico	36,7%	22,0%	34,7%
Intermediário	39,7%	63,8%	55,2%
Adequado	4,8%	9,3%	6,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: MEC/Inep/Saeb

A leitura da legenda explicita as competências que deveriam ser construídas em Língua Portuguesa até a 4ª série do EF e quais as habilidades de leitura de textos de gêneros variados deveriam ter sido atingidas nesse estágio da escolarização. Dessa maneira, crianças em estágio muito crítico são aquelas que “não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizadas adequadamente” (BRASIL,2004, p.34). As crianças em estágio crítico “não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a

série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda em nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas”.(BRASIL,2004, p.34)

É importante que se observe que além dos 55,4 % dos estudantes em estágios muito crítico ou crítico, 39,7% encontram-se no estágio intermediário, ou seja, “começando a desenvolver as habilidades de leitura , mas próximas do nível exigido para a série.” (BRASIL, 2004, p.33)

Apenas 4,8% dos alunos encontram-se no estágio adequado, ou seja, “são leitores com nível de compreensão de textos adequados[...] identificam a finalidade do texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem a relação causa e consequência implícitas no texto”.

Os resultados apontados pelo Saeb (BRASIL, 2004) referentes aos estudantes da 4ª série do EF – Língua Portuguesa são, certamente, consequências das lacunas de formação de seus professores. Como ensinar ou como ajudar a desenvolver competências e habilidades de leitura e interpretação de textos quando não se possui como capital cultural o domínio do código lingüístico?

Quando se verifica o quadro da construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio a realidade praticamente não se altera, pois apenas 6,2% dos estudantes se encontravam no estágio considerado adequado, enquanto que 55,2% se encontravam no estágio intermediário, ou seja “desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativos argumentativos, de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais...)” (BRASIL, 2004, p 37). E, 38,6%

estavam em estágio crítico ou muito crítico, ou seja, não eram bons leitores, liam apenas textos informativos simples e textos narrativos.

Em alguns depoimentos das professoras-alunas encontram-se referências a essas dificuldades de entendimento de textos de gêneros diferentes que não foram supridas com a formação no âmbito do Ensino Médio:

“Assunto sobre ‘mito’ é um pouco complicado para passar para as crianças. Algumas histórias são difíceis de entender, de certa forma confundem.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“O meu grupo leu o livro Macunaíma e Midas. O primeiro livro foi difícil chegar à conclusão, já o segundo livro apesar de conter conteúdos irrealis possui uma leitura de fácil assimilação onde o leitor se interessa pelo desfecho da história.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Ler livro sem texto é uma dificuldade que eu também tenho, por isso fica difícil dar sugestões para a solução deste problema. Eu ainda não consigo fazer esse tipo de leitura com meus alunos de forma ‘bacana’, pois como acontece com a professora mencionada na oficina, acontece comigo. Até gostaria de receber sugestões para conseguir realizar esse trabalho com sucesso.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

A análise dos relatos sobre os gêneros literários apresentados nas Oficinas de Leitura também revela o desconhecimento da diversidade lingüística apresentada pela literatura brasileira, como, por exemplo, quando fizeram a leitura dos Cordéis

“ Notei que, adquirir um alto conhecimento, que até então, não tinha. Houve momentos, me marcaram muito, a principal foi a leitura de Cordel, nunca tinha ouvido falar neste tipo de leitura.[...] ... A principal aprendizagem foi, como se lê verdadeiramente um livro.”
“(relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande pequeno)

“ A aula de Literatura de Cordel foi MARAVILHOSA, pois pudemos conhecer uma cultura muito rica e diferente da que temos aqui no Estado de São Paulo, e a leitura oral sugerida foi muito interessante pois cada pessoa se expressou de uma maneira muito particular, dando muita ênfase aos sentimentos e assim se fez também na escrita, porque nos aproveitamos de situações corriqueiras de sala de aula, para criarmos nossos textos e saíram coisas curiosíssimas e engraçadas. Claro que reclamamos “. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande pequeno)

“ A leitura de cordel, tornou-se difícil, por ser um material de pouco acesso por nós, eu por exemplo nunca tinha visto um cordel e já no primeiro momento não gostei. Não que seja um material sem proveito, pelo contrário são trechos interessantes, mas eu particularmente prefiro outro tipo de leitura.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

Ou a leitura de outros estilos e gêneros literários como os contos, biografias, autobiografias, livros sem texto também foram objeto de depoimento:

“No início algumas pessoas ficaram confusas em relação a definição de contos e com isso sentiram algumas dificuldades em como escrever um.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Esses encontros (Oficinas de Leitura) para mim foram de grande importância, pois, foi através deles que obtive muitas informações novas ou seja aprendi que existem contos e contos.[..] ... Outra informação é que o conto é uma narrativa curta...” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Ler biografias, autobiografias, registro de memórias e documentação de testemunho, não é algo muito comum e geralmente não nos interessamos por estas leituras. Mas na oficina de hoje eu pude ter outra visão deste tipo de leitura. [...]Conclui-se que as leituras de hoje nos abriram novos horizontes e nos deu novas opções de leituras, antes não apreciadas por nós, e o melhor ainda, nos proporcionou condições de trabalharmos esses tipos de textos com nossos alunos, fazendo-os enxergar a preciosidade de tal documento”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

*“O ano passado, eu fiquei encantada assim, por exemplo, eu não dava muito valor pra livro sem figuras, sem, desculpa, sem escrita.”
MI*

Se considerar que as professoras-alunas haviam concluído apenas o Ensino Médio no início deste estudo, verifico que os dados se complementam, ou seja, pode-se considerar que elas atingiram apenas o nível intermediário em relação à construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros variados.

Como se pode nomear a situação aqui apresentada, ou seja, a situação em que os pais não freqüentaram a escola e não tiveram acesso à língua culta, os filhos (as professoras-alunas) tiveram acesso à escola pública, mas não dominavam a língua

culta, seus alunos freqüentavam a escola pública, mas apenas 6,4% dominavam o código lingüístico, ou seja, eram capazes de ler e interpretar o que leram? O que esses indivíduos podem almejar para o futuro senão a reprodução das condições materiais de existência das gerações anteriores e continuarem pertencendo às camadas populares despossuídas desse capital cultural? Quando e de que forma serão supridas essas lacunas de formação? O que se esperar de um indivíduo que não está apto a ler e interpretar um texto, principalmente quando ele está inserido numa sociedade considerada como a sociedade do conhecimento? De que tipo de informação ele é e será privado por não decodificar o código lingüístico fundamentador dessa sociedade em constante avanço intelectual, tecnológico e científico?

Outra relação interessante nos coloca diante da análise dos relatos sobre a escrita, pois se as professoras-alunas manifestaram lacunas em relação à leitura e à interpretação de textos, certamente deveriam manifestar dificuldades com a escrita.

Vejamos alguns relatos:

“Infelizmente não adquiri o hábito pela escrita, se tivesse aprendido à apreciá-la hoje teria maior facilidade em redigir. São pequenos detalhes que só percebemos e damos valor quando não os temos.”
(relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Minhas experiências com a escrita não são as melhores, posso dizer limitadas. Antigamente, redigir para mim era uma obrigação.”
(relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Superar as dificuldades na criação de textos e evoluir no domínio da língua escrita tem sido ainda minha maior dificuldade, principalmente quando tenho que adequar os conteúdos propostos nas atividades às auto-avaliações...” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“A maior dificuldade que eu encontro, é o momento da escrita, tenho muita dificuldade em escrever, acredito que por não ter sido bem trabalhada neste sentido, tenho grandes falhas até mesmo de colocação enfim não sei ‘escrever’ e isto está difícil de perceber nos textos que elaborei no decorrer das oficinas..” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Toda vez que me deparo com a escrita não me sinto à vontade, pois já disse que não tenho jeito para a escrita. Sendo assim esta atividade não é feita de forma prazerosa e é um grande desafio para mim.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Escrever em meu modo de pensar, é algo complexo e comprometedor, pois a escrita é um registro de tudo que sentimos e pensamos. Relendo meu portfólio percebi que estas atividades de leitura e escrita fizeram com que eu escrevesse além do que é meu costume, eu só não sei se consegui ser clara em meus relatos e se meus textos foram coesos e autorais, até gostaria de saber se consegui vencer essa barreira que é a escrita pra mim...” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“A maior dificuldade que tenho na Oficina de Leitura e Escrita é na hora da escrita. Tenho dificuldade em colocar as palavras e elaborar os textos e por isso eu faço o maior esforço para expressar meus pensamentos por escrito. Só lia quando realmente era obrigada.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Registrar o que desenvolvemos em sala de aula é pouco comum entre os profissionais docente. Pode ser que alguém faça isso, mas é algo raro. Nós preparamos nossas aulas, aplicamos, mas não descrevemos o resultado da mesma. Lamentavelmente, eu ainda não consegui criar esse hábito de registro, mas pretendo futuramente, e em um futuro bem próximo, adequar essa escrita em minha vida profissional.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Existe muita diferença na maneira que trabalhamos a leitura e a escrita nas oficinas relacionado com minhas experiências escolares, pois como já disse não me lembro de ter ‘criado’ bons textos, de ter aprendido a ‘escrever’. ” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

A análise desses relatos sinceros e despreocupados feitos durante as atividades desenvolvidas nos cadernos (auto-avaliações), portanto escritos sem a preocupação da presença do pesquisador, mais uma vez me colocou diante das lacunas de formação dessas professoras-alunas. Como esperar que elas desenvolvessem um bom trabalho com seus alunos, tendo como objetivo a leitura e produção de textos diversos se elas não possuíam essa competência e a escrita era vista como uma obrigação, ou seja, a consecução apenas da escrita escolar e qualquer outra modalidade era, para elas, uma grande dificuldade a ser vencida?

Mais algumas reflexões interessantes foram feitas pelas professoras-alunas quando o trabalho desenvolvido em sala de aula do CNS tinha como objetivo o acesso ao texto poético e culminou com a escrita de uma poesia

“Não foi tão fácil escrever essa poesia, pois não tenho hábito de escrever o que penso e nem facilidade para expressar meus pensamentos. Foi um desafio e tanto...” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“ Produzir uma poesia foi um grande desafio, senti dificuldades em combinar as rimas dos versos. [...] Superar essa dificuldade será um outro desafio.[...]Apesar das dificuldades, no meu poema não foram encontrados erros ortográficos.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“ Para ser sincera não senti firmeza em produzir texto, fazer poesia não é fácil, para quem não tem esse dom. Eu acho que para fazer essa atividade, é preciso gostar muito e ser leitor assíduo.[...]A produção dessa poesia poderia ser de melhor qualidade se eu fosse uma boa leitora e que lesse livros de poesias.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“São raras as vezes em que precisamos escrever, mas quando acontece, nem sempre é tão difícil escrever o que acontece é que temos medo de escrever, o medo e, às vezes, a insegurança é que é o vilão da questão, mas eu gostei desse desafio e acho que minha poesia ficou boa.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Encontrei dificuldade para escrever poesia, sozinha e não conseguia realizar esta tarefa. Para fazer poesia é necessário conhecimentos, inspiração concentração.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Superar as dificuldades na criação de textos e evoluir no domínio da língua escrita tem sido ainda minha maior dificuldade, principalmente quando tenho que adequar os conteúdos propostos nas atividades às auto-avaliações, as quais como escritores competentes temos que saber expressar por escrito sentimentos, relatar experiências, das opiniões e assim refletir e avaliar nós mesmos, nossas habilidades e execuções quanto a aprendizagem.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Ler poesia é muito bom, mas escrever poesia..., já é algo mais complicado, e eu acredito não ser para todos. Não basta exercitar para escrever poesias, precisa ter o dom, tem que sair da alma e de forma espontânea. Por isso na aula de hoje a poesia feita e que está no meu portfólio não foi feita por mim, pois eu não levo jeito pra esse dote.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

Pode-se observar, nessas reflexões, que mais uma vez elas revelaram a falta dessa disposição para realizar atividades em que se verifique o domínio da leitura e da escrita. O depoimento que mais se destacou foi o da professora-aluna que revelou a realidade de raramente os professores precisarem escrever...porque é exatamente isso que se observa, ou seja, os professores, quando alunos de qualquer âmbito de ensino, apresentam grandes dificuldades para escrever, colocar no papel o que pensam e dizem. Haja vista a grande dificuldade de se construir uma dissertação ou as monografias ao final dos cursos de graduação ou pós-graduação.

Diante da realidade que vem se revelando neste estudo, de que maneira as professoras-alunas em efetivo exercício na rede pública de ensino poderão desenvolver o que se espera delas em documentos como o Relatório SARESP/98²⁴ onde se lê nas considerações finais, o seguinte texto:

“Assim a intervenção do professor deve ser mais pontual e ocorrer no momento certo, propondo projetos de leitura e escrita.[...] é preciso aprofundar e ampliar o trabalho epilingüístico a partir do texto do aluno [...] é bom discutir com os alunos quais seriam as formas mais adequadas ao texto escrito ou ao texto falado.[...] A reescrita dos textos após a revisão e o confronto dessas reconstruções entre seus autores é uma troca de experiências que leva à aprendizagem de novas configurações na elaboração da escrita. É preciso para isso que a prática da revisão de texto se transforme num hábito na sala de aula...” (SÃO PAULO,1998, p. 81)

De que professor se espera essa prática docente? Conclusões finais como essa revelam que as equipes pedagógicas do governo brasileiro desconhecem a realidade das escolas, desconhecem as lacunas de formação das professoras em efetivo exercício nas salas de aula da rede pública de ensino fundamental e ignoram que há muito tempo não há condições de trabalho para isso decorrente da ausência de

²⁴ SARESP/98 - Análise pedagógica Língua Portuguesa: Redação -Volume III.

determinação política para realmente formar profissionais da educação com tais condições.

Para finalizar as análises sobre o domínio do código lingüístico destaco algumas reflexões das professoras-alunas sobre a linguagem oral.

“Como sempre quando eu tenho de falar com os demais colegas da classe pinta a insegurança e às vezes as palavras fogem.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Esse curso me ajudou muito em relação as leituras em voz alta, pois antes tinha dificuldade devido a timidez. Hoje não me deparo mais com essa dificuldade, primeiro porque já me ‘sintonizei’ com a classe toda e agora até me proponho a ler durante as aulas. A diferença que eu percebi nessa unidade é que não basta ler em voz alta, mas leva-se em conta a entonação feita pelo leitor na hora da leitura. Com essa oficina, aprendemos a ler para entender as histórias e não apenas para ouvi-las, aliás isto nós fazemos em todas as oficinas, mas esta deixou este ponto bem explícito nos fala em modelar a voz dando mais expressividade ao texto, dando interpretação própria à história. É muito importante lembrar e a oficina nos deixa claro, que devemos agregar ao tom de voz olhares e movimentos de mão e de corpo, pois estes traz um efeito interessante a leitura. O bom é que podemos incorporar isso em nossa prática docente.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Foi para mim um grande desafio pois não conseguia me expressar e muito menos falar. Minha timidez não deixava que eu me expressasse mas com estas oficinas consegui me soltar um pouco.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Sempre tive receio e vergonha de ler em público. Quando leio os textos nas aulas, meu coração bate tão forte que chego até cansar. Com estas aulas e com muita participação esse medo tende a desaparecer e o meu desempenho como leitora tende a melhorar cada dia mais.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“Acho que eu leio bem, às vezes a voz sai um pouco trêmula por falta de exercício, mas logo se aperfeiçoa.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

Na análise desses relatos observe-se o destaque para a insegurança, a timidez, a vergonha, a falta do exercício de ler em público. Interessante que uma das

professoras-alunas aprendeu, ao ler em voz alta, a importância da entonação para dar maior expressividade ao texto lido.

Essas reflexões me levam a imaginar como deveriam ser desenvolvidas as práticas de leitura com seus alunos, pois quando a voz sai trêmula por falta de exercício e o coração bate forte ao ponto de deixar a professora cansada, pode-se intuir que apenas as crianças deveriam fazer leituras em voz alta, ou até mesmo que a prática da leitura deveria ser uma prática solitária, praticada em casa ou nas bibliotecas das escolas por apenas alguns alunos privilegiados com o significado e a importância da leitura ou, na pior das hipóteses, nem ser exigida e praticada nas salas de aula apesar de toda propaganda sobre a compra de livros para a escola pública.

Pois bem, ao final da análise das reflexões sobre a formação como leitoras e produtoras de texto feitas nos cadernos e com os relatos feitos nas entrevistas pelas professoras-alunas, aonde foram manifestadas as lacunas da formação inicial, anterior ao curso superior, pode-se concluir que há um longo caminho a ser percorrido em busca da qualidade do ensino a ser oferecido às crianças e jovens que frequentam a escola pública brasileira em relação ao domínio do código lingüístico.

As lacunas da formação identificadas pelas próprias professoras-alunas deixam um saldo bastante negativo em relação à leitura, à interpretação dos textos, ao conhecimento do vocabulário, ao conhecimento dos diferentes gêneros literários, às dificuldades com a escrita e à inibição diante da apresentação da leitura em voz alta e linguagem oral.

E, quando as professoras P1 e P3, conscientes de suas lacunas de formação não tinham escolha e precisavam assumir o que lhes sobrava para o trabalho docente, os colegas de trabalho e a coordenação as tranquilizavam tirando de seus ombros a responsabilidade pelo trabalho que (não) seria desenvolvido.

"...depois peguei uma bomba de primeira. Nossa... aí eu falei: 'Ai, eu não vou dar conta. De primeira série?! Imagina! - Nossa, alfabetização..'. Aí o pessoal: ' - Não, vamos, vamos...' Aí foi outra... estudar, estudar, estudar, estudar, estudar..., pra poder dar conta de entregar, no final do ano, meus alunos lendo através de sílabas. " P1

" - Eu fiquei com um pouco de medo sim. Eu ainda comentava com a coordenadora, eu falava: 'E se eu não conseguir alfabetizar essas crianças?' Ela falava: 'Fica tranqüila que não tem problema, você tá apenas ajudando a professora.' Então eu ficava mais tranqüila." P3

A análise de tais depoimentos revela que a escola pública não tem procurado selecionar e colocar em suas salas de aula profissionais preparados para o exercício da função docente, além de sabermos como são realizadas as atribuições de aulas e períodos nas escolas no processo de socialização das professoras. (FERREIRINHO, 2004)

As salas de aula estão abarrotadas de alunos, alguém precisa estar com essas crianças, mesmo que só para passar o tempo, mesmo que para ajudar a professora que está de licença, mesmo que sem compromisso com a formação dessas crianças que têm, na escola, a única chance de acesso a bens culturais que lhes são de direito.

Encerro este item da análise com o depoimento de uma das professoras entrevistadas, que ao se referir às suas práticas com leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula até o CNS disse

" a proposta que a gente tá aprendendo a trabalhar com o CNS, com os trabalhos aqui, é trazer para o aluno, fazer ele buscar, não só jogar pra ele pronto. Então assim... a minha visão de ensinar do dia que eu comecei, se eu pudesse voltar pra dar uma apagadinha no que eu errei lá atrás eu voltaria". P1

Certamente, muitos professores já devem ter feito esse tipo de reflexão. Contudo a exclusão e o analfabetismo funcional vêm se objetivando na sociedade brasileira, principalmente porque, apesar de todo investimento feito em educação nos

últimos anos²⁵, milhares de crianças, jovens e adultos não tiveram acesso ao ensino capaz de corrigir as falhas de formação deixadas em seu percurso familiar e escolar anteriores.

O Relatório Nacional do Pisa 2000 aponta que o Brasil, que encontra-se entre os países que possuem os mais baixos índices de desenvolvimento humano e de distribuição de renda, é também o país que tem a maior concentração de alunos nos níveis inferiores de proficiência. Segundo o relatório, para os alunos com menos de nove anos de estudo essa concentração está relacionada com a falta de exposição ao tipo de competência de leitura que a avaliação focalizou.

O resultado dos dados obtidos com um questionário que pretendia conhecer qual a relação entre a proficiência em Leitura e as condições socioeconômica e culturais (NSEC) dos alunos pesquisados, coloca o Brasil em último lugar.²⁶

Penso que ao compreendermos as ausências de domínio dos conteúdos, as lacunas na formação das professoras-alunas em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, a realidade da escola pública brasileira será compreendida de outra forma.

4.2.2.2 – Matemática

Quando me recordo das considerações feitas aos professores de Matemática, lembro-me que eles sempre foram vistos como pessoas mais inteligentes. Afinal, se alguém é capaz de aprender coisas tão difíceis e abstratas que muitas vezes nem se sabe para que servem, deve ser mais inteligente...

²⁵ Segundo dados do Inep, no primeiro ano da sua implantação (1998), o montante global de recursos vinculados ao FUNDEF totalizou R\$13,3 bilhões, alcançando R\$19,9 bilhões em 2001 (crescimento nominal de 49,6%). No mesmo período, o PIB cresceu 29,6%, de sorte que o Fundo passou de 1,5% do PIB em 1998 para 1,7% em 2001. Para 2002, a previsão do Fundo foi de R\$22,2 bilhões, sendo que o ICMS responde por 67% do total de recursos gerados, enquanto o Fundo de Participação dos Estados e dos Municípios (FPE e FPM) juntos representam 27% do FUNDEF e o restante dos recursos (6%) se originam do IPI proporcional às exportações, da Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar n.º 87/96 (Lei Kandir) e da Complementação da União ao Fundo, na forma prevista na Lei n.º 9.424/96.

Segundo Bourdieu (2001a, p.238) “essa hierarquia no interior da elite escolar” pode ser relacionada a diferenças sociais. Falando da sociedade francesa apontou que, assim como podem ser observadas distinções entre os sexos e idades,

são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como o francês, as letras clássicas, a matemática ou a física, socialmente designadas como as mais importantes e nobres (dentre outros índices, em virtude dos pesos nos exames, pelo estatuto do “professor principal” conferido aos docentes nessas áreas e, finalmente, pelo consenso dos docentes e dos alunos)
(BOURDIEU, 2001a, p.238)

Parte dessa hierarquia se encontra também aqui no Brasil, desde os primeiros estudos empíricos divulgados na década de 1960 (Pereira, 1969)

Como a grande maioria dos alunos sempre teve muitas dificuldades para aprender e para desenvolver enormes listas de exercícios, os matemáticos sempre foram seus professores mais temidos.

A lembrança dos professores de Matemática que sempre foram considerados como o “terror da escola” pela frieza, distância e aparente superioridade com que tratavam seus alunos incapazes de aprender os conteúdos matemáticos, apareceram também nos relatos como responsáveis pela grande dificuldade apresentada nas salas de aula das escolas públicas desde os primeiros anos escolares e são reveladores da realidade vivida por essas professoras-alunas

“Muita dificuldade em Física, Matemática..., porque os professores eram frios... A gente tinha muita dificuldade, muita dificuldade mesmo. Muitas coisas eu não entendia...” M2

"Eu falo que a Matemática, pra mim, eu acho que ela não foi ensinada. A Matemática, eu lembro da minha professora, desde a quarta série, eu lembro que ela não... Acho que tava pra aposentar e isso marcou muito, ela fazia tricô na sala. Eu tinha uma dificuldade na Matemática..., mas eu tinha medo dela, um medo imenso de perguntar. Então aquilo... ficou comigo. Eu perdi ali e até hoje eu carrego dificuldade."P2

²⁶ www.inep.gov.br. Relatório Nacional - Pisa 2000, p.64

"Eu lembro um pouquinho assim, foi a Matemática. Era um professor de Matemática, muito bom, mas ele também não sabia passar, não tinha didática também. É uma pessoa muito inteligente, sabe? Eu acho que ele não sabia simplificar, chegar até no aluno. Ele sabia muito, e no fim ele rodava, rodava, rodava, e não destrinchava, na verdade, o assunto." G2

É interessante observar a naturalidade com que o assunto foi tratado. Afinal Matemática é difícil mesmo... é um saber para poucos... para os privilegiados intelectualmente.

Para Bourdieu (1975, p.35) o reconhecimento institucional da “autoridade pedagógica” garante à “ação pedagógica” o caráter arbitrário da comunicação pedagógica, mesmo “quando a informação transmitida tende a se anular”.

A professora-aluna M2 que não aprendeu o conteúdo matemático, desde as séries iniciais, quando se tornou professora vem enfrentando essa dificuldade:

"Tabuada eu sei muito bem, sabe, eu tinha muita dificuldade, mas hoje eu sei muito bem. Mas tem muita professora que não sabe... que não sabe matemática. Eu, na matemática eu me viro com eles." M2

E M1 julgou normal o fato de não trabalhar a geometria, afinal a maioria dos professores têm dificuldades com esse conteúdo. Ele não foi ensinado...

"Então muita coisa, ai, eu comentei mesmo, que a gente deixa a Geometria... o último bimestre para gente falar assim: "não dá tempo!" Eu não vou falar outros professores, porque eu também já fiz isso. "Não dá tempo, ai, não deu tempo!", mas porque faltou ir buscar, e muito[...] "Não sei", mas tem, a gente tá descobrindo que é fácil buscar. E um monte de professora falou isso: "olha, a gente deixa por último pra não dar tempo, mesmo, mas porque... a gente não domina, então...e o medo de você passar uma coisa que você não tem confiança?" M1

O conteúdo de geometria foi deixado para o final do ano... Com a clara intenção de não dar tempo de ensinar... Pois elas não aprenderam... Por isso não têm domínio sobre o conteúdo... Então não ensinavam...

"eu não gosto de Matemática[...]Não que eu não goste de trabalhar, mas eu acho que assim... eu acho que a maioria dos professores tem mais dificuldade em... em... como é que fala? - Figura geométrica...-

Eu acho que a maioria dos professores tem dificuldade porque nós não fomos... Quer dizer, nós, os professores, nós não trabalhamos... e também nós não fomos trabalhados pra ensinar os nossos alunos a trabalhar Geometria. Porque Geometria chega numa parte que... É final de ano. Antigamente era assim, você dava em final de ano, então você enrolava, enrolava pra não dar tempo e você acabava não dando. Hoje em dia não, hoje em dia a Geometria tá no primeiro, no segundo, no terceiro e no quarto bimestre, não tem como você não dar." P4

Como a escola não cumpriu o compromisso de as ensinar, a professora não se sentia culpada por deixar de ensinar seus alunos. Essa parece ser a lógica que as conduzia no dia-a-dia.

A melhor estratégia então, como afirma P4 era enrolar, enrolar e deixar a geometria para o final do ano, pois a falta de tempo era uma boa justificativa para que os alunos não aprendessem o que elas não sabiam ensinar, porque não lhes foi ensinado.

Sendo assim, desde as primeiras séries escolares o conhecimento dos conteúdos matemáticos foram ficando para trás

"Pouco me recordo de frações e decimais, francamente matemática não é o meu forte e nem nunca foi". (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"Matemática. Sempre tive dificuldade com Matemática" P1

"Durante todos os meus anos escolares nunca consegui entender geometria e agora entendo e gosto". (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"... Quantas vezes ouvia dizer, simetria. Pensava comigo será, eu aprendi a trabalhar com esse conteúdo. Será que foi transmitido ou explicado? Eu não me recordo." (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"Sempre tive dificuldade", "nunca consegui entender", "será que foi transmitido...não me recordo". A análise desses relatos revela que essas professoras-alunas que tiveram acesso ao ensino público, apesar das dificuldades encontradas, mesmo sem terem domínio sobre parte do arbitrário cultural imposto pelas instituições educativas, concluíram o ensino médio.

As alunas que terminaram seus estudos mais recentemente manifestaram, sem exitar, não se lembrarem dos conteúdos ensinados. Resta-nos a dúvida: será que esses conteúdos têm sido ensinados?

O que ficou na lembrança foi o contato com um conteúdo “terrível”, aparentemente inútil, descrito com displicência e rancor. Afinal tanto sofrimento para nada...

“As aulas de desenho geométrico eram terríveis com os tais seno, cosseno, tangente, ângulos... Já o colegial apesar de mais recente nada me lembro.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

A professora-aluna P2, certamente buscou ajuda para tentar superar as defasagens em relação à Matemática, mas sem o domínio dos conteúdos básicos a dificuldade só poderia aumentar... De qualquer maneira ela também tirou nota e foi aprovada.

"aí a gente ia... ai buscando aprender. Mas, às vezes, certas coisas não aprendia porque ficou lá atrás, certas coisinhas que não aprendeu e então ficou difícil. Mas eu ia bem, tudo, tirava nota..., mas era difícil" P2

E chegou ao magistério. Mas lá também, segundo ela, “passaram batido”, ou seja, não se importaram em saber se ela estava aprendendo ou não e se teria adquirido conhecimento necessário para atuar na profissão escolhida, ou seja, ser professora. Durante o período da pesquisa, no CNS, ela estava com dificuldade para fazer exercícios envolvendo frações e outros conteúdos dos quais ela não se lembrava nem do nome.

"Nós estudamos muito... as frações, não é, que a gente hoje apanha pra fazer, aquelas outras também do... Ah, em todas, não é. Porque no Magistério foi uma coisa assim... meio batida.." P2

A falta de interesse pelos conteúdos matemáticos aliada ao descaso com a aprendizagem e o ensino dessa disciplina tem caminhado por muito tempo com as

professoras-alunas e não só nos últimos anos escolares. De qualquer maneira não fazia diferença saber ou não os conteúdos matemáticos... Dava para ficar sem aprender... Dava pra ficar sem ensinar ou dava pra ficar fazendo de conta que se ensinava.

Os relatos sobre o trabalho em sala de aula também foram destacados, uma vez que são importantes para que se possa entender em que a ausência dos conteúdos, as lacunas na formação inicial podem influenciar no trabalho docente

“Minhas experiências foram raras, lembro-me que o professor ensinava o básico, então devido essa falha em minha formação como professora, hoje apresento uma certa dificuldade em ministrar conteúdos relacionados a esse tema (reconhecendo figuras planas).[...] A única informação que eu me lembro era que os polígonos eram figuras, mais nada!!!” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Sabia pouco sobre essas figuras, pois tive aula de desenho geométrico, mais não aprendi muita coisa. [...] Com certeza ainda tenho muito que aprender.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"Sistema de medidas também é difícil, é difícil de trabalhar." P4

“Tanto na educação infantil, como no ensino fundamental (séries iniciais), a geometria não ocupa um lugar de destaque, mas é trabalhada diariamente em sala de aula envolvendo diferentes atividades. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

“ Não utilizamos nenhum critério pois, trabalhamos muitas vezes sem saber que estamos utilizando a geometria.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de grande porte)

"Aí me deixaram com Matemática. Eu odeio Matemática! 'Ai, meu Deus, Matemática?! Você vai me matar!', eu falei pra diretora. Ela falou: 'É nada, eu te ajudo, pode deixar.' Aí comecei na Matemática, mas como eu era mais ligada ao Português foram seis meses sofridíssimos. Eu tive que estudar.[...]eu tinha que estudar. Então eu vinha de manhã com as outras professoras, porque aí elas começaram a me ajudar, então eu vinha de manhã estudar o que eu ia dar à tarde." P1

Pode-se concluir, também, que nem todos os conteúdos contemplados nos currículos escolares, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, são conhecidos igualmente e que alguns têm a preferência de quem os ensina e outros nem tanto,

mas como se esperar que um professor que odeia uma disciplina possa valorizá-la, relacioná-la com outros conhecimentos, motivar seus alunos e ensiná-los de maneira agradável, prazerosa e eficiente? Como considerar que a aprendizagem possa se efetivar quando um professor, que não domina o conteúdo, vai assistir à aula de seu colega de manhã para tentar compreender o conteúdo que vai ensinar a seus alunos à tarde?

Uma maneira que parece ter sido encontrada pelas professoras-alunas para se protegerem do fracasso escolar foi “decorar” o que seria avaliado.

A aluna M1 deixou claro em seu depoimento que mesmo não gostando, não entendendo nada, ela “*tinha que decorar*”

"E era complicado porque eu não gostava, eu não gostava, eu não tinha interesse, eu não estudava pras provas; só que eu fazia. Como é...decorar, eu não gostava de decorar, sabe? Tinha que decorar muito." M1

e decorava...Mas não aprendeu conteúdos que atualmente precisa ensinar.

"Matemática, eu morria de medo. Quarta série eu tive que estudar mesmo pra dar aula de matemática, fazia muito tempo...mas agora, a matemática é de um jeito diferente..., eu tô um ano, porque é um jeito que eles ensinam assim... pra onde vai servir a matemática, porque eu via aquelas coisas eu falava assim: 'aonde vai servir isso, não vai servir pra nada isso!'" M1

"Os professores não baseiam-se no que aprenderam para ensinar (matemática), pois aprenderam pouco daí a necessidade de muita pesquisa e tornar-se autodidatas, antes de passarem esses conhecimentos ao seus alunos". (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

Certamente o recurso de decorar fórmulas e cálculos foi usado muitas vezes pelos próprios professores para poderem aprovar seus alunos, mesmo quando eles não sabiam o que e o porquê estavam fazendo. De qualquer maneira as professoras-alunas venceram os anos iniciais de formação e chegaram ao magistério e, ao terem que assumir as salas de aula tiveram que fazer a mesma coisa, ou seja, não ensinar seus alunos, mas aprová-los.

Os índices do Saeb (BRASIL,2004) revelam essa realidade, ou seja, alunos que concluíram a Educação Básica não possuíam a formação desejada.

As médias de desempenho apresentadas como resultados dessa avaliação, realizada nacionalmente, são alarmantes.

A escala de rendimento em Matemática é mensurada de 0 a 425 pontos. Uma média satisfatória para o final da 4ª série do Ensino Fundamental deveria estar, pelo menos em 200 pontos. Contudo, os resultados alcançados em 2003 deixaram o Distrito Federal com o melhor resultado, ou seja, com 199,8 pontos. Em último lugar ficou o estado de Alagoas com 155,5 pontos e o estado de São Paulo obteve 187,1 pontos. Desses resultados pode-se concluir que em nenhum estado os alunos concluintes da 4ª série do Ensino Fundamental conseguiram construir competências e desenvolver as habilidades esperadas para esse âmbito do ensino.

A tabela 42 abaixo nos ajuda a visualizar de outra maneira esses índices

Tabela 42			
Percentual de estudante nos estágios de construção de competências			
Matemática 2003			
Estágio	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Muito crítico	11,5%	7,3%	6,5%
Crítico	40,1%	49,8%	62,3%
Intermediário	41,9%	39,7%	24,3%
Adequado	6,4%	3,3%	6,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: MEC/Inep/Saeb

O percentual de estudantes no estágio “adequado” de construção de competências na Matemática na 4ª série do Ensino Fundamental é de apenas 6,4%. Esses alunos interpretavam e sabiam resolver problemas de forma competente, reconheciam e resolviam operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão. Também resolviam problemas que envolviam noções de

proporcionalidade, com mais de uma operação e efetuavam a divisão por dois algarismos.

Outros 51,6%, ou seja, mais da metade dos estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental concluíram esse âmbito do ensino nos estágios muito crítico e crítico, ou seja, não conseguiam identificar uma operação de soma ou subtração envolvida num problema, não sabiam o significado geométrico de figuras simples. As habilidades desenvolvidas na interpretação de problemas estavam aquém das exigidas para o ciclo. As áreas de figuras desenhadas em malha quadriculada eram calculadas pela contagem dos quadradinhos e não por algoritmos.

Em relação ao Ensino Médio, ou seja, ao final da Educação Básica, 68,8% dos alunos terminaram seus estudos no estágio muito crítico ou crítico. Esses alunos depois de, no mínimo 11 anos de estudo, “não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto, muito aquém do exigido para a 3ª série do Ensino Médio” (BRASIL, 2004.p.39)

Apenas 6,9% sabiam resolver problemas, reconheciam e utilizavam elementos de geometria analítica, equações polinomiais e desenvolviam operações com números complexos, entre outras habilidades.

A análise dos relatos nos quais as professoras-alunas refletiam sobre a prática pedagógica e sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de práticas de Matemática são reveladoras das lacunas de conteúdos na formação inicial e podem nos ajudar a refletir sobre a realidade apresentada pelo Saeb (BRASIL,2004).

Desta forma, decidiu-se destacar alguns desses trechos para que se possa compreender quais conteúdos são falhos na formação inicial quando se tem como foco a disciplina Matemática.

Um conteúdo que surpreendeu as professoras-alunas foi a Simetria

“Nesta unidade descobri como é divertido aprender a simetria percebi que a encontramos em toda parte”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Apesar de já ter um certo conhecimento de Simetria, aprendi a ter uma nova visão sobre o assunto.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Dentre as coleções de livros didáticos poucas são as que apresentam propostas de trabalho com simetria de forma interessante, e geralmente os professores das séries iniciais acabam não trabalhando pois alegam coisas mais importantes para estarem passando para as crianças já que estas tem a vida toda pela frente para falar em simetria. Já o professor da educação infantil trabalha a simetria sem muitas vezes saber que aquela atividade proposta por ele faz parte da própria”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

Um conteúdo redescoberto e visto de forma mais agradável, certamente será trabalhado também de uma maneira mais interessante. Mas o relato que pareceu ser a melhor descrição da realidade foi o que reconheceu que muitas vezes o professor propõe atividades sem saber a importância daquele conteúdo, sem saber se aquele é o momento certo, sem saber com que objetivos, sem saber o que está ensinando a seu aluno.

Essa hipótese se confirma e foi complementada nesse outro relato

“ Muitas vezes usamos certos conceitos, no nosso dia a dia, mas não damos conta disso. É por distração pela correria atrás do tempo, que nosso é muito curto. Como por exemplo: se alguém me perguntasse se eu trabalho com grandezas de medidas no cotidiano, no primeiro momento diria que não. Como não!” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

A hipótese anterior é complementada porque o que a professora-aluna chama de “*distração ou falta de tempo*” pode ser considerado como lacuna de formação. Quem realmente sabe o que são grandezas e medidas, certamente saberá como, quando, para quem e o porquê de se trabalhar com esse conteúdo.

Mais alguns relatos confirmaram a ausência dos conhecimentos sobre os conteúdos relacionados a grandezas e medidas

“Foi possível ampliar ainda mais nossos conhecimentos. Muitos professores – alunos ali presentes não sabiam definir o que seria

medidas padronizadas e medidas não padronizadas”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Sabia o básico, ou seja, tudo sobre as medidas que uso no meu dia a dia. O que aprendi com essa unidade, sobre o côvado que era usado como medida de comprimento, aprendi como foi criada a jarda e alguns outros métodos de medidas que até hoje não foram padronizadas. [...] O mais interessante foi conhecer as histórias dessas medidas e que em certos lugares ainda são utilizadas. Tudo o que aprendemos de novo é muito bom para ampliar nossos conhecimentos, por isso ainda pretendo aprender muito”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Apesar de conhecer os termos palmos, polegadas, braças, passos, jardas etc., foi muito interessante saber histórias de onde surgiram esses termos e que eles são baseados em partes do nosso corpo”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Conhecia mais as convencionais (medidas). Já as não convencionais, sabia que existia, mas alguma não me recordava”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

Como pode-se observar elas aprenderam conceitos básicos como, por exemplo, o que são “*medidas padronizadas e medidas não padronizadas*”, “*as histórias das medidas não padronizadas*”.

Também puderam refletir sobre o ensino desses conteúdos

“Nesta unidade pude perceber a importância do significado das operações no campo dos números racionais e que se pode usar diferentes maneiras para resolver problemas”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Já havia estudado medidas, mas as atividades que realizamos foram novas e interessantes”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Agora posso trabalhar grandezas e medidas com meus alunos”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

A partir dessa unidade (unidades e medidas), acrescentou muito em relação ao que já sabia. Nós trabalhamos mais a parte gráfica, mas é importante se trabalhar com o concreto, porque desenvolve mais a criatividade da criança, pode trabalhar com desenho, recortar folhas de papel, garrafas, etc”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Já trabalho com medidas, porém ficava presa à medidas convencionais padronizadas. Às vezes me arriscava a medir com

passos e palmos, porém parava por aí. Com essa aula aprendi que posso e devo aprofundar mais o tema trabalhando com a história das medidas, quando o corpo era unidade de medida, e também com as medidas curiosas em que as crianças poderão pesquisar em casa mesmo, valorizando a sabedoria popular. Considerei essa aula muito importante para meus conhecimentos. Das aulas de matemática que já tive, essa foi a mais interessante, parece impossível mas eu amei!” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

E ao revelarem pretender modificar a prática em sala de aula uma reflexão merece destaque, pois a professora-aluna teve uma sensação que parecia impossível por se tratar de uma aula de Matemática. E ela diz “*Das aulas de Matemática que já tive, essa foi a mais interessante, parece impossível mas eu amei!*”

O que a faz pensar que é impossível alguém gostar de uma aula de Matemática, senão a experiência vivida em seu percurso familiar, social e escolar?

Essa reação esteve presente em outros relatos, como por exemplo, o de M1

“ Às vezes, de matemática, quando a gente aprendeu gráfico, essas coisas, eu falava assim: ‘monte’... não era só eu... minha aula de amanhã tá pronta. Às vezes, eu aprendia, eu queria aplicar no outro dia, porque era formidável, era uma coisa assim...” M1

Junto com a sensação de “gosto pela disciplina”, com a aprendizagem dos conteúdos que só, no ensino superior estava se efetivando vem a sensação de responsabilidade pelo que não vinha sendo ensinado. Ela não havia aprendido e não estava ensinando, mas era professora. Talvez esse fosse o momento inicial real da profissionalização, ou seja, o momento em que a professora-aluna compreendeu o importante papel que ela tinha diante da profissão docente.

“Estou aprendendo muito com as Práticas de Ensino de Matemática. Escolhi esta seção mão à obra onde era para escrever minhas recordações sobre frações e decimais, tive a sensação que não havia aprendido nada. Pensando um pouco tive uma breve lembrança de ter estudado à partir da 5ª série em aulas extremamente teóricas e sem nenhum sentido, tornando-as cansativas. Assim, a cada nova aprendizagem que estudei sobre números racionais, ficou nítido para mim a responsabilidade que devo ter”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Mas muitas coisas, Matemática também, que é a problematização, você num ficar naquele... ‘dois mais dois...’, de trazer a problemática, de fazer eles raciocinarem. Pra gente tá sendo muito

difícil a Geometria agora, que foi comentado ontem. Mas como uma professora falou, já tá dando uma pequena abertura da... da Geometria..." M2

A resolução de problemas também foi um dos assuntos apontados pelas professoras-alunas P4 e M1

"Resolução de problema? Trabalhava.[...] É, só tinha operação, só isso. Não tinha assim... uma interpretação, não tinha... não era assim... não tinha aula prática. Hoje em dia é diferente." P4

"era um trabalho diferente de ontem, tinha a pirâmide de matemática e era pra gente, sabe contar as bolinhas... olha que absurdo! Nós erramos assim... um monte, porque não tinha no concreto." M1

Contudo, esse conteúdo não apareceu com a intensidade esperada neste estudo. Este fato pode estar relacionado ao grande número de cursos de formação continuada oferecidos nas redes públicas de ensino, onde o foco tem sido a resolução de problemas, principalmente porque as avaliações do SARESP e Saeb têm trazido, ao longo dos últimos dez anos, muitas questões relacionadas à resolução de problemas. Penso que esta questão merece um estudo mais aprofundado. Será que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental já estão aptos a trabalhar com a Resolução de Problemas? O que poderia ter ocasionado essa mudança?

O conteúdo mais citado, durante as reflexões nas aulas de Prática de Ensino de Matemática foi a Geometria

"Partiu quase do zero (figuras geométricas), pois consegui lembrar somente uma informação de quando estudava. Esta unidade só acrescentou conhecimentos que até então estavam esquecidos e serviu de base p/ a realização das atividades em sala de aula". (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"Escolhi esta unidade (Geometria) por se tratar de um assunto que não sabia o quanto se pode explorar. Foi para mim mais uma nova aprendizagem e fiquei surpresa sobre tudo o que estudei. Me interessei pelo assunto e tenho certeza que preciso aprender muito para dominar este conteúdo." (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"Quando falamos em geometria, parece que estamos falando de algo muito distante de nós, pude observar que geometria está presente em

nosso cotidiano. [...] A partir do estudo desta unidade observei que se o estudo de geometria fosse visto dessa maneira a um tempo atrás com certeza esta disciplina teria um valor maior nos dias de hoje.” (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Muitas vezes, nós da área de Educação Infantil, trabalhamos a geometria sem saber o que estamos fazendo”.(relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

*(atividade proposta: contagem e descoberta de padrões geométricos)
“A principal dificuldade encontrada nesta unidade foi a compreensão do uso da fórmula após essa compreensão todos os exercícios foram resolvidos com facilidade”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)*

A análise dos depoimentos sobre o contato com as unidades de Geometria, durante o módulo das Práticas Pedagógicas de Matemática permitiu detectar que foi o responsável pelo maior número de reflexões sobre a aprendizagem do que as professoras-alunas não sabiam. *“Partiu quase do zero”, “fiquei surpresa sobre tudo o que estudei”, “ muito distante de nós”, “ trabalhamos a geometria sem saber o que estamos fazendo”, “a principal dificuldade encontrada... foi a compreensão do uso da fórmula”.*

E contribuiu também com a reflexão sobre a metodologia de ensino empregada em sala de aula para desenvolver conteúdos relacionados à Geometria.

“Essa é uma afirmação feita no final desta unidade, mas que até o momento não é praticado por mim, pois como a maioria dos professores, eu me vejo falha no ensino de geometria com meus alunos. E esse módulo veio para me despertar em relação a esse tema e a partir desse semestre vou procurar incorporar em minhas aulas de matemática a geometria, só depois dessa experiência, poderei estar permitindo a meus alunos que se organizem e consolidem seus pensamentos matemáticos para se comunicar com seus colegas, expressando claramente e de forma coerente”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“A aula sobre polígonos, veio para esclarecer algo já esquecido, nos capacitando a analisar e propor situações que levem nossos alunos a colocar em jogo suas formas próprias de identificar semelhanças e diferenças entre figuras planas, em situações que envolvam descrições orais, construções e representação”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

"Mais na parte de... de Geometria? - Como que eu trabalhava? Trabalhava o tradicional, não trabalhava com nada de concreto. – P4

“Sabia que tinha muitas formas de trabalhar ângulos, mas esta unidade ampliou ainda mais meus conhecimentos”.(relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“Tanto na educação infantil, como no ensino fundamental (série iniciais), a geometria não ocupa um lugar de destaque, mas é trabalhada diariamente em sala de aula envolvendo diferentes atividades”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

“O ensino de geometria com atividades de composição e decomposição de figuras possuem um caráter mais dinâmico, e o estudo dessa unidade nos fez perceber a importância das tarefas de composição e decomposição de figuras bidimensionais, identificando diferentes possibilidades. A geometria é ensinada referindo-se apenas ao caráter estático, onde as crianças constroem imagens de figuras isoladas e imóveis, algo que pode ser mudado a partir do momento que passamos a perceber que as figuras podem compor ou serem decompostas em outras”. (relato extraído do caderno de uma professora-aluna de uma cidade de pequeno porte)

A análise desses relatos revelou que quando essas professoras-alunas apreendem um conteúdo, independente da disciplina à qual ele está relacionado, elas, imediatamente, pensam nas lacunas de formação e de que maneira estas lacunas têm interferido positiva ou negativamente na prática docente. Depois de algumas aulas onde se discutiu o ensino de geometria elas avaliaram, mais uma vez, com sinceridade e humildade que não estavam ensinando aqueles conteúdos a seus alunos e se pôde compreender também que elas não se lembravam de ter aprendido tais conteúdos. O que realmente se aprende, não se esquece.

Tal realidade vivida por elas e reproduzida por seus alunos pode ser constatada no relatório Pisa 2003.

Essa avaliação tem como objetivo principal avaliar até que ponto os indivíduos de 15 anos de idade podem ser considerados cidadãos informados e reflexivos e consumidores esclarecidos. O domínio da literacia matemática prevê a capacidade de analisar, raciocinar e comunicar idéias com eficiência quando se colocam, formulam, resolvem e interpretam problemas matemáticos numa variedade

de situações da vida real. Para isso devem usar o raciocínio quantitativo, espacial ou ainda outras competências matemáticas. Na avaliação realizada em 2003 para 250 mil adolescentes com 15 anos de idade em 41 países, em que no Brasil 4.452 alunos foram avaliados por meio de 60 perguntas de Matemática, Leitura e Ciências, o Brasil ficou no nível 1, ou seja, os estudantes conseguiram apenas responder questões envolvendo contextos familiares, identificaram informações e realizaram procedimentos rotineiros e desempenharam ações óbvias com instruções diretas em situações explícitas.

Se focalizarmos esses resultados articuladamente com as reflexões das professoras-alunas sobre sua formação em Matemática pode-se verificar a baixa possibilidade de grandes expectativas de mudança, em curto prazo, na educação brasileira.

Primeiramente porque não se observa vontade política para que esse quadro realmente seja revertido. Quando os discursos dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas que visam a melhoria da qualidade de ensino na rede pública apontam a formação dos professores como uma urgência para que se possa melhor formar os alunos e, simultaneamente, esses mesmos órgãos “fecham os olhos” para a grande diversidade e para a qualidade discutível dos cursos que estão sendo oferecidos para certificar a todos que não têm a formação mínima necessária, em todo o Brasil, penso que ainda chegaremos a uma situação insuportável na educação brasileira.

As avaliações não são recentes, os investimentos não são desprezíveis, mas a educação continua agonizando...

Penso que a realidade revelada neste estudo que nos aponta as lacunas de formação das professoras-alunas do CNS nos coloca diante da grande farsa da democratização do ensino público brasileiro, que ao ampliar o acesso de todos à

escola que era reservada a alguns, reúne as aparências da “democratização” quantitativa com a realidade da reprodução e adia o balanço final, ou seja, prorroga o momento em que os indivíduos que a ela tiveram acesso serão despejados na sociedade sem possibilidades de sonhar com um futuro digno. (Bourdieu, 1998b, p. 222-223).

As professoras-alunas pesquisadas tiveram acesso ao ensino superior, mas só o tempo poderá revelar o valor dessa formação.

Capítulo 5 – Regularidades e singularidades na formação das professoras-alunas

A partir dos capítulos anteriores, ao serem feitas análises dos dados dos 410 questionários, complementados por depoimentos das 12 professoras-alunas entrevistadas e por trechos da análise documental dos 160 cadernos, penso que os resultados até o momento apontados podem ser considerados como uma perspectiva de dimensão das regularidades das lacunas de formação das professoras-alunas, detectando-se as ausências de relações com o capital cultural dominante, da reprodução das condições objetivas culturais e materiais de existência das professoras-alunas do Curso Normal Superior.

Por ter optado por trabalhar com o conceito de capital cultural em seu estado incorporado e pelo fato deste ser um dos princípios da construção teórica proposta por Bourdieu ao relacionar a contribuição das estruturas das frações de classe com a reprodução da sociedade de classes via educação, considero este capítulo como o grande desafio desta pesquisa, pois tem como objetivo principal entender de que maneira se manifestam as singularidades nos percursos percorridos por essas professoras-alunas apesar do sistema social e escolar terem contribuído para a reprodução das classes sociais. Segundo Nogueira (2002) a questão identitária, ou seja, a perspectiva das singularidades como aponta Vinão Frago (1998) na abordagem histórica, já não é mais desconsiderada pelos sociólogos, sendo relevante para compreender como as diferentes relações de aspectos similares levam a configurações e disposições diversas dos agentes escolares.

Assim, numa sociedade onde os sujeitos têm diferentes oportunidades de relações com o capital cultural objetivado dominante, em diversas esferas, na questão perseguida nesta pesquisa cabe especificar, de modo mais detalhado as relações das

professoras-alunas com tais circunstâncias para flagrar como tais similaridades ganham especificidades provocando as lacunas de conhecimento escolar.

Desta forma, tomei as 12 entrevistas realizadas com as professoras-alunas do CNS dos três municípios para procurar compreender quais as relações com o capital cultural objetivado dominante que cada uma delas teve a oportunidade de vivenciar ao longo de sua trajetória e de que forma essas relações contribuíram para a manutenção ou alteração das condições objetivas e materiais de existência, ou seja, explicitar de que maneira elas vêm reproduzindo ou não, as frações de classes sociais de suas famílias sempre crivadas pelo tema deste estudo, ou seja, ausências de conhecimentos e lacunas de formação quanto ao cabedal necessário para o desempenho da função docente.

Com a análise dos dados das entrevistas foi possível construir o Quadro 7 - Mapa relativo ao Capital Cultural Familiar.

A análise dos dados do Quadro 7, que constituem a constelação familiar e o nível cultural global das famílias das professoras-alunas, permite uma percepção clara e imediata das condições objetivas e materiais de existência das entrevistadas e de suas famílias. Possibilita, também, detectar que a transmissão doméstica de capital cultural dominante não poderia ser garantida por seus pais uma vez que eles não possuíam como capital cultural incorporado o capital cultural considerado como legítimo pela sociedade, ou seja, eles não possuíam como capital cultural incorporado a “cultura culta” ou a “alta cultura”. Pode-se afirmar, também, que os pais das professoras-alunas não possuíam o capital cultural institucionalizado, pois 29,2% deles não concluíram o curso primário, 37,5% concluíram só o curso primário, que apenas 10% concluíram o

Quadro 7- Mapa relativo ao capital cultural familiar										
Situações	Formação		Formação		Profissão					
Local	Avós Pat.	Avós Mat.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Fil.	Formação irmãos	Condições culturais	Outros relacionamentos
G1	A. (1)	A.	A.	PI	Meeiro	Do lar	8	Só ela estudou M e CNS	Não tinha acesso a bens culturais objetivados	Camaradas do sítio contavam histórias
G2	A.		P	P	Gerente multinacional (começou como office boy)	Do lar	5	Pedagogia/CNS Padre/ Direito Cursos na empresa Um não lembra	Acesso à leitura na casa das tias	Tias professoras
G3	A.		Cursou até a 6ª.	PI	Ajudante pedreiro e músico	Ajudava o pai no sítio	2	M./ CNS Informática	Não tinha acesso a bens culturais objetivados	
G4	PI.	Pedagogos	Eng. Mack.	Pedag.	Engenheiro	O Ed.	3	Pedagogia/CNS Ad. Empresa Farmácia	Na casa da avó paterna tinha muitos livros clássicos. Ia ao teatro com ela.	Bisavô sempre lendo e escrevendo(2)
M1	NF	NF	P	M	Militar Músico	Profª	3	M/ CNS Psicologia Curso técnico		
M2	NF	NF	PI	PI	Não sabe	Não sabe	6	Só ela estudou M/CNS		Contato com três tias que liam muito, pois um tio trabalhava na Folha de São Paulo e trazia muitos jornais.
M3	NF	NF	NF	A	Mecânico de manutenção	Do lar	5	M/CNS E. M. Inc. não estudou PI E.M.	Contato com a leitura na igreja-Bíblia.	
M4	NF	NF	Torn. Mec.	P	Torneiro Mecânico	Doméstica	4	M/CNS 2 E.M. Inc. Cursando engenharia-USP	Contato com a leitura na igreja evangélica.	O irmão cursa engenharia na USP. Ia com a mãe na casa dos patrões que investiram na formação do menino.
P1	Avó- P. Avó- NF		P	P	Caminhoneiro	Do lar	4	M/CNS 2 E. M. M	Contato com a leitura da Bíblia. Na igreja e feita pelo pai no café da manhã.	Apesar de não terem muita escolaridade, liam porque o pai trazia revistas quando voltava de viagem.
P2	NF		PI	PI	Cortadores de café Lavoura de cana		4	M./CNS Fazendo cursinho pré vestib. E.M.Inc. E. M.		
P3	NF		P	P				M/CNS(3)		Uma prima criada pela mãe adorava ler revistinha.
P4	NF		PI	P			4	M./CNS Direito E.M. E.M.Inc.	A mãe comprava coleções de livros de um vendedor que vinha até a cidade periodicamente.	Uma tinha vinha aos sábados para ler os livros para ela.

(1)Em alguns casos, apesar dos pais ou avós não terem freqüentado a escola, eles liam e faziam as 4 operações, portanto elas não os consideraram analfabetos.(2)Bisavô materno- dono do 1º jornal da cidade.(3)Não se referiu à formação dos irmãos.
Abreviações: A Analfabetos PI Primário Incompleto P Primário M Magistério EM Ensino Médio EMI Ensino Médio Incompleto CNS Curso Normal Superior NF Não freqüentou escola

ensino médio e que, desde a geração de seus avós, apenas os avós maternos e os pais da professora-aluna G4 possuíam curso superior.

Além do quadro, para a divulgação dos dados obtidos nas entrevistas das 12 professoras-alunas optou-se por organizar os depoimentos de acordo com o acesso ao capital cultural dominante proporcionado, sobretudo, por suas relações com a família, com a escola, na profissão e finalmente no Curso Normal Superior, por serem consideradas instâncias centrais de formação fora e dentro de escolas, inspirada nos textos da equipe de Bourdieu relatadas no livro “A miséria do mundo” (2003).

Espera-se, com essa análise, que se possa primeiramente compreender com quais lacunas de formação elas têm exercido o trabalho docente, uma vez que todas as alunas já trabalhavam como professoras em seus municípios para, finalmente, compreendermos de que maneira elas podiam contribuir ou não para que seus alunos concluíssem seus estudos com as mesmas lacunas de formação e, conseqüentemente, com a manutenção de uma sociedade com desigualdades que não são superadas com a democratização do ensino público como querem nos fazer crer as políticas públicas brasileiras nos relatórios e nas estatísticas divulgadas nos últimos anos e que evidenciam o acesso de 96% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos à escola pública. (BRASIL,1998).

5.1. Professora-aluna G1 : “*Não queria trabalhar na roça*”

Os bisavós paternos vieram da Itália. Estabeleceram-se como colonos, ou seja, moravam e trabalhavam numa fazenda. O avô paterno conheceu a avó na mesma fazenda onde os pais dela também eram colonos e se casaram. Receberam um pedaço de terra para trabalhar como meeiros²⁷. Quando o avô faleceu, seu pai assumiu a responsabilidade de cuidar da família e das terras. Mais tarde, o dono da fazenda, que gostava muito do pai de G1, emprestou a ele um dinheiro para que comprasse um “sitinho”.

Os avós paternos e maternos da professora eram analfabetos.

O pai, que sempre trabalhou no sítio, não frequentou a escola e mal sabia assinar o nome. Sua mãe não completou o curso primário, deve ter estudado uns dois anos e sabia ler um pouco a partir do que aprendeu na escola do sítio.

G1 passou a infância no sítio onde seu pai era meeiro e sua mãe cuidava da casa. Era uma filha no conjunto de mais sete irmãos.

Durante sua infância os contatos com bens culturais se resumiram ao rádio e às histórias contadas no “terrerão” por um camarada²⁸ e pela tia. Não havia televisão, não tinham livros, só brincadeiras de sítio e contação de histórias à noite.

Iniciou seus estudos em uma classe multisseriada, no próprio sítio onde morava. Eram duas salas: numa estudavam as crianças de primeira e segunda séries e na outra as de terceira e quarta: “*Elas tinham que trabalhar assim, ela dividia a lousa ao meio, aí uma parte era para primeira série e a outra para a segunda série. Aí ela enchia a lousa da primeira e vinha para a segunda série...Estranho,não é?*”.

²⁷ Os colonos recebiam um pedaço de terra para cultivar e repartiam o lucro com o dono da fazenda. (segundo a entrevistada)

²⁸ Camaradas eram pessoas que trabalhavam no sítio e recebiam em troca casa, comida e roupa lavada.(segundo a entrevistada)

Após as quatro séries, continuou seus estudos até a oitava série, já fora do sítio, em uma escola pública do distrito próximo. Não foi uma situação difícil cursar o ginásio. Segundo ela, não enfrentou muitas dificuldades:

“Não, em Português também não (não tinha dificuldades na escola). Talvez era pelas histórias que a gente sabia... Porque eu, desde a quarta série assim, eu sempre queria ler, mas não tinha o que ler, era só os livros da escola mesmo, então ficava mesmo só na escola. Talvez seja só por isso que eu não tinha tanta dificuldade. Em Matemática também não. Eu tinha mais dificuldade em História, Geografia..., nessas aí eu tinha mais dificuldade, mas nas outras não. [...] Eu acho que era pela forma do professor explicar mesmo”.

Dos oito filhos, só ela e um dos irmãos estudaram até o âmbito do ensino médio. Os demais até tentaram. Alguns tiveram a oportunidade de morar na cidade para completar os estudos. Contudo, o trabalho duro na roça e a falta de capital cultural incorporado e de significação sobre a importância da certificação para quem trabalha na roça foram, claramente, a causa da volta para o sítio sem a formação.

“...sempre foi assim, sempre tinha alguém na cidade que oferecia casa para ficar. Então foi um irmão meu que foi ficar na casa do prefeito... Ele também morava no sítio aí ele foi para a cidade, aí ele se candidatou a prefeito lá, tal... Aí como ele gostava do meu pai... ele chamou esse meu irmão pra ir morar com ele para estudar.[...] Aí ele foi para estudar. Mas eu acho que... ficar na casa dos outros... ele não...”

Um outro irmão, o mais velho teria ficado, mas não foi o escolhido. G1, que sempre viveu no sítio, mas acreditava que os estudos poderiam mudar suas condições materiais de existência, tinha alguns professores como referência, ou seja, vivenciou uma circunstância decisiva para sua vida, diversa da dos demais irmãos, qual seja, um modelo de mulher em outra ocupação, embora as professoras não tivessem auxiliado com incentivos:

“É, sair ali da roça, estudar... Para eles era difícil, mas eu, eu queria trabalhar, eu só não queria trabalhar na roça. E...eu tive uma professora na quarta série, a M.A [...] e eu me espelhava muito nela, eu queria ser professora igual a ela... Mas ela também me ajudou pouco, eu acho que ela... sei lá, poderia ter me ajudado mais”.

Assim, a continuidade dos estudos ocorreu em meio a alguma indecisão. Fez primeiro colegial e depois foi para o magistério. A opção pela profissão docente foi conseqüência da necessidade de trabalho e das condições objetivas e materiais de existência familiar. Com o curso de magistério iria trabalhar assim que se formasse. Entretanto, essa também não foi uma decisão tranqüila, pois teve que estudar à noite: de manhã não havia condução para ir à cidade.

Livre do serviço agrícola, G1, no entanto, não se livrou dos controles familiares. Só conseguiu estudar na cidade, à noite, porque seu irmão a acompanhava, pois o ônibus passava longe da casa. O irmão, porém que não tinha as mesmas condições para cursar o colegial, desistiu duas vezes dos estudos, mas concluiu o magistério junto com ela.

“Sabe qual era o problema dele? Ele trabalhava o dia todo e ia para a escola de noite. Então ele não tinha muito tempo para estudar, para fazer tarefa, essas coisas... E eu já não, eu ficava em casa, então eu tinha mais...”

Para G1 foi um tempo em que havia bons professores. Refere-se positivamente aos professores de Física, Química e Matemática. A formação desses professores e a metodologia usada por eles faziam diferença nas relações que estabelecia com esses componentes curriculares, mas outros nem tanto como a professora de História:

“Por exemplo, ela pegava a matéria dela, ela lia um pedaço, ela lia lá... Era só lido também, a explicação dela era lido, não tinha explicação nenhuma. Aí a gente tinha aquele questionário para fazer, fazia, aí estudava na “decoreba”. Aí estudava, tinha que fazer aquilo certinho na prova que tirava nota”

Nas lembranças sobre o curso magistério verifica-se a consciência de um curso teórico que não preparava para a prática docente. Segundo ela, faltou experiência prática, como por exemplo, oficinas em que realizassem certas tarefas não aprendidas nem mesmo no estágio ou nas disciplinas pedagógicas: Didática, Pedagogia... *“Eu saí de lá e não sabia fazer um plano de aula, não sabia!”*

Essas considerações se complementam com o depoimento sobre sua entrada na profissão e suas descobertas com o trabalho do dia a dia: crianças, materiais, manejo da classe, relação com as famílias dos alunos.

Em um dos episódios relatados fica bem evidenciada a sua disposição incorporada na infância para agir quanto à dificuldade de disciplinar os alunos:

“Então, aí eu passei apertado, muito, eu não sabia como dominar a classe, eu não sabia como agir com as crianças... Por exemplo, teve um dia que um aluno... pestinha lá...[...] Aí gente, eu nunca me esqueço! Ele chegou para mim e ele...foi uma confusão lá que eu não sabia o que eu fazia com ele. Aí eu peguei ele, dei uma rasteira nele e falei assim: “Olha aqui, você vai ter que me ouvir agora!” [risos] [...]mas não para machucar, foi devagarzinho, meio na brincadeira, e falei com ele: “Agora você vai me obedecer e vai me ouvir, você vai sentar lá e vai ficar quieto!” Olha o absurdo! Hoje eu sei que é um absurdo, mas naquela época foi a única solução que eu encontrei para o menino.”

Seu depoimento permite flagrarmos um início cheio de incertezas e um processo de aprendizado que continuou no interior da profissão: a coordenadora que nas reuniões dava pistas de como trabalhar, orientando para que conseguisse devagar ir acertando. A preocupação dos pais de seus alunos constatada com as visitas das mães à escola a fizeram rever suas práticas. Horas de estudo de materiais didáticos à noite, depois de passar por muitos momentos de improvisação em sala de aula, como muitos da escola.

“... eu vi que não tava dando certo, tava chegando o meio do ano e as minhas crianças não estavam... alguns estavam com dificuldade, a mãe vinha me procurar, falava que estava até pensando em colocar uma professora particular além da escola porque a filha tava com dificuldade... Aí eu parei e pensei: “Pô, o que eu tô fazendo, espera aí.” Aí eu comecei a trabalhar de outro jeito, mas por mim mesmo. Em casa eu preparava a aula, eu levava... Aí foi naquele meio ano lá que eu consegui... Mas faltava... faltava muito. Se fosse eu nessa classe hoje seria diferente.”

Momentos de reflexão decisivos para a compreensão de seu próprio trabalho; questões colocadas a si própria foram auxiliando sua auto formação. Começou a analisar melhor suas crianças e sua relação com eles mediada pelos conhecimentos que precisava ensinar. Assim, por exemplo, narrou o episódio de percepção quanto

ao aluno inteligente que devia ser o modelo dos alunos todos, que esse deveria ser o padrão para toda a classe.

“...Aí tinha um menino lá, o I. que começou a chorar e não queria mais ir na escola, porque ele achava que eu tava... que eu tava forçando... eu queria que eles fossem igual ao P. e era aí que eu tava pecando. Eu não voltei nele, no I., por exemplo, e vi qual era a dificuldade dele. Porque ele tinha dificuldade em juntar essas palavrinhas aí e conseguir formar. Por quê? Ele também não tinha muito assim... não era uma criança que gostava de ler, gostava de... Quando a gente sentava na rodinha de leitura ele tava sempre disperso... Mas por que isso? Porque ele não sabia ainda montar as palavrinhas, então ele ficava disperso, fazia outras coisas pra chamar a atenção pra não... para não dizer que ele não sabia ler. Mas ele não sabia, ele não tava conseguindo acompanhar a turma. Então eu vi que eu tava errando.. Aí eu peguei, parei e falei: “Nossa, gente, o que é que eu estou fazendo?”

Não consegui explicitar, todavia, a compreensão - se é que a teve - da circunstância vivida por I, tão similar à de sua infância em que a leitura não estava presente no dia a dia.

Importante observar que houve uma melhoria em suas condições materiais de existência e em relação ao capital cultural incorporado, principalmente porque ela frequentou a escola e estava fazendo, no momento da entrevista, um curso superior. Contudo, o acesso à escola não garantiu a ela a formação desejada para atuar como profissional da educação e, ao realizar seu trabalho, repete ou reproduz as falhas de formação pelas quais passou, ou seja, não garantia ao aluno I. a oportunidade de formação e de superação de sua falta de contato com o capital cultural incorporado que o aluno P. parecia possuir.

Considerou alfabetizar seus alunos por teimosia

“...O material era apostilado, não é? Então era aquele negócio lá, você pegava, por exemplo, a palavra “mala”, aí tinha os pedacinhos lá que você tinha que juntar, não sei o quê, não sei o quê lá...Eu apanhei bastante, mas consegui alfabetizar porque...eu sou teimoso mesmo...”

E na prática docente, buscava ajuda com a diretora para suprir uma lacuna de formação que não foi suprida desde o segundo grau, ou seja, desde as séries finais do ensino fundamental.

“Ah, eu tinha, (dificuldade) principalmente na quarta série.[...] Até teve uma época que eu coloquei um negócio na lousa assim, saí, deixei a classe, pedi para eles ficarem em silêncio e fui lá embaixo perguntar para a diretora como fazia e tal...”
 - *Você se lembra que conteúdo era?*
Acho que foi de História.”

Tal trajetória familiar e escolar exigiu tempo e esforço de dedicação para superar as lacunas de formação compreendidas apenas em contato com crianças de diferentes séries escolares que, como estagiária, teve o compromisso de ensinar. Contudo, o acesso à formação superior e aos diversificados momentos de discussão sobre a prática que o Curso Normal Superior proporcionou a ela durante as aulas de Prática de ensino dos diferentes conteúdos escolares lhe permitiram primeiramente refletir sobre as lacunas de formação que foram sendo supridas e, posteriormente afirmar que: *“se fosse eu nessa classe hoje seria diferente.”* Porém, foram anos de exercício, até o momento da realização da pesquisa.

5.2. Professora-aluna G2 : *“eu tive paixão depois, quando ia pra casa das minhas tias”...então eu peguei”*

A análise do resgate da trajetória familiar de G2 no que tange ao perfil sócio-econômico-cultural revela inúmeros elementos relacionados à condição atual de sua vida pessoal e profissional.

Seus avós paternos viviam em uma fazenda onde o avô exercia a função de administrador. O casal teve dez filhos. Destes filhos, alguns estudaram num processo de maior longevidade, outros não. As mulheres (filhas) ficaram na fazenda com um dos irmãos (o pai da professora-aluna). Os outros estudaram com a ajuda de tios paternos, pois foram para São Paulo: um deles foi para colégio de padres, outros foram para escolas técnicas. Os que ficaram na fazenda – as tias e o pai - não avançaram além do curso primário enquanto crianças.

O pai de G2 conseguiu, posteriormente, continuar seus estudos após ingresso em empresa multinacional. Estudando na própria empresa onde foi admitido como “office-boy” e por ser considerado “*uma pessoa extremamente responsável, de confiança*” chegou a ser gerente.

Quanto aos avós maternos a situação foi um pouco diversa. A avó materna faleceu quando a mãe de G2 tinha apenas 8 anos. Nessa circunstância a menina (sua mãe) assumiu as responsabilidades pela organização e cuidados da casa, sendo ajudada por uma prima. Assim, a mãe não estudou. Os quatro tios por parte da mãe também estudaram com o auxílio de parentes. Dois foram para São Paulo, formaram-se em direito e trabalham com advocacia e emprego público. Um estudou dentro da própria empresa e outro ela não se recorda da formação.

G2 cresceu em uma situação um tanto adversa. Sua mãe, sempre doente, constantemente precisando de tratamento, permitia a ela contato freqüente com parentes professoras, tias casadas com os irmãos da mãe.

O acesso à leitura em sua casa acontecia por meio de livrinhos de história, revistas da empresa em que o pai trabalhava e a Bíblia, mas não considerava essa leitura prazerosa.

Posteriormente, quanto teve acesso à escola, a família não tinha condições financeiras para adquirir os livros solicitados pelos professores: “*eu pegava emprestado, era aquela loucura*”.

O grande diferencial em relação ao contato com o capital cultural, sobretudo com a leitura, foi sua inserção no grupo composto pelas tias. Tinha muito contato com a leitura “*era outra coisa, era uma coisa prazerosa*”, revelou G2. Convivendo com as tias professoras, vivia situações constantes envolvendo a profissão docente: pessoas escrevendo, lendo, corrigindo cadernos. E ela entrava nesse esquema com

pessoas dedicadas ao que faziam “*Então eu peguei...*”, foi a frase marcante e decisiva, central para a constituição dessa faceta do *habitus* docente: o acesso ao capital cultural escolar difundido na família.

A professora-aluna concluiu toda sua trajetória escolar em instituições públicas. Iniciada na pré-escola pública, a continuidade nessa esfera do sistema escolar decorreu de ausência de condições financeiras para poder frequentar instituição privada de ensino.

A análise de seu depoimento revela que até o ensino superior fez boas avaliações sobre seu percurso, constatando terem sido boas escolas a despeito das dificuldades financeiras para prover as condições materiais exigidas pelas escolas, sobretudo para compra de livros que eram emprestados.

O ingresso no ensino superior – em Pedagogia – decorreu da intenção de trabalhar com educação. Entretanto, considera não ter aproveitado muito seu curso superior em função de não estar preparada, integralmente: “*hoje eu consigo perceber e detectar, eu acho que era... não era... eu não tava preparada, num tava amadurecida. A gente entra com aquela... de dezoito anos, de dezenove anos...*”

Com o mesmo entusiasmo com que se lembrou das visitas à casa das tias em seus depoimentos, a professora-aluna G2 referiu-se ao seu percurso escolar.

E, apesar de todas as oportunidades positivas de formação relatadas, fez referência às lacunas em sua formação, descobertas ao longo de seu percurso escolar superior, ou seja, durante a disciplina de Filosofia, no curso de Pedagogia, da qual ficou de dependência:

“A linguagem do texto era muito difícil, então acho que faltava um pouquinho de esclarecer as palavras... Porque na época a gente não tinha maturidade mesmo, então ficava um pouco complexa a coisa [...] Mas era dificuldade de interpretar os textos, e isso aí pode ter vindo alguma coisa da escola pública..., não sei.”

E referiu-se também às lacunas de conhecimentos que interferiram no percurso profissional só percebidas durante as aulas do Curso Normal Superior:

“é...eu fico pensando se ele tivesse acontecido na minha vida na época dos vinte...”

(referindo-se ao CNS)

Com esse depoimento pode-se compreender a importância do acesso a cursos que discutam a realidade das salas de aula e preparem profissionais competentes para o exercício da profissão docente.

Contudo, a capacitação não se faz sem grandes sacrifícios. O trabalho em três períodos confirma a realidade do profissional de educação que precisa dobrar e, às vezes, triplicar sua jornada de trabalho para sobreviver e, o acúmulo de atividades não contribui com o bom desempenho que ela gostaria de ter ao freqüentar, diariamente, as aulas: *“ Nossa! Eu percebo o crescimento da turma. Percebo as pessoas também cansadas...”*

Penso que mais uma vez pode-se compreender que a relação positiva com o capital cultural incorporado dominante pode fazer grande diferença nas condições objetivas e materiais de existência de indivíduos de diferentes classes sociais. Professores bem formados e que atuam como profissionais também são responsáveis por relações diferenciadas com a cultura veiculada pela escola. A professora-aluna G2 nasceu em uma família de camada popular, mas teve oportunidades de freqüentar instituições escolares que tinham um ensino de qualidade e, este fato, complementado pelas relações com o capital cultural incorporado a partir do contato com suas tias professoras, que também realizavam o trabalho docente como profissionais da educação, fizeram grande diferença em percurso escolar.

5.3. Professora-aluna G3: *“...E isso, bem, no começo era... um terror, a gente dava borboleta no estômago, como diz o outro, ficava naquela aflição [riso]. Agora não, agora a gente tira isso de letra.”*

Os avós maternos da professora-aluna G3 moravam num sítio. Assim, como em outras famílias de sítiantes, uma família com muitos filhos significava maior força de trabalho para o difícil cultivo da terra, os avós maternos de G3 também tiveram sete filhos. Frequentar a escola ficava, portanto em segundo plano e isso só era possível enquanto eles não estivessem aptos a trabalhar na roça.

“... Enquanto era criança tinha seus sete, oito anos, nove anos, que não ia pra lavoura, podia ir pra escola. Mas depois fazia falta, né, pro serviço braçal deles, aí eles paravam de estudar.”

Mesmo não residindo no sítio, os avós paternos de G3 não estudaram e seus filhos também não tiveram a chance de irem além da 4^a. ou 5^a. séries, quase que pelo mesmo motivo dos tios maternos, ou seja, pela importância que o trabalho braçal representa à subsistência das famílias das camadas populares. O avô da entrevistada era pedreiro e os filhos eram seus ajudantes.

O pai de G3, trabalhava na construção; contudo não queria ser pedreiro, seu sonho era ser músico e isso fez dele um autodidata, pois segundo depoimento de G2, ele aprendeu sozinho a tocar vários instrumentos. No momento da pesquisa ele trabalhava como frentista mas, nas horas vagas, fazia arranjos musicais.

Sua mãe, assim como a maioria das mulheres daquela época, sempre cuidou da família. O casal teve apenas duas filhas. Viviam em um município pequeno e esse pode ser considerado um outro fator limitante, além do familiar, ao acesso à leitura e a outras atividades culturais, pois na cidade não havia biblioteca e a professora-aluna G3 não teve acesso aos livros e revistas antes de ingressar na escola.

Todo o percurso escolar foi feito em instituições públicas até o ensino médio e a professora-aluna G3 recordou-se com mágoa das aulas de Geografia atribuindo a essa lacuna em sua formação as dificuldades ao ensinar seus alunos: *“eu não sabia porque eu não tive.”*

O acesso à profissão docente foi justificado pelo dom, constantemente associado por seus professoras à sua facilidade em se comunicar, mas também como consequência da falta de condições financeiras (capital econômico) e da ausência de informação (capital cultural) sobre outros cursos oferecidos na região.

“...os meus professores sempre falavam: ‘Você fala tanto que você precisa tá numa sala de aula.’ Porque o professor que não fala... é complicado, tem que falar bastante. E aí juntou duas coisas, vou ser bem sincera com você. Uma porque eu vi que eu tinha o dom, e outra que eu também não fui atrás de outra coisa. Eu não tinha na época... A minha família não tinha condições de eu tá fazendo uma outra faculdade. E como eu também não sabia também o que escolher...”

Após ter concluído o curso magistério a professora-aluna G3 passou por um processo seletivo para ingresso na carreira docente e foi aprovada em primeiro lugar. No entanto, só depois de assumir o trabalho na profissão foi que pôde dimensionar as lacunas deixadas por sua formação no curso magistério e atribuiu, principalmente a artificialidade das situações vividas durante o estágio, o impacto negativo sofrido com a realidade sofrido ao assumir o dia a dia da escola pública municipal.

Não foi fácil seu início de carreira e considerou que as situações vivenciadas na prática é que foram capazes de melhor prepará-la para exercer a função docente.

“A gente tinha que tá pulando miudinho. Então por isso que o primeiro ano da gente é um pouco complicado, o professor..., nós assim... saindo do magistério e pegando uma sala de aula... é complicado. Eu acho que a gente vai adquirindo experiência dando aula mesmo.”

As experiências adquiridas ao longo da carreira foram sendo complementadas com cursos de capacitação. Em seu depoimento salientou a importância para sua formação, de um curso de formação continuada oferecido na cidade, pois foi nele que

a professora contratada, ao trazer novas idéias, trazia consigo os trabalhos realizados por seus alunos e os comentava com as participantes. Esta atitude da palestrante a fez acreditar que o método que estava sendo proposto era eficaz, porque já havia sido aplicado em sala de aula e os resultados eram convincentes.

“...foi através de cursos que nossa mente abriu e a gente viu que se continuasse a trabalhar daquele jeito (referindo-se ao trabalho que realizava antes do curso) a gente não ia chegar a lugar nenhum, entendeu?”

Muito depois desse curso de formação continuada surgiu a possibilidade de formação superior: contudo o formato que seria utilizado lhe causara estranheza pois o curso seria oferecido em seu município com a mediação de um tutor e recursos de tecnologia para ensino a distância. Dessa forma, quando se referiu ao Curso Normal Superior mostrou-se surpresa com essa possibilidade de formação: *“Quando eu entrei, eu falei assim: “Ai, puxa vida, não é? Curso a distância... Eu não vou esperar muito disso.”*

Posteriormente, quando já estava cursando o ensino superior, a surpresa ficou por conta da descoberta das dificuldades em relação à leitura, escrita, interpretação de textos e apresentação dos seminários que não eram só dela.

“Porque tinha aluna que tinha medo de ir lá na frente falar, sabe? E agora não, você não vê mais aquela cara pálida lá na frente quando tá falando [riso]. Porque antes você via a pessoa branca lá na frente, trêmula. E você está falando uma coisa assim, às vezes, tão simples.[...] Nossa! E isso, bem, no começo era... um terror, a gente dava borboleta no estômago, como diz o outro, ficava naquela aflição [riso]. Agora não, agora a gente tira isso de letra.

Para a professora-aluna G3 esse medo de falar, esse “empecilho” em relação às atividades com relatos orais deve-se ao medo que elas manifestavam de revelar suas dificuldades e lacunas de formação. Contudo, reconhecem que, com o tempo, com o contato com a leitura em diferentes estratégias proporcionadas pelo curso superior, as dificuldades estavam sendo superadas.

5.4. A professora-aluna G4: “...é diferente quando aquilo se torna significativo para você.”

Os contatos diários com seu bisavô materno sempre lendo ou escrevendo foram considerados pela professora-aluna G4 como responsáveis por seu gosto pela leitura já na sua infância

“Meu bisavô era dono do primeiro jornal de M. E eu acho que é por isso que eu tinha...sempre tinha jornal lá...Eu lembro dele assim...só lendo, na cadeira dele lá...Ele não queria barulho. Eu tinha...acho que cinco, seis anos quando ele morreu...Sempre com o jornal, ou com caderno, escrevendo.”

Fazendo parte da família encontravam-se seus avós paternos que não tiveram a possibilidade de completar o curso primário. Assim, sem a qualificação profissional para exercer outro tipo de função, o avô trabalhou como mecânico e sua avó cuidava dos afazeres de casa.

Já os avós maternos eram pedagogos. Desta forma, a avó lecionava em escola pública e o avô era responsável pela direção, também de uma instituição pública.

Apesar dos diferentes âmbitos do ensino aos quais os avós tiveram acesso, tanto o pai quanto a mãe de G4 concluíram o ensino superior. O pai fez Engenharia no Mackenzie e a mãe, que trabalhava como orientadora educacional em uma escola particular, era Pedagoga. O casal teve três filhas. Suas duas irmãs concluíram o ensino superior sendo que uma fez Administração de Empresas e a outra Farmácia.

A família da professora-aluna costumava visitar os avós maternos e G4 se lembrou que em seus passeios sempre encontrava a avó corrigindo os cadernos de seus alunos ou lendo. Recordou-se também que lá havia uma biblioteca onde podiam ser encontrados muitos livros da literatura clássica e isso a impressionava e a fazia querer ter contato com aqueles livros. Foi com essa avó que teve acesso ao teatro, pois esse era o passeio organizado para fazerem juntos quando toda a família a

visitava nas férias. Lembrou-se também que em seus aniversários ganhava brinquedos de todos e da avó materna, livros.

O acesso aos bens culturais objetivados como livros, revistas, teatro foi, portanto garantido pela avó materna: “... *a minha avó tinha muito livro, ela gostava de clássicos... Sempre que eu chegava lá ela... “Olha só o livro que eu estou lendo...”*”

O capital cultural incorporado por G4 na própria família fez do seu percurso escolar algo natural e a sua mãe pedagoga cabia apenas o controle de um bom desempenho escolar: “... *Ajudava quando a gente tinha dificuldade. Não era aquela coisa maçante....Vamos fazer! Não, quando a gente tinha dificuldade a gente esperava ela e ela ajudava.*”

Quanto ao ensino fundamental, feito numa instituição pública, a professora-aluna G4 lembrou-se que tinha muitas dificuldades em Ciências e Geografia. Considerou que a metodologia de ensino utilizada por seus professores não lhe despertavam o interesse pelos conteúdos escolares “*Era uma coisa maçante, eu odiava [riso][...] Eu não gostava muito de mapa, porque eu achava que eu não entendia, era uma coisa que eu tinha que decorar...*”

Contudo, considerou a metodologia usada por seus professores de Português e Matemática como um instrumento facilitador e motivador da aprendizagem desses conteúdos: “... *então eu acho que isso influi muito, o jeito que eles estão mostrando, o jeito que eles estão passando... Então eu não tinha dificuldade.*”

As visitas aos museus que já eram incentivadas pela avó materna, foram proporcionadas, também, pelas visitas programadas pela escola particular onde ela fez o curso magistério.

“*Ah, eu gostava de passear, ir à museu..., eu acho que isso tornava mais concreto, mais significativo pra gente.*(referindo-se a aprendizagem dos conteúdos escolares)

[...] Quando eu fui para a escola particular foi através da escola. Aí essas dificuldades diminuíram... Então é diferente quando aquilo se torna significativo para você.[...]

Fazer o magistério e dedicar-se ao trabalho docente foi consequência da influência das tarefas realizadas com as irmãs, do contato com as atividades da mãe em casa e certamente com a influência dos avós, que ela não lembrou-se de citar . Contudo, G4 gostaria de ter feito medicina, *“a princípio eu pensei em fazer o colegial normal e fazer... Pediatría. Mas, estava muito fora da minha realidade...”*

O contato como universo cultural mais amplo e com a diversidade de profissões a serem seguidas, havia despertado em G4 o sonho de cursar medicina; no entanto, certamente não possuíam capital econômico suficiente para bancar os estudos da filha fora do município onde residiam.

O capital social dos pais e avós maternos, ou seja, o relacionamento com instituições de ensino em uma família que há duas gerações dedica-se à educação, pode ter sido decisivo para seu acesso à profissão docente, pois a professora-aluna G4, começou a trabalhar como auxiliar maternal já no primeiro ano do magistério, em uma renomada instituição particular de ensino onde trabalhou por dezessete anos.

Depois de concluir o âmbito do ensino médio e de trabalhar por mais de dez anos com apenas essa formação, optou por continuar os estudos cursando Pedagogia, mas frustrou-se com os estudos: *“... eu fui fazer Pedagogia, porque eu achei que ia ser uma complementação e tal..mas foi muita ilusão, viu, eu achei. Eu acho que...era muita teoria, muita teoria Eu já tinha um pouco de prática, porque eu estava em sala de aula...então eu achava que aquilo não tinha sentido.”*

Assim, deixou a graduação em Pedagogia no último ano para aproveitar a oportunidade de acesso ao Curso Normal Superior: *“ E foi a melhor coisa que eu fiz,*

porque além de estar em M. (cidade onde reside) eu conheci muita gente, é uma troca de experiência, o trabalho que a gente faz lá a gente realiza na escola...”

No momento da pesquisa, a professora-aluna G4 trabalhava em uma cooperativa, era uma das cooperadas. Chegou a confidenciar que estava trabalhando demais, e que sentia-se muito cansada, principalmente porque depois de um dia com muitas atividades ia para a faculdade. Mas, concluiu dizendo que o Curso Normal Superior estava fazendo muita diferença em suas aulas *“eu vi agora, por exemplo, que dá para se trabalhar o conteúdo no dia a dia da criança e tornar significativo para ela..”*

Concluiu, também, que o material adotado na escola onde trabalhava estava ultrapassado e procurou discutir com a diretora que seria mais interessante optarem por um material que possibilitasse o trabalho interdisciplinar dos conteúdos escolares.

5.5. Professora-aluna M1: “...então eu aprendi...eu não preciso ser artista pra ensinar arte”

A mãe da professora-aluna M1 não soube informar a formação de seus avós. Referiu-se apenas à formação de sua mãe que fez magistério e sempre trabalhou como professora. No início da carreira, quando efetivou-se no estado, a mãe teve que deixar a família: *“...ela ia pra São Paulo, tinha que ir...”*, esse fato parece ter interferido negativamente em suas relações com a mãe. O pai foi quem ficou e cuidou dos filhos. Ele cursou até a quarta-série e aposentou-se muito cedo como militar. Seu maior sonho sempre foi ser músico. *“Ele foi aprendendo, aprendendo, foi se aperfeiçoando...ele tem a carteirinha de maestro mesmo, ele é profissional...”* Mesmo não tendo freqüentado a escola por muito tempo, gostava muito de ler e

contar histórias. No momento da pesquisa, o pai de M1 também dedicava-se a fazer palestras para jovens e ensaiar bandas marciais e fanfarras nas escolas.

A família se constituiu no casal e três filhos.

A professora-aluna M1 casou-se e tem uma filha. Em seu depoimento afirmou que seu marido gosta de estudar. Concluiu Agrimensura e o curso Técnico de Segurança do Trabalho, ambos no âmbito do ensino médio e, no momento da pesquisa, estava concluindo Biologia.

Em seu depoimento, afirmou que só cursou o magistério para satisfazer um desejo de sua mãe, por isso, não foi buscar seu diploma, não participou da festa e não quis comprar o anel de formatura: “...*eu ia pra escola assim...meio forçada mesmo [...] eu não fui buscar o meu diploma*”. Naquela época, simultaneamente, cursava Secretariado pela manhã, trabalhava à tarde e fazia o Magistério no período noturno. Segundo M1, ela e o irmão começaram a trabalhar muito cedo por vontade própria. Sua irmã mais nova estava concluindo Psicologia e o irmão já havia concluído o curso técnico em informática.

Por várias vezes, durante a entrevista, afirmou que não gostava de estudar, não gostava de ler; gostava de brincar.

“...Eu não gostava muito de ler, gostava de brincar... nossa, gostava de brincar, de... ela dava aula lá na fazenda, aí ela levava a gente, nossa, eu amava!, e assim..., e ficar horas lendo também não. Não era meu... parada lendo, não.”

Quando ia à escola da fazenda com sua mãe para fazer as tarefas, já tinha como certo que não teria a mesma profissão da mãe, portanto não pretendia dedicar-se ao trabalho docente. Considerou que sua mãe era muito brava e exigia muito de seus alunos.

Também referiu-se a uma professora do magistério que a encantava em sala de aula. E foi atraída por esse encanto que decidiu assistir suas aulas; contudo decepcionou-se quando teve a oportunidade de fazer estágio em sua sala.

“Porque, naquela época ela já falava sobre... como, aquela criança com problema sabe... Ela tinha um tom baixo de voz pra falar... e ela me cativava, sabe. Eu ficava assim, na aula dela... eu adorava. E ela tinha uma segunda série – nunca me esqueço. Uma segunda série no “D.”. E eu fui fazer estágio na classe dela porque eu era apaixonada por ela. Cheguei lá ela gritava, ela já... a primeira vez que eu cheguei lá ela já falou pra mim assim: “Ah, aqueles lá... aquele lado lá... é a turma, você já sabe... Mas não era isso que ela falava... e eu.. só fui um dia, nunca mais.”

Esses depoimentos nos revelam a realidade da escola onde a prática não se realiza conforme a teoria. O dia a dia da sala de aula está muito distante do ideal discutido nos textos acadêmicos, tanto para os professores quanto para os alunos dos diversos âmbitos de formação.

Assim, M1 trabalhou durante alguns anos em uma empresa após ter concluído o magistério, mais precisamente por sete anos.

O que a fez despertar para a profissão docente foi um comentário de sua mãe sobre as tarefas das sobrinhas. Chamou-lhe a atenção o fato das professoras não usarem mais a cartilha para alfabetizar, além do entusiasmo das sobrinhas quando tinham que escrever textos como tarefa de casa:

“...não tem mais cartilha, onde já se viu... vem com um monte de texto...”. Já começaram...era o Construtivismo já... “Ah, as criança erram, e a professora ainda põe bom?”. E minha sobrinha queria escrever... queria escrever e falava: “Ó tia, eu acertei tudo!”. E minha mãe falava: “Você não acertou não!, você não acertou tudo!”.[...] e eu falava assim: “nossa, mas olha como ela quer escrever, como ela tem vontade!”

A partir desse momento ela começou a se interessar e a se preparar para assumir a carreira docente:

“E teve um concurso. Ai eu comecei fazer o curso com a E. (essa foi uma das professoras do Magistério) pra estudar pro concurso. Nesse curso ela já foi totalmente diferente do meu Magistério. Ai ela falava assim – nunca me esqueço: ‘A M1 o que não estudou...quatro anos de Magistério, está tirando o atraso’; porque

daí eu comecei a me interessar muito. Eu comecei assim... ler tudo o que eu via pela frente mas porque tava mudando.”

Pode-se observar nesse depoimento a importância da significação para que se obtenha êxito na escola e, certamente, em qualquer outra atividade profissional.

M1 passou no concurso, efetivou-se no município e, atualmente, considera que não seria capaz de fazer outra coisa. *“Hoje eu sou apaixonada, eu falo que eu não sei fazer outra coisa, então... mas não foi no Magistério, não foi...”*

O CNS tem modificado a prática docente de M1 e seus relatos são cheios de emoção e revelam sua percepção em relação às lacunas deixadas pela formação anterior

A falta de interesse e significado em relação à profissão docente podem ser considerados como fatores que contribuíram para que os conteúdos não apreendidos constituíssem lacunas da formação no âmbito do ensino médio e seus depoimentos sobre suas atividades com seus alunos vão revelando suas dificuldades para atuar em sala de aula.

Em relação à leitura, M1 afirmou ter mudado seu conceito sobre os alunos que se interessavam por livros que só tinham ilustrações: *“eles vinham na biblioteca, eles queriam pegar. Eu falava assim: “imagina, eles querem me enrolar...”* foi só nas Oficinas de Leitura do Curso Normal Superior que compreendeu o quanto pode ser interessante e significativo o trabalho com livros de literatura infantil que não possuem texto, somente ilustrações.

O acesso aos textos mais elaborados, com linguagem acadêmica também foi decisivo em sua formação e contribuíram para a ampliação de seu vocabulário: *“Eu conheci palavras e entendi as palavras...”*

Os conceitos matemáticos que M1 deixava de ensinar para seus alunos foram “descobertos” como algo possível de ser ensinado com significação.

“Nossa quando eu tive aquela aula de matemática, eu fiquei apaixonada. Porque era assim, descobri..., ele chegou num determinado número, então não interessa como ele chegou e descobrir quando cada um chegou, então eu não via a hora de passar o problema, para saber... aí eu queria que todo mundo explicasse, aí eles explicavam, às vezes, de uma maneira mais difícil, mas ele chegou.[...] eu achava assim: vamos ver se na minha classe vai dar certo. Eles explicavam [...] então, eles ficavam confiantes; eles não perguntavam mais pra mim assim: “é de mais ou de menos?”

Algumas aulas foram até repostas pela professora-aluna, porque M1 não concebia deixar seus alunos sem o conhecimento que para ela era novo e ensinado de forma concreta e significativa e, portanto com muito maior possibilidade de compreensão e decidiu com seus alunos a retomar conteúdos de ciências naturais

“Nós fizemos a lua, o sistema solar... eu fiquei assim, apaixonada. Eu queria ir numa quarta série pra fazer aquilo, porque eu não fiz o ano passado. Eu falei assim: “gente eu expliquei isso, porque que eu não fiz desse jeito!?”

“Eu já tinha dado o “corpo humano” aí nós aprendemos pra pôr a criança a desenhar aquilo... no outro dia, tudo de novo. Porque eu não quero deixar os buracos que eu tive e o ano passado eu já consegui fazer muita coisa diferente com a quarta série.”

E mudou a metodologia das aulas de literatura:

“Na oficina de leitura. A oficina de leitura é maravilhosa, nossa! E a gente faz a diferença, porque nós fizemos nossa maquete com as crianças, com a massa de biscoit e eles foram contar as histórias, os causos... os professores ficavam bobos: “mas como vocês aprenderam?”

E passou a trabalhar concretamente os conteúdos:

“Sabe que eu prestei atenção... eu vivo prestando atenção nisso... quando eles fazem, as crianças entendem mais do que quando a gente faz...”

A usar a interdisciplinaridade

“A leitura agora está sendo bem diferente, dessa leitura mesmo... Então, e tem dia que a gente lê um livro e trabalha o dia inteiro com a leitura que leu. Então tira tudo da leitura que leu, desde a matemática, até...”

E a trabalhar com artes reconhecendo as habilidades e competências de seus alunos

“...uma turma escreveu um teatro, bolou um teatro. Outra tinha facilidade de ampliar, eles ampliavam desenhos que ficavam do tamanho de uma cartolina, e ensinava o outro, e o outro tinha muito, então um foi ensinando o outro...”

“...que eles subestimavam a inteligência das crianças. Subestimavam. Então eu aprendi, também, muito assim... que eu não preciso – até fiz um seminário sobre isso – eu não preciso ser artista pra ensinar artes...”

A avaliação do livro didático também passou a ser feita de outra maneira. E M1 afirmou que sentiu-se mais segura em sua prática educativa quando aprendeu a trabalhar com objetivos: *“Então, a gente fala: “olha eu to fazendo isso...”; por quê? Porque, por causa disso. A gente já sabe explicar tudo, a gente já tem um objetivo então não fica bagunça...”*

O acesso à Internet despertou o gosto pela pesquisa e a avaliação passou a ser feita por outros métodos e estratégias, inclusive por meio da auto avaliação dos procedimentos utilizados: *“o jeito de avaliar, mudou... mudou completamente. Até... a gente se avalia muito, muito... porque... está em constante conflito...”*

Os depoimentos feitos pela professora-aluna M1, com tanta sinceridade e entusiasmo nos colocam diante, mais uma vez, da polêmica sobre os cursos a distância. A formação aligeirada, que tem sido o foco de acaloradas discussões e das recentes pesquisas sobre a formação de professores em exercício, pode ser considerada como uma oportunidade de formação e mudança da prática docente? Ou não?

5.6. Professora-aluna M2 “E você tem que dar uma de artista, uma de louca na hora pra você contornar aquela situação. Mas tem coisas que foge.”

A professora-aluna M2 foi criada pelos avós paternos. Eles não concluíram o curso primário porque sempre moraram na fazenda. Segundo M2, *“naquela época quem tinha um pouco mais de condições um professor ia na fazenda ensinar o beabá”*. Mas quem não tinha, ficava sem estudar.

Os pais dela também não completaram o curso primário e decidiram mudar-se para longe para aventurarem-se em outro estado brasileiro. Ela foi deixada com os avós, com a promessa de ser reintegrada à família assim que as condições de vida possibilitassem. Isso nunca aconteceu, ou seja, os pais não vieram buscá-la e ela cresceu com seus avós. Por essa razão teve pouco contato com os outros cinco irmãos, mas tem conhecimento de que só ela estudou.

Apesar de não ter freqüentado a escola, o avô lia e escrevia bem. Fazia versinhos e gostava muito de política e de assistir aos telejornais na TV. Para M2 ele “*era daquelas pessoas antenadas*”. Era dele que ela ganhava coleções de livros de historinha no Natal.

Os avós maternos ela não conheceu.

M2 casou-se com 19 anos. Seu marido sempre foi funcionário público. Eles tiveram apenas um filho que fez o ensino médio em uma escola particular e, atualmente, cursa Engenharia Mecânica, na Unesp, em Ilha Solteira. Para M2, apesar da origem humilde do casal, dedicaram-se ao trabalho sempre tendo como objetivo principal melhores condições de estudos para o único filho. A professora-aluna considerou que as famílias precisam de planejamento para superar as condições materiais de existência em que são inseridas ao nascer, mas isso não acontece sem sacrifício.

“...falta um pouco de planejamento na população brasileira, porque o meu marido é funcionário público, eu sou..., e nós conseguimos ter carro próprio, casa própria, meu filho estudou três anos no O.(uma instituição de ensino particular que é reconhecida por preparar seus alunos para os vestibulares mais concorridos) e estamos mantendo meu filho. Mas eu deixei de fazer um monte de coisa.”

Apesar de ser de origem simples, de família de camada popular, de ter sempre freqüentado instituições públicas de ensino, a professora-aluna M2 foi a única de sua família que estudou até o âmbito do Ensino Médio. Ao casar-se teve apenas um filho

e proporcionou a ele um ensino de qualidade, mas para isso foi necessário sacrificar-se, lançar mão dos princípios do ascetismo como aponta Bourdieu (1998c)

Este pode ser considerado um exemplo de estratégia de reconversão, ou seja, o casal usou a estratégia de fecundidade como estratégia educativa, para garantir uma mudança nas condições objetivas e materiais de existência de seu único filho.

O percurso escolar descrito por M2, nos coloca diante da realidade encontrada na escola pública pelos alunos de camadas populares que a ela tiveram acesso com a democratização do ensino. Reconheceu a importância do domínio da cultura legítima, mas reconheceu também a grande dificuldade pela qual passam os sujeitos oriundos das camadas populares ao terem acesso à escola para superarem suas lacunas de formação

“Eu acredito que o aluno que levasse a sério naquela época, tivesse condição de acompanhar, pelo conteúdo que a gente tinha eles entrariam facilmente na faculdade, não seria como hoje. [...] eu levava, só que eu tinha muita dificuldade, muita. Eu levava, eu me lembro que eu chegava em casa e... A gente tinha o grupinho das amigas que... que iam fazer as tarefas, a gente fazia à tarde. Se eu não conseguia... Eu sempre fui de família humilde, mas mesmo assim, na época que eu fiquei com dificuldade, contratou professor particular... Porque naquela época falava que era tudo mais difícil, mas parece que era tudo mais..., não é? Mas mesmo assim eu não consegui, não consegui, era difícil mesmo. Eu não sei... acho que é a cabeça da gente também, não é?”

M2 parece não ter consciência de que não possuía capital cultural dominante incorporado para compreender o arbitrário cultural que lhe era imposto por seus professores. E, seu esforço pessoal não foi suficiente para a superação das lacunas de formação anteriores ao ensino médio e por isso M2 atribuiu a si o fracasso escolar, quando disse que a “cabeça” não a ajudou a aprender.

Depois que concluiu o Ensino Médio trabalhou oito anos na secretaria de uma escola estadual. O contato diário com os professores da escola a fez pensar em fazer o magistério porque acreditava que os professores tinham qualidade de vida e eram respeitados socialmente. E, ainda mais porque como professora ela poderia dobrar

seus rendimentos : *“Eu nunca vou esquecer, eu ganhava R\$ 295,00 isso em 96. Eu saía para trabalhar 5 horas e ganhar R\$ 595,00. Quer dizer, era quase o dobro.”*

Decidiu então complementar seus estudos. Na escola onde trabalhava podia cursar Filosofia e complementar o ensino médio, ficando dessa forma habilitada para trabalhar na profissão docente.

Depois de concluir o magistério, já como professora, logo pôde sentir as dificuldades em enfrentar os problemas do dia a dia da sala de aula sem uma formação adequada e de qualidade

“... além de professora você dá uma de Psicóloga, ao mesmo tempo que você é um pouco maleável, você é um pouco rígida[...] E você tem que dar uma de artista, uma de louca na hora pra você contornar aquela situação. Mas tem coisas que foge.”

Faltava a ela a formação para compreender o aluno que vinha para a escola com o capital cultural escolar já parcialmente incorporado e que por este motivo era visto como um problema dentro de uma sala de aula onde os alunos não se desenvolviam no mesmo ritmo:

“Porque tem muita coisa que você não sabe o que fazer. Mesmo sendo na primeira série são atitudes que você não sabe como agir. Por exemplo, esse aluno, ele mente pra mim, ele mente pra mãe, ele não registra nada no caderno... Mas ele é inteligentíssimo, ele é alfabetizado.”

A professora-aluna tentou repartir com a família sua angústia em relação ao comportamento de seu aluno, contudo, logo percebeu que os pais também não sabiam como agir.

Com esse depoimento M2 desencadeia uma seqüência de colocações sobre a angústia do professor da escola pública. Parece querer aproveitar a oportunidade da entrevista para desabafar e denunciar a falta de reconhecimento das autoridades públicas em relação ao trabalho do professor.

“ Eu acho assim, sabe, o professor hoje... é tudo com o professor, é culpa do professor.”

Só que quem está lá em cima... Eles não tratam o professor como ser humano.”

Referiu-se também à realidade da profissão assumida, principalmente por mulheres donas de casa, à ausência de salários dignos, à falta de tempo para dedicar-se à profissão e à formação:

“Elas saem de casa cinco horas da manhã e chegam em casa onze horas da noite. Como que um professor desse tem tempo de pegar um livro pra ler? [...] Quem é casado tem que dar atenção pro marido, pro filho...”

E, as comparou com as professoras do tempo em que trabalhou como secretária da escola pública

“Porque antigamente... Eu já presenciei isso, que eu trabalhei oito anos lá.[...]As professoras chegavam contentes pra dar aula, elas chegavam bem arrumadas, com penteados... Porque ganhavam melhor também.[...] Mas tem escola por aí que você vai substituir e você não sabe se a professora é professora ou é uma faxineira.”

As dificuldades que resultaram da democratização do ensino público apareceram em seus depoimentos como um problema sem solução

“Eu tenho 37 alunos na primeira série. Não são os 27 que sabem, eu não fiz nada por aqueles 27, eles já sabem. São 10 que tem problema de aprendizagem, esse eu queria. Os 27 você tá pondo na lousa lá e eles já tão respondendo... Agora os dez você tem que ir fazendo...”

E, sem saber, ela identificou o porquê dessas lacunas de formação em seus alunos, ou seja, ela identificou que seus alunos não tiveram acesso a coisas mínimas da própria condição material de suas famílias: *“Você começa a pesquisa... e é a família... ‘Eu não tenho lápis, eu não tenho borracha.’ A escola dá. ‘Cadê o lápis, cadê a borracha...’ Aquela criança jogada no mundo, pela carinha você já vê.”* E M2 gostaria de repartir a responsabilidade do fracasso escolar de alguns de seus alunos com os pais: *“... ‘A culpa é do professor.’ Não é só do professor, eu acho que teria que colocar... ‘é da família.’[...] ‘Cadê a sua mãe?’ ‘Tá trabalhando na roça.’ Então é duro também você lutar só...”*

Concluiu, numa atitude de denúncia e indignação, dizendo que as pesquisas não ajudam a resolver os problemas da escola, ou seja, que a academia não conhece os problemas reais e atuais da sala de aula: *“Ah, as pesquisas, não é? Que vê que tem alguma coisa errada ainda. Porque é assim, o dia-a-dia nosso é diferente... Por mais que vocês ofereçam pra gente os cursos [...], o que a gente passa dentro de uma sala de aula ainda é diferente.”*

E sugeriu que os estudos sobre a escola usem como metodologia a observação: *“... Será que se tivesse um observador lá pra ver mesmo...”* e complementou com a necessidade de um estudo com um período de maior duração: *“... Vamos lá estudar o ano inteiro, uma classe, porque também.. Como que é, como que a professora faz..”*, pois considerou que a presença do pesquisador pode modificar a rotina do trabalho docente: *“...Ou uma câmera, sei lá. Porque é diferente, são situações diferentes.[...] Se você não der uma de louca, uma de artista... não dá.”*

Apesar do trabalho em período integral, a professora-aluna M2 freqüentava cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria de educação do município, como por exemplo, o PROFA, e considerou que as mudanças na educação estão apenas iniciando, porque apesar das novas orientações teóricas, a prática não se modifica imediatamente:

“O PROFA é aquela coisa que você começa no construtivismo, você começa por textos... Ainda você fala..., eu falo: “O B deu a mãozinha para o A.” Eles falam: “Ba.” Então ainda você não conseguiu... Só que você não fica mais naquele Ba, Be, Bi, Bo, Bu, Bão. “O boi baba, a gente não baba.” Você trabalhava com parlendas, músicas, textinhos, poesias, textinho informativo... Quer dizer, alguma coisa está mudando. E também eu não vou desprezar o velho... Eu penso assim...Enquanto você não tiver segurança pra...de começar a jogar o texto já...”

O CNS também estava contribuindo com algumas mudanças na metodologia de trabalho que vinha desenvolvendo com seus alunos. Referiu-se às aulas de leitura e matemática que tinham sido modificadas em sua prática em sala de aula.

Para M2 as aulas de Gestão Educacional também contribuíram para que compreendesse que algumas atitudes da Secretaria Municipal de Educação do Município poderiam ser mais efetivas.

5.7. Professora-aluna M3: “Nossa, tem tanta coisa que eu tenho que ler para recuperar o tempo perdido...”

Assim como os familiares de outras professoras-alunas, o pai da professora-aluna M3 estudou apenas até a quarta série primária e sua mãe não frequentou a escola porque ficou órfão muito cedo. Com a falta da mãe, precisou cuidar dos irmãos: “*Era uma das mais velhas. Naquele tempo era muito filho...acho que eram onze...*”

Aprendeu a costurar e fazia pequenos consertos.

Para M3 sua família pertence à classe baixa: “*Ah, não tem cultura, somos bastante...olha vou falar o português claro,...somos atrasados.*”

Além do casal a família constituiu-se com cinco filhos. Um não estudou, outro não concluiu o curso primário e um não concluiu o ensino médio. Apenas uma irmã terminou os estudos no âmbito de ensino médio além dela. “*Eu sou a mais velha, eu sempre gostei de estudar, foi falta de oportunidade mesmo, meu pai tinha aqueles cinco filhos, não incentivava em nada...*”

O único acesso à leitura no meio familiar foi por meio da leitura da Bíblia.

O circo era o passeio preferido da mãe da professora-aluna M3: *“...a mãe gostava, ela era muito sorridente, ela gostava muito dessa parte de circo, das palhaçadas, dos palhaços...”*

E, apesar de gostar muito de música, M3 recordou-se de ter assistido a um concerto apenas quando já era adulta.

As lembranças do tempo em que freqüentava a escola são de um tempo difícil. O pai trabalhava muito, ganhava pouco e tinha muitos filhos para criar, por isso era muito nervoso: *“meu pai era de bater muito, batia na cabeça.”* Não queria que ela estudasse:

“ ‘Pára de estudar que eu não vou comprar o que eles pediram’. E foi assim a minha vida, sabe? ”

Sua mãe, ao contrário de seu pai, sempre a incentivou a estudar.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela intransigência do pai em relação a sua formação, a entrevistada cursou o magistério.

No curso magistério gostava muito das aulas de Psicologia porque as leituras e discussões a ajudavam a compreender melhor o desenvolvimento das crianças.

M3 casou-se, teve três filhos. Dois já concluíram o ensino superior e o mais novo estava fazendo curso técnico, mas pretendia cursar engenharia depois.

Seu marido sempre a incentivou. Para M3 ele é compreensivo e bom pai.

A necessidade de assumir a profissão surgiu junto com a possibilidade de fazer um curso superior. Assim, começou a lecionar quando soube que em seu município seria oferecido o CNS, pois uma das exigências para cursá-lo seria o efetivo exercício da função docente. Foi até uma escola de seu bairro e pediu para a diretora que a chamasse para lecionar. *“Ela falou assim: ” ‘Como que você nunca trabalhou?’ Olha a minha resposta: ‘Se vocês não me dão oportunidade como que*

eu vou trabalhar?’ Ela falou: ‘Dá aqui o teu nome, vai...’ ... aí ela me chamou, eu comecei em seguida a dar aula.”

Logo no primeiro dia de aula teve que pedir ajuda a uma colega: *“Nossa, no primeiro dia foi feio...Mas tem uma professora que é assistente do diretor...é humilde...parece que foi um anjo que enviou”*.

A metodologia utilizada, diariamente, em sala de aula, para as atividades com a Língua Portuguesa foi descrita por ela com tranquilidade, acreditando ter feito um bom trabalho *“...eu leio para eles, todo mundo acompanhando, e passo na lousa depois. É meio trabalhoso[...] eu uso dicionário de sinônimos, e eu estou aprendendo tudo, você entendeu?”*

Quando se referiu ao ensino de Matemática, M3 disse não ter problemas, pois se “vira” com eles: *“Tabuada eu sei muito bem, sabe, eu tinha muita dificuldade, mas hoje eu sei muito bem. Eu, na Matemática e eu me viro com eles.”*

Quanto ao curso superior, os maiores problemas apontados pela professora-aluna M3, durante as aulas do CNS, estavam relacionados à leitura, interpretação de textos e apresentações em seminários. Ela suspeitava que isso poderia ser resultado do tempo perdido, sem acesso à leitura: *“... eu sei que tem que ler muito, tem que ser uma pessoa culta, então comecei a pôr na minha cabeça: ‘Nossa, tem tanta coisa que eu tenho que ler para recuperar o tempo perdido...é preciso arrumar um tempo pra leitura. Acho que por isso que eu não gosto de português, deve ser, não é?’”*

M3 tinha como certo que freqüentar o ensino superior não era para ela. Contudo, de qualquer maneira, esta aproveitando a oportunidade de graduar-se. Suas dificuldades, no entanto, assim como a de tantos outros alunos de camadas populares que têm acesso à escola, são atribuídas às suas limitações e não à falta de acesso ao capital cultural dominante desde suas famílias.

“...eu sempre pensei que faculdade não era para mim... Imagina que eu vou... A cultura que elas têm, as meninas todas, a maioria é... tudo bem...tem umas duas ou três que também é o mesmo caso que eu. Mas... é uma canseira, eu tento...Você entendeu a minha cabeça como é que é? Ela é totalmente demorada para pegar, tem hora que eu fico com raiva.”

Sabedora de suas lacunas de formação, decidiu utilizar a estratégia de decorar os textos para se apresentar nos seminários: *“...Então,eu tenho que aprender a sair dessa..., mas nesse seminário eu fiquei fera, até as meninas falaram. Sabe o que é você decorar para falar?”*

Esses depoimentos sinceros da professora-aluna M3 nos revelaram, mais uma vez, o descompromisso das instituições públicas com o ensino de qualidade. Milhares de jovens de camadas populares frequentaram os bancos escolares após a democratização do ensino e não aprenderam a ler, a escrever, a interpretar um texto e, quando se comprometeram a ensinar seus alunos, não perceberam as lacunas, as dificuldades e da responsabilidade que estavam assumindo com a opção pela profissão docente.

5.8. Professora-aluna M4: *“...você começa a ver o aluno com outros olhos...”*

Pertencer a camadas populares certamente foi uma regularidade nessa pesquisa. Com a professora-aluna M4 isso não foi diferente, porque ela considerou pertencer a uma família de classe baixa. O pai, que é torneiro mecânico e atualmente está desempregado, aprendeu a profissão trabalhando mas, segundo depoimento de M4, gostaria de ter uma profissão melhor para garantir melhores condições de estudos aos filhos.

A mãe de M4, que fez até a quarta série, trabalhava como doméstica em casa de família. Segundo a professora-aluna entrevistada, a mãe gostaria de ter feito enfermagem, mas não passou na seleção.

M4 tem mais três irmãos. O irmão mais velho concluiu apenas o ensino médio e não quis mais estudar. A irmã também concluiu o ensino médio, tentou fazer uma faculdade, mas não passou e foi trabalhar. O irmão mais novo está cursando engenharia na USP.

A grande diferença na formação do irmão mais novo, que conseguiu o acesso ao ensino superior em uma instituição pública renomada, deve-se ao fato dele ter, desde pequeno, acompanhado sua mãe no trabalho, onde a dona da casa sempre o levou aos passeios, juntamente com seus filhos. Certa vez, o menino teve a oportunidade de ir até a Alemanha com os patrões da mãe. Também foram eles que pagaram seus estudos num cursinho pré-vestibulares. Ele que já havia iniciado o curso de Física na USP, mas não gostou, abandonou os estudos e estava cursando engenharia na mesma instituição no momento da pesquisa.

O contato com a leitura na família foi garantido pela religião: “...*Sempre, sempre. Porque assim, como nós somos evangélicos então meu pai sempre comprava livro... então a gente sempre estava em contato com... com livros, com a leitura...*”

Aos cultos religiosos acredita dever o contato com a música: “... *tem bastante música na igreja, nossa igreja é rica nesse sentido.*”

M4 iniciou seus estudos na escola pública, depois estudou na escola Adventista e voltou à instituição pública de ensino para cursar o magistério.

Lembrou-se que teve muitas dificuldades com História, mas uma professora muito boa, no magistério, a fez ver com outros olhos essa disciplina. Já em Matemática sempre teve dificuldades por não gostar de números.

O pai foi quem lhe incentivou a fazer o magistério: “ ... *‘Ah, como você gosta de lidar com criança eu acho que você poderia seguir nessa carreira.’ Eu falei: ‘Ah, pai, eu acho que é interessante, eu vou tentar.’ E eu me matriculei no magistério.*”

A professora-aluna M4 sempre desejou continuar seus estudos na área de educação, mas não fez um curso superior antes por falta de condições financeiras e porque não queria deixar os filhos que eram ainda pequenos.

Aproveitou a oportunidade para fazer um curso superior em seu município e procurou o CNS porque sentia há tempo a necessidade de uma formação melhor para trabalhar com seus alunos: “*Porque se você fica só no magistério é uma coisa que não te dá base, não te dá o que você precisa.*”

A decisão para cursar o CNS foi alavancada também pela diretora da escola onde M4 trabalhava: “*Você tem que optar, se você quer seguir na área de educação você tem que fazer uma faculdade... Então foi um baque [...] Eu acho que ajudou, foi uma alavanca, foi ela que deu o último empurrãozinho.*”

Como aluna do CNS a troca de experiências foi lembrada como um momento importante para sua formação: “*...você começa a ver o aluno com outros olhos, você começa a enxergar ele lá dentro, começa a ver a sala de aula de um modo diferente. Então você começa a rever alguns conceitos que antes para você não eram tão importantes.*”

5.9. Professora-aluna P1: “*... Eu não tinha noção nenhuma, hoje eu vejo quanta coisa errada eu fiz!*”

O avô paterno da professora-aluna P1 estudou até a quarta série do primário e sempre se referia às suas professoras como as pessoas mais importantes em sua vida. A avó não foi à escola, mas lia e escrevia.

Os pais de P1 também concluíram apenas o primeiro grau. O pai, que era caminhoneiro, trazia de suas viagens livros e revistas para P1. Seu avô, que era doente, gostava muito quando ela lia para ele. Ele foi seu grande incentivador e ela acreditava que devia a ele o gosto pela leitura.

Seus três irmãos não gostavam de ler e era P1 quem lia os livros e fazia os resumos das leituras solicitadas na escola.

Dois de seus irmãos concluíram o Ensino Médio e um deles fez o Magistério com ela por exigência do pai:

“...só que era à noite. E meu pai, filha única, única mulher, não queria me deixar estudar à noite. E o meu irmão L. foi comigo só pra eu poder estudar, fazer o Magistério, para o gosto do meu avô”

A opção pela profissão docente foi para atender à insistência do avô e no depoimento anterior pode-se observar que ela e o irmão não fizeram o magistério por opção pela profissão. Ela fez porque seu avô queria e o irmão foi para acompanhá-la.

Sua trajetória escolar foi sempre em escolas públicas. Lembrou-se que não gostava da metodologia usada pela professora de Matemática porque tinha que decorar fórmulas: *“...Logo no começo tinha que decorar, a professora ainda fazia ficar com a mão assim retinha com o corpo pra ver se não tava contando no dedinho.”*

Do curso magistério recordou-se que não frequentou os estágios como deveria e gostaria: *“...Tinha professor que assinava pra gente ir embora, que tinha vergonha de um outro professor ali na sala, ou então você ia e ele mandava você ficar com aquelas crianças mais ruinzinhas, mas...só pra colocar qualquer coisa no caderno...”*

Quando se formou foi chamada para algumas substituições e teve muitas dificuldades: “... *Eu não tinha noção nenhuma, hoje eu vejo quanta coisa errada eu fiz! Porque eu chegava assim... eu não sabia...*”

Então decidiu trabalhar com a leitura. Como sempre gostou de ler acreditava que era o que sabia fazer bem e assim tinha menos chance de errar: “...*eu levava um livro, contava uma história e reproduzia ou em mímica, ou em teatrinho... Porque era a única coisa que eu sabia fazer, eu não sabia dar aula.*”

Certo dia soube que haveria um concurso municipal e com o objetivo de efetivar-se decidiu prestá-lo, contudo sentia que precisava preparar-se: “... *fui, comprei todos os livros da bibliografia e mandei ver... Estudar, estudar, estudar, estudar... e passei em primeiro lugar no concurso aqui, em 2000.*”

No entanto, uma surpresa: a aprovação em primeiro lugar não lhe garantiu o sucesso em sala de aula: “*Aí eu passei e falei: ‘Meu Deus, e agora? O que é que eu vou fazer?!’*” Ela ainda sentia-se insegura. Teoricamente sentia-se preparada, mas a prática docente ainda a assustava. E o início da carreira não foi fácil. Assim, P1 assistia às aulas das colegas no período da manhã para tentar compreender o que teria que ensinar à tarde. Lembrou-se que foi um tempo de muito estudo e dedicação para garantir boas aulas aos seus alunos.

Depois veio a oportunidade de graduar-se no Curso Normal Superior e P1 considerou que as aulas têm contribuído com algumas reflexões sobre sua prática docente. Segundo depoimento de P1, suas atitudes são outras depois das aulas de prática de ensino: “*É muita diferença de um curso teórico com um curso que tem prática. [...] ‘Eu não estou assim... leio, leio, leio, leio, chego lá... ‘O que é que eu vou fazer?’ Não, chego lá e eu sei o que eu vou fazer.*”

As aulas de leitura, que sempre foram suas preferidas porque, desde pequena, considerava a leitura seu passatempo predileto, também a surpreenderam porque são diferentes. Nelas a professora-aluna aprendeu o que é diversidade textual, intertextualidade e a importância de trabalhar com conhecimentos prévios:

“Eu era uma leitora e eu nunca via... Eu falava pra eles do autor, às vezes, contava um pouco da biografia do autor, mas eu nunca falava pra eles: ‘Olha, o que será que o livro vai contar?’ ‘Vamos olhar essa foto aqui, o que será que vai acontecer?’ ‘E agora? O que será que vai acontecer?’ Eu nunca tinha parado pra pensar. Foi uma idéia nova principalmente com as crianças que não sabiam ler.[...] no final do ano, eles falaram assim: ‘Professora, não tem nada a ver isso aqui.’ Então... é muito gostoso, é muito bom ouvir que você está contribuindo pra que aquela criança abra um pouco mais a cabeça.”

A nova metodologia de leitura usada, segundo P1, havia desenvolvido o senso crítico de seus alunos em relação a pertinência de títulos, ilustrações e temas desenvolvidos nos livros de literatura infantil.

E, para P1, as discussões durante as aulas em torno de vários temas relacionados à prática docente estavam desenvolvendo, nela também, uma nova postura diante das publicações de livros educativos: *“Inclusive ontem eu fui numa feira de livros e aí tinha lá ‘Alfabetizando Através da Silabação’. Aí eu falei assim: ‘Olha! Esse material está totalmente fora da realidade.’ Aí ela falou assim: ‘Ai, a faculdade!...’.”*

5. 10. Professora-aluna P2 : “Eu falo que a Matemática, pra mim, eu acho que ela não foi ensinada”

A professora-aluna entrevistada nasceu no sítio onde seus pais sempre moraram e trabalharam. Foi por esta razão que pai e mãe não concluíram o curso primário. No entanto ela e os irmãos iniciaram seus estudos, ainda no sítio, em classes multisseriadas e não receberam muito incentivo de seus pais em relação à continuação dos estudos e à formação. Depois de concluídas as primeiras séries do

curso primário, no sítio, fez da terceira até a oitava séries em escola pública, na cidade. Concluiu a oitava série e parou de estudar. Ela sempre gostou de estudar e vinha de ônibus para a cidade para conseguir ir até o final do ensino fundamental. Para P2, foi um tempo de muitas dificuldades.

A professora-aluna P2 é casada, seu marido fez dois cursos técnicos mecânico e contabilidade. O casal tem uma filha.

Dos três irmãos, um concluiu o Ensino Médio e pretendia fazer um cursinho. Outro concluiu o Ensino Médio e parou de estudar. A irmã fez o primeiro ano do Ensino Médio, casou-se e parou de estudar.

Em seu depoimento, P2 considerou que não teve acesso à leitura no meio familiar, em sua infância: *“Era mais o livro mesmo que a gente lia na escola.”*

E recordou-se das dificuldades em relação aos conteúdos de Matemática: *“Eu falo que a Matemática, pra mim, eu acho que ela não foi ensinada”* e Ciências: *“...sempre foi mal dada também, sempre em cima só de textos, textos, textos, foi aquela coisa mais... faltou conhecimento...”*

Ao concluir a oitava série, parou de estudar. Não tinha incentivo e eram muitas dificuldades. Depois, por esforço e vontade próprios decidiu voltar a estudar e teve que optar entre o colegial ou o magistério. Decidiu pelo magistério que lhe daria uma profissão.

As aulas do Magistério também não foram muito significativas em sua formação: *“Uns professores que entravam na sala... ‘Façam!’ Muito pouca explicação em cima da matéria.”*

Nas aulas de prática de ensino tinha que prestar atenção em tudo que estava sendo desenvolvido pelo professor com seus alunos, anotar tudo e depois entregar o caderno para a professora. De qualquer maneira, P2 considerou importantes essas

aulas porque os professores eram experientes e *“...então já deu pra ter uma noção de como trabalhar.”*

A professora-aluna P2 formou-se em 1996. No ano seguinte começou a ser chamada, eventualmente, para lecionar. Sempre era chamada em cima da hora quando algum professor faltava. Quando o professor não deixava a matéria que deveria ser trabalhada ela usava o caderno de estágio como referência.

Suas primeiras experiências foram muito difíceis, mas como não tinha outra opção de trabalho: *“... a diretora chegou pra mim e falou: ‘P2, é essa sala. A quarta série E. Você quer?’ Eu falei: ‘Quero, eu estou parada, não é?’ Ela falou: ‘Mas não tem quem agüenta.’”*

No mesmo ano teve que lecionar numa segunda série também muito difícil: *“Eu acho que, na época, tinha umas quarenta crianças. E também eram crianças... De uma misturada na sala, tinha criança boa, criança ruim...”*

Esses depoimentos de P2 nos fazem recordar o difícil percurso a ser percorrido pelo professor iniciante, pois tem que fazer substituições de poucos dias em salas de aulas, às vezes, com muitos problemas e sua formação quase sempre precária, não o prepara para a prática docente.

As lacunas de formação com as quais a professora-aluna P2 concluiu o âmbito do Ensino Médio, ainda interferem em sua aprendizagem, pois quando ela tenta relacionar alguns conteúdos que está aprendendo no CNS e que está aplicando em sua sala de aula, não consegue lembrar-se dos nomes dos conteúdos desenvolvidos: *“...as frações, não é, que a gente hoje apanha pra fazer, aquelas outras também do... Ah, em todas, não é? Porque no Magistério foi uma coisa assim... meio batida. Mas... tem ajudado muito.”*

Também não consegue lembrar-se dos nomes das atividades de Artes que vem desenvolvendo com seus alunos e nem explicitar seus objetivos: *“Arte eu tenho levado demais pra eles, porque... Aquelas pinturas que nós fizemos a dedo, tem uns nomes lá, que nós fizemos e levamos pra eles, eu levei pra eles.”*

5.11. Professora-aluna P3 : *“Porque eu não gosto muito de ler, eu sou sincera, eu não gosto. Com o curso eu estou lendo mais.”*

A professora-aluna P3 não soube informar a formação de seus avós. Recordou-se apenas de que seus pais estudaram até a quarta-série.

A professora-aluna P3 se beneficiou da presença de uma prima que veio morar em sua casa depois que os pais dela se separaram e as lembranças de acesso à leitura na infância estão relacionadas a essa prima: *“Eu tenho uma prima que a minha mãe cria desde pequenininha, desde os seis anos. Os pais se separaram e ela... minha mãe pegou a tutela dela. Ela fez Direito, ela adora ler. Sempre ela tava lendo uma revistinha, um gibizinho..., sempre tinha...”*

O percurso escolar foi todo no município em que reside e em escolas públicas. A opção pelo magistério foi por insistência de seus pais: *“...tinha uma amiga minha que fazia os dois, o Magistério e o colegial,... 'Ah, porque você não faz? Porque você não faz.’... Aí no terceiro... Aí minha mãe falou: ‘Ah, vai agora, vai agora.’ Porque eu já entrava direto no segundo, eu não fazia o primeiro ano do Magistério. Aí eu comecei a fazer os dois. Aí eu formei acho que foi em 96.”*

Do curso Magistério, P3 considerou que o estágio foi muito importante em sua formação: *“A gente ajudava a professora, ficava lá quatro horas.[...] cada dia numa sala de aula.”* Essa mudança de série e de professores durante as atividades de

estágio deram a ela um bom conhecimento das situações que acontecem no dia a dia da sala de aula.

Assim como todo professor não efetivo, P3 precisava dobrar o período para que os alunos não ficassem sem professor e seu cansaço, à noite, preocupava a tutora em relação ao seu aproveitamento. Contudo, para ela, o início da profissão docente é assim mesmo: *“Eu vou na fazenda, porque ninguém quer ir. Aí ela liga: ‘Então vai.’ Aí eu vou. E estou indo na fazenda e estou dando aula aqui. E professora auxiliar é isso aí, você ajuda as professoras com o reforço e... substituição.”*

A análise de alguns depoimentos de P3 revelaram que apesar da responsabilidade da professora-estagiária diante dos alunos que necessitavam de reforço, parecia não existir uma garantia de seqüência de atividades, de um planejamento com objetivos específicos que realmente contribuíssem com a recuperação dos conteúdos escolares não apreendidos pelos alunos das primeiras séries das escolas municipais onde ela trabalhava quando foi entrevistada. Como não tem orientação de como trabalhar, *“corre atrás e faz”* alguma coisa, com seus alunos durante as aulas de reforço:

“Olha, eu tenho, no reforço, de primeira, de segunda, de terceira e de quarta. Então de quarta são mais continhas de Matemática: mais, menos..., as quatro operações. De terceira eles não sabem fazer cópia. Sabe, você dá um textinho pra eles e... eles não sabem. Primeira e segunda eu junto porque... são todos assim... não conhecem nada, letrinha nenhuma. Acho que não fizeram pré”

Esses depoimentos nos fazem pensar em quais são as efetivas chances de recuperação dessas crianças e a quem se deve responsabilizar por essas atividades desenvolvidas nas escolas que não passam de falsas oportunidades de aprendizagem.

Das atividades desenvolvidas no Curso Normal Superior, as que mais despertaram o interesse de P3 foram as desenvolvidas nas Oficinas de Práticas de Ciências Naturais, principalmente porque a professora-tutora é formada em Biologia

e sempre trazia atividades muito interessantes para complementar o conteúdo que era desenvolvido nos fascículos. Referiu-se também às Oficinas de Leitura porque sentia que estava desenvolvendo seu gosto pela leitura *“Porque eu não gosto muito de ler, eu sou sincera, eu não gosto. Com o curso eu estou lendo mais. Agora eu vejo um livro... ‘Ai, lê tal livro.’ Então eu pego, eu vou ler o livro... Mas antes eu não... Tinha contato, mas eu fazia bem pouco.”*

5.12. Professora-aluna P4: “ eu adorava! Eu não via a hora de chegar sábado pra ela ir contar historinha”

Naquele tempo não havia escolas que tinham segundo grau na cidade, então a mãe estudou em Ribeirão e cursou até a sétima série do Ensino Fundamental. Seu pai não completou o curso primário e segundo o depoimento de P4 o pai não gostava muito de estudar *“...minha avó falava que meu pai ia na escola e só ficava jogando bolinha...”*

Da família constituída pelo casal e quatro filhos, um concluiu o curso de Direito e fez dois anos de Administração, uma irmã concluiu o Ensino Médio e a outra não. Ela, a professora-aluna P4 estava cursando o Curso Normal Superior.

O acesso à leitura lhe foi garantido pelos livros comprados por sua mãe, pois sempre recebiam a visita de um viajante que passava pela cidade e trazia algumas coleções. Depois de adquiridos eram lidos por uma prima *“... eu tinha uma prima,...e ela ia todo sábado ler historinha pra mim. [...]E eu adorava! Eu não via a hora de chegar sábado pra ela ir contar historinha.”*

Do período escolar, recordou-se que na época em que estudou, por volta da década de 70, a escola era muito tradicional. Mas ela sempre gostou de estudar *“... era a minha paixão, eu adorava ir à escola.”* Estudou em escolas públicas até o

Ensino Médio e seu sonho era fazer jornalismo: “ *Eu gosto muito de escrever, então eu sonhei que ia trabalhar num jornal, na redação de um jornal.*” Tinha como ídolo, naquela época a jornalista Marília Gabriela. Contudo, para fazer jornalismo teria que morar fora e naquela época a família não tinha condições financeiras: “ *gastava um certo dinheiro, e meu avô que me ajudava lá em Araras ele tinha falecido...* ”

Sem condições para bancar os estudos fora de seu município P4 precisou mudar o rumo de seus sonhos : “*Aí eu fui... fazer uma coisa assim que fosse mais acessível pra mim, pra o poder da minha mãe também. Aí eu fui fazer Magistério.*”

Ser professora era uma profissão que não estava em seus planos, contudo: “*...eu acho que foi um dom que Deus me deu [...] Porque eu gostei tanto, eu me adaptei.*”

O magistério foi feito em um curso no interior do estado de São Paulo. Para P4 o curso foi muito teórico pois quando ia até a faculdade, uma ou duas vezes por mês, recebia textos para ler e fazer trabalhos. Para cumprir as horas de estágio os alunos tinham apenas que fazer doações. “*...Eu nem sei se era legal, [...] eles pediam o estágio... pasta de dente, sabonete, conga..., essas coisas.*”

A professora-aluna P4 também concluiu o curso de História e a uma especialização em Psicopedagogia: “*... Mas eu pretendia fazer Pedagogia. Como eu achei que tava difícil..., então eu fui fazer Psicopedagogia pensando em futuramente fazer a Pedagogia.*”

No momento da entrevista, P4 lecionava na quarta série do Ensino Fundamental e nas séries finais do Ensino Fundamental lecionava História.

Iniciou sua carreira docente na primeira série do Ensino Fundamental, mas decidiu trabalhar com a terceira e quarta séries depois que não passou num concurso do estado: “*...Porque eu não enxergava mais nada, sabe? Aí foi onde eu parei e*

comecei só a trabalhar com terceira e quarta. E é outra visão, é outra coisa.[...] Eu acho que a quarta série abre um leque muito grande assim[...] Agora, na primeira você fica limitado...”

A professora-aluna P4 considerou que os cursos feitos não a prepararam para o exercício da profissão. Em seus depoimentos ressaltou a importância da Formação Continuada e gostaria que suas colegas, que não são efetivas, tivessem oportunidade de frequentar o Curso Normal Superior : *“...eu falo assim, eles deviam de fazer pra saber o que está acontecendo com as mudanças que ocorreram, o quanto que eles precisam aprender, como que a gente não sabe nada, como que a gente está...”*; mesmo que não recebessem a certificação: *“...então eu achava que a secretária devia ter estendido esse curso pras professoras. Não vai dar diploma? Não. Mas pelo menos ela vão... assim, sabe, elas vão ganhar não o diploma, mas...”*

E continuou seu raciocínio referindo-se à importância de uma formação que não vise apenas a certificação, mas sim uma formação que contribua com a melhoria da prática docente: *“...eu nunca pensei que ele fosse contribuir tanto na minha prática. Então eu acho que se essas professoras, mesmo elas tendo Pedagogia, se elas fizessem para adquirir conhecimento e utilizar em sala de aula, seria melhor...”*

Alguns conteúdos aprendidos na formação superior foram destacados como importantes para uma mudança significativa em sua prática docente como, por exemplo, os conteúdos apreendidos em Geometria que eram deixados para o final do ano para não dar tempo de serem ensinados e como planejar e desenvolver o ensino contextualizado e interdisciplinar: *“...se a gente está estudando espaço e tempo na Geografia a gente está estudando a Educação Física, a gente dá um jeito de encaixar em Português e estuda. Então é... em todas as disciplinas você acaba*

estudando aquele mesmo conteúdo, então isso fortalece, sabe, isso daí faz com que você assimile melhor.”

Comentou também que os conteúdos atualizados veiculados nos fascículos e na bibliografia complementar podem contribuir com um bom desempenho nos concursos: *“no final do ano agora, em Outubro, que teve o concurso do Estado, eu fui a que mais fiz ponto de todas as áreas aqui. [...] Então eu acho que me ajudou muito, sabe....”*

Ao concluir a análise das entrevistas com as doze professoras-alunas, penso que este capítulo, ao reafirmar as regularidades mas, principalmente, revelar singularidades de acesso ou não ao capital cultural na família, na escola, na profissão docente e que vão sendo confirmadas no Curso Normal Superior, cumpre seu objetivo principal que era o de compreender como se constitui a formação dessas professoras e os mecanismos que levam à reprodução das posições e classes sociais os sujeitos que mesmo tendo tido a oportunidade de acesso ao sistema público de ensino, são submetidos a uma série de pressões sociais que os impede de realizar seus objetivos e sonhos. Penso que esta análise complementa a compreensão de como se configuram tais lacunas de formação e o porquê da não superação das mesmas.

Ao se considerar que essas professoras-alunas, em sua maioria, são oriundas de camadas populares, que seus familiares, quando muito, tiveram o curso primário concluído, que elas apesar do acesso e do longo percurso percorrido em instituições públicas de ensino reconheceram que as lacunas de formação constatadas interferem na base do conhecimento dos conteúdos que elas deveriam transmitir a seus alunos,

constata-se que a reprodução da sociedade vem acontecendo, com a contribuição da escola pública democrática, mas sem a consciência dos professores que nela atuam.

Penso que ao final deste estudo se possam fazer interessantes considerações em relação às condições objetivas da educação brasileira e do que se pode esperar como conseqüências sociais, nas próximas décadas, para aqueles que têm freqüentado a escola pública democrática brasileira.

Considerações Finais

Esta investigação, que por hora se conclui, teve como objetivo principal contribuir para compreensão sobre formação das professoras de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental , ou seja, pretendia-se compreender se é possível afirmar que a formação das professoras que atua nas séries iniciais da educação básica é realmente falha e insuficiente para a prática eficiente do trabalho docente e como se configuram tais lacunas de formação.

Cada capítulo, com seu objetivo particular, contribuiu com a construção do objeto principal deste estudo. Assim, os capítulos foram construídos de maneira que se chegasse a explicitar os dados de modo a compreender como se constitui o capital cultural incorporado por essas professoras-alunas, evidenciando quais são as lacunas deixadas em sua formação por suas famílias pela falta de oportunidades de acesso ao capital cultural objetivado dominante e de que maneira as instituições de ensino pelas quais passaram contribuíram para que diversas lacunas fossem mantidas.

Em uma primeira etapa buscou-se verificar o cenário da pesquisa sobre formação de professores, sobretudo no Brasil. Como se alongou o estudo pela profusão verificada nos últimos anos, decidiu-se por transformá-lo em capítulo inicial. Nesse capítulo confirmou-se a precariedade da formação dos professores como um fato não apenas atual,mas presente desde os primórdios da institucionalização da escola fundamental no país. No período mais recente, as interferências são de diversa ordem e apesar da intensidade de realização e divulgação há pontos ainda obscuros para se compreender a temática e penso que este estudo abrange um desses pontos.

Em cada capítulo posterior foi-se revelando o contexto familiar, social e educacional ao qual tiveram acesso.

Constituindo a etapa do estudo empírico, a segunda etapa da investigação relatada trouxe os dados coletados e organizados.

Considerando a realidade apresentada no Capítulo 3 – Perfil sócio-econômico-cultural das professoras-alunas do Curso Normal Superior, onde foram descritas características das condições materiais de existência de indivíduos que convivem nas escolas públicas municipais das três cidades pesquisadas, há pelo menos duas gerações, pôde-se observar que a democratização do ensino ampliou o acesso de alunos e professores das camadas populares às instituições de ensino público. Contudo, a pesquisa publicada pela UNESCO, 2004 –que complementa o perfil dos professores brasileiros constatado neste estudo e a análise de alguns resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb em junho de 2004, versão preliminar, referentes à avaliação aplicada no ano de 2003, o Programme For International Student Assessment – Pisa 2000 e 2003 e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP 98 , apresentados Capítulo 4, trouxeram dados que, articulados com dados revelados neste estudo, possibilitam outras relações com a realidade do sistema educacional brasileiro.

Após a democratização do ensino, quando crianças e jovens das camadas populares tornaram-se maioria nos bancos escolares da rede pública de ensino, a realidade escolar brasileira assumiu outro perfil, principalmente quando comparado ao dos alunos freqüentadores dos bancos escolares da rede pública de ensino nos anos anteriores aos da Lei 5692/71, que ao garantir o acesso ao ensino público a

todas as crianças e jovens brasileiros, teve como consequência o crescimento desenfreado e despreparado das instituições escolares.

Os dados publicados no documento Geografia da Educação Brasileira 2001²⁹, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) com a finalidade de reunir e divulgar os mais atualizados indicadores deste setor³⁰ mostram a situação em que se encontra a educação brasileira, ou seja, uma situação que evidencia grandes problemas de rendimento escolar em todos os níveis. Para se ter uma idéia, de cada 100 alunos ingressantes no sistema educacional brasileiro, na primeira série do ensino fundamental apenas 40% concluem o ensino médio, precisando para isso, em média, 13,9 anos e não os 11 anos teoricamente esperados.

Uma outra pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro³¹/ Ibope em parceria com uma organização não governamental Ação Educativa, publicada em setembro de 2003, revela que 67% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, embora saibam ler e escrever, eles não têm como usar esse conhecimento para entender mais de uma frase.

Nesse contexto, o discurso ao qual os professores têm acesso em publicações oferecidas em parceria com os organismos responsáveis pelas políticas públicas e que tem sido referência bibliográfica para concursos de ingresso à profissão docente é resultado da política neoliberal imposta pelos organismos financiadores da educação brasileira/latino-americana como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) desde 1971, a partir do Consenso de Washington.

²⁹ <http://www.inep.gov.br>.

³⁰ Este estudo engloba também os dados obtidos por estudos desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (Cedeplar/UFMG), pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea),

³¹ www.ipm.org.br/an_ind_inaf_1.php - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (inaf)

Os discursos/relatórios que, inicialmente, demonstram preocupação com a formação intelectual dos indivíduos de diferentes camadas sociais, diante de um olhar mais apurado, revelam o que se espera das instituições formadoras e dos envolvidos na educação de crianças e jovens latino-americanos

“Os sistemas educativos são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão do espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem até cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos.” (e competências de cada um) (DELORS,1999, p.55)

Focalizando os resultados deste estudo com esse trecho do relatório da UNESCO, algumas questões refletem o desconhecimento do contexto educacional brasileiro, como por exemplo: A quais crianças estão se referindo quando falam de realização pessoal via talentos individuais? O que se pode considerar como talento ou dom que seja capaz de ser reconhecido positivamente na escola? A que modelo cultural e intelectual são relacionados os talentos individuais dessas crianças? Qual conhecimento, transmitido na escola, seria capaz de privilegiar as aptidões e gostos pessoais das crianças? A quais talentos individuais a escola precisa desenvolver? Qual o papel da escola pública democrática e qual o perfil do profissional para atuar em um sistema educativo que desconsidera a importância do conhecimento abstrato?

A descaracterização da escola teve como resultado a descaracterização do profissional para atuar nela. Conseqüentemente a qualidade de sua formação que não tem sido prioridade dos governantes brasileiros há muito tempo como se pôde observar no Capítulo 1 desta pesquisa, continua sendo feita de diferentes maneiras,

em instituições que nem sempre se caracterizam pela pesquisa na área de formação de professores, com diferentes parâmetros, diretrizes e grades curriculares, segundo resultados da pesquisa de Bello (2003).

O capítulo 3 permitiu explicitar as condições de moradia da família e das professoras, trajetórias escolares e difíceis condições de vida e sobrevivências dessas famílias que compõem uma fração de classe com baixo capital econômico e cultural, porém não se encontram em condições de pobreza extrema. Mais uma vez se reafirmam as dificuldades para concretizar opção profissional desejada, ou seja, o ingresso na função docente por inúmeras razões e influências não desejadas. Reafirma-se a ideologia do “dom” veiculada ao longo do século passado.

Pôde-se constatar, nesse momento da análise a ausência ou precariedade do contato com o capital cultural objetivado em livros, sobretudo realçados nesta pesquisa por sua centralidade em auxiliar a constituição da faceta do *habitus* necessário à função docente, qual seja, a leitura. Boa parte do professorado paulista não teve acesso a bens culturais fundamentais de modo a estruturar as disposições que engendrariam as ações para suprir lacunas de conhecimentos e vivências de base advindos dessa ambiência.

E os dados coletados junto às estatísticas oficiais permitem evidenciar falência das escolas no ensino desses conhecimentos de base: leitura, escrita e Matemática.

Diante desse contexto educacional penso que ainda não temos respostas para questões relativas às instituições de ensino públicas, como: Quais conteúdos devem ser ensinados na escola?

O que a escola têm representado na vida dos indivíduos que a ela têm acesso?
Qual o papel dessa escola que se diz democrática?

E, em relação aos profissionais que atuam nela, como por exemplo: Por que para ser professor não são necessários a opção consciente pela profissão e o entendimento da importância político-social que o trabalho docente tem na sociedade? Por que tantos professores afirmam que gostariam de ter feito outros cursos, mas enfim, são professores? Quais os conteúdos devem estar presentes na formação dos professores para que eles se preparem profissionalmente para o trabalho docente?

A análise dos dados revelados nos Capítulo 4 desta pesquisa, nos coloca diante de um professor que faz reflexões sobre sua formação por meio do olhar que privilegia os conteúdos, ou seja, ele se refere aos conteúdos escolares a ensinar e que não domina por não ter aprendido ao longo de seu percurso escolar. Sem dúvida é uma perspectiva central. Contudo, em momento algum essas professoras-alunas se dão conta da importância do significado político-social que essas ausências de conhecimento representam para elas mesmas e para seus alunos como lacunas de formação que se reproduzem e, ao se reproduzirem, reproduzem uma sociedade de classes e de indivíduos incapazes de decifrar suas mazelas de exclusão e reprodução das condições materiais de existência.

O que se esperar de indivíduos que não sabem decifra o código linguístico dominante? Que não têm conhecimentos sobre a importância das artes como objeto de constatação, contestação e expressão dos sentimentos mais humanos de uma sociedade? Que não conhecem a Geografia e a História nem de seus municípios?

Afinal quem terá oportunidade de tornar-se um grande pesquisador, um importante cientista, um invejável antropólogo, um artista reconhecido por sua produção intelectual? Um ser humano mais completo?

A falta de políticas públicas que reconheçam as necessidades e aceitem os desafios da educação democrática passa por gerações de indivíduos das camadas populares que tiveram acesso às instituições públicas de ensino e as cotas que garantem o acesso às universidades públicas se efetivam como uma continuidade dessa política que pretende disfarçar a negligência das políticas de exclusão.

Ao analisar os dados da pesquisa busquei fazer um percurso linear na vida dessas professoras. Um retorno às raízes com o objetivo de tentar compreender, no que o contato, ou a ausência dele com o capital cultural objetivado dominante na família, em outros relacionamentos, nas instituições de ensino pelas quais passaram, na profissão e no Curso Normal Superior, poderiam ter contribuído ou não com o conhecimento necessário à formação dessas professoras e conseqüentemente com o trabalho docente exercido por elas.

Era objeto desta pesquisa buscar revelar que o fato da escola não ensinar e deixar à margem do conhecimento 67% dos jovens egressos da Educação Básica, conforme dados já mencionados nesta pesquisa, não poderia ser visto apenas como má vontade e resistência a mudanças na forma de ensinar conteúdos e valores a esses jovens por parte de seus professores.

Durante toda minha trajetória como professora e coordenadora trabalhei com professores que tinham muitas dificuldades, que não dominavam os conteúdos básicos que ensinavam, mas que estavam sempre dispostos a aprender e isso sempre me intrigou.

Nos diversos cursos de formação continuada a realidade encontrada não era diferente e as angústias por não conseguirmos avançar na formação de nossos alunos refletiam-se nos rostos e nos depoimentos dos professores.

Ao final destas reflexões o que fica é um panorama desalentador, pois nossas crianças e jovens poderão ter o mesmo percurso escolar e social de suas família e professores.

Em suas famílias a falta de recursos e o desconhecimento da satisfação simbólica que pode ser proporcionado pelo acesso à cultura legítima, tem levado milhões de jovens brasileiros à escola sem um mínimo de contato com o capital cultural objetivado dominante.

O acesso à escola coloca essas crianças e jovens em contato com professores com histórias de vida e percurso escolar muito semelhantes aos seus, ou seja, professores que não tiveram acesso a bens culturais e que não incorporaram como capital cultural o capital cultural objetivado.

O capítulo 5, ao abordar individualmente as trajetórias das professoras permitiu análises que evidenciam as singularidades. Ficaram explícitas as razões de cada uma para serem o que demonstraram por ocasião da pesquisa. As regularidades ficam nuançadas: a precariedade cultural de vida infantil ficou enriquecida por um avô que não estudou mas que contava histórias, lia e escrevia; por um “camarada” que reunia a criançada para contar histórias; por um pai que tinha paixão pela música; por famílias que liam materiais religiosos de diferentes crenças; e até mesmo ter a mãe doente, fato que obrigava a ir para casas das tias professoras onde aprendeu a gostar de leitura.

Ficam nuançadas, ainda, as regularidades dos cursos de formação inicial que não prepararam adequadamente, pois sempre houve um “bom” professor de Matemática ou um “mau” de Geografia; de horas de estágio contadas em troca de sabonetes, pastas de dente e sapatos; de professores observados e tornados modelos para a atuação.

Um dos pontos que mais se destacou nesta pesquisa e que foi considerado de grande relevância como resultado deste estudo foi a verdade escancarada por essas professoras-alunas sobre suas necessidades em relação à leitura, à linguagem oral e à escrita, principalmente porque pode-se considerar a falta de domínio do código lingüístico dominante como um dos responsáveis pela exclusão do agente social das grandes discussões políticas e sociais de um país.

A realidade encontrada nesta pesquisa é desalentadora, pois a análise dos dados apresentados no Quadro-6 revelaram que 95% das professoras-alunas pesquisadas são professoras efetivas da rede pública municipal de ensino, que 30% delas trabalham de 11 a 20 anos como professoras e, aproximadamente 63%, atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Assim, se considerarmos que 30% das 410 entrevistadas são 123 professoras, que 30% delas exercem a profissão, em média, há 15 anos, supondo-se que cada uma delas trabalhem com, em média 35 alunos por ano, chegamos ao número de 64.575 crianças de educação infantil e ensino fundamental 1ª a 4ª séries que já passaram por suas salas de aula. O que esperar destas crianças e das futuras gerações que freqüentam a escola pública, em termos de superação das condições materiais de existência?

Levando-se em conta que quando nos referimos à escola estamos nos referindo aos profissionais que nela trabalham, é possível responsabilizá-las, mesmo que em partes, pelo fracasso da escola?

Essas professoras não tiveram acesso aos bens culturais objetivados porque seus familiares também não tiveram e seus alunos também não terão se não houver vontade política para que isso aconteça. Ainda têm dificuldades materiais sérias, condições de trabalho precárias e ausência de possibilidade de acesso amplo a materiais que permitam a continuidade de estudo.

Reverter o quadro atual da educação não depende apenas de se garantir às crianças e jovens brasileiros, o acesso às instituições de ensino em todos os âmbitos.

Mudar as condições materiais de existência dos indivíduos depende da qualidade desse acesso. Depende das oportunidades de acesso à cultura legítima que essas instituições serão capazes de garantir.

Assim, penso que diante das análises dos dados deste estudo pode-se afirmar que o acesso ao ensino superior, exigido pela Lei 9394/96 e garantido a muitas professoras em efetivo exercício na rede pública de ensino, via educação a distância, pode apenas acrescentar a formação dessas professoras-alunas algumas habilidades e competências práticas, ou seja, esses cursos têm proporcionado uma formação mesmo sendo superior que as habilita a trabalhar apenas os conteúdos muito reduzidos em face dos que seriam exigidos à formação dos indivíduos que têm acesso às instituições escolares e que vivem no século XXI com todas as características das sociedades atuais.

Por quanto tempo teremos que aguardar uma formação de qualidade, que garanta a todos, verdadeiras oportunidades de superação das condições materiais de existência? Haverá vontade política para que isso aconteça?

Bourdieu não fez pesquisas sobre a formação de professores, mas todos os seus estudos são voltados para a democratização do ensino e a ampliação das oportunidades de acesso à escola pública, portanto o uso do conceito de capital cultural incorporado nos remete a importantes reflexões sobre o processo de formação pelo qual passaram essas professoras-alunas.

Considero, ao final deste trabalho de pesquisa, que a Sociologia da Educação proposta por Bourdieu se constituiu como um excelente referencial para que eu

conseguisse observar, de modo mais crítico, o contexto educacional democrático brasileiro.

Destaca-se, aqui, a relevância da hipótese inicial desta investigação descrita na introdução. Ela foi, de fato, orientadora para a organização do estudo, argumentação e análise dos dados, para se chegar às considerações feitas.

Os capítulos apresentados permitiram evidenciar as manifestações das professoras sobre ausências de conhecimentos de base da escolaridade. Tais ausências representavam lacunas de formação quanto ao capital cultural fundamental para o exercício da profissão.

Os conteúdos escolares ainda prescritos no país vêm sendo gradativamente menos ensinados certamente por professores como as analisadas. Entretanto, há que se comprovar a validade da hipótese também no que tange às relações de tais lacunas com as condições estruturais em que viveram em sua infância, relações problemáticas com o conhecimento e habilidades de base em família, e não supridos integralmente na trajetória escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M., SIMÕES, R.H.S., CARVALHO, J.M., BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas:Unicamp/Cortez Associados, ano XX, nº 68 especial, dez.,1999. p.301-309.

BASTIDE, R.. Educação dos Educadores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo: INEP, nº 33, maio/ago, 1948.

BELLO, I.M, **Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora,1999.

BORGES, C.. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. **Educação e Sociedade**, 2001, vol.22, nº.74, p.59-76.

BORGES, C.,TARDIF, M. **Apresentação**. **Educação e Sociedade**, 2001, vol.22, no.74, p.11-26.

BOURDIEU, P e PASSERON, J.C. **A REPRODUÇÃO. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves ,1975.

BOURDIEU, P.Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA,M.A. e CATANI, A.(orgs). **Pierre Bourdieu. Escritos da Educação**.Petrópolis: Vozes, 1998a. p.71-79

BOURDIEU, P, CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(orgs). **Pierre Bourdieu. Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.215-227.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(orgs). **Pierre Bourdieu. Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c. p.81-126.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(orgs). **Pierre Bourdieu. Escritos da Educação** Petrópolis: Vozes, 1998d. p.39-69.

BOURDIEU, P. A excelência e os valores do sistema Francês. In: **BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001a. p.231-267

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: **BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001b. p.295-336

BOURDIEU, P. Compreender. In: **BOURDIEU, P.(org.), A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.693-732.

BRANDÃO, Z . A Formação dos Professores e a Questão da Educação das Crianças das Camadas Populares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n° 40, Fev. 1982, p.54-57

_____. **A Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002

_____. Formação dos Professores e a Questão da Educação das Crianças das Camadas Populares. **Cardernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 40, fev 1982, p.54-57

BRASIL, **Lei n° 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. Congresso Nacional.

_____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Congresso Nacional.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Congresso Nacional.

_____. **Decreto 3554** de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto nº 3276/99 – Brasília, Diário Oficial da União em 08/08/2000.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, maio de 2000.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 970**, de 9 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da habilitação para o magistério da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP nº 1**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 30 de setembro de 1999.

_____. **LEI Nº 9.876 - DE 26 DE NOVEMBRO DE 1999 - DOU DE 29/11/99** Dispõe sobre a contribuição previdenciária do contribuinte individual, o cálculo do benefício, altera dispositivos das [Leis nºs 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991](#), e dá outras providências.

BRASIL, MEC, INEP http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf

CUNHA, M. **Tecnologia de informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem: exame de um modelo pedagógico inovador**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** 3.ed- São Paulo:Cortez;Brasília, DF:MEC:UNESCO, 1999

FERREIRINHO, V.C. Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira. São Paulo: Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2004.

FUSARI, J. C., CORTESE, M. P.. Formação de Professores a Nível de 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 68, fev. 1989.

VIÑAO FRAGO, A. Por uma historia de la cultura escolar. Enfoques, cuestiones, fuentes. **Culturas y Civilizaciones- III Congreso de la Asociación de Historia contemporânea. Universidad de Valladolid**. Espanha, 1998. p. 167-183

GATTI, B. A., ROVAI, E., PARO V. H.. Um estudo Sobre os Cursos de Formação de Professores a Nível de 2º Grau (Antigos Cursos Normais) **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 20, mar. 1977, p.15-38.

GATTI, B. A., BERNARDES, N.M.G. Concluintes de Cursos de Formação de Professores a Nível de 2º Grau: Avaliação de Habilidades.**Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 20, mar. 1977, p.39-110.

GIOVANNI,L. M. Indagação e Reflexão como marcas da Profissão Docente. In: **GUARNIERI, Maria Regina (org.) Aprendendo a ensinar- o caminho nada suave da docência**.Campinas, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000. – (Coleção polêmicas do nosso tempo;75) p.45-59.

INEP, Anais do XIV Conferência Internacional de Instrução Pública.**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo: INEP, nº 37, jul.-Set.,1952.

LELIS. I. A. O. M.. **Polissemia do Magistério Entre mitos e histórias**. Departamento de Educação - PUC-Rio, julho de 1996.

LIMA, E. F., RAMALHO, B. L., TERRAZAN, E. A., GARRIDO, E., BZEZINSKI, I., NUÑEZ, I. B., PASSOS, L.F., RIBAS, M. H.. **Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT08 no período de 1999 a 2003.** 26ª ANPED, 2003 .

LÜDKE, M., MOREIRA, A.F. B., CUNHA, M.I.. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade.** dez 1999, vol.20, no.68, p.278-298. ISSN 0101-7330

MARCELO, C.. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, nº4, set/dez, 1998.

MARIN, A. J.. Propondo Um Novo Paradigma Para Formar Professores a Partir das Dificuldades e Necessidades Históricas Nessa Área In: **Formação de professores: Tendências Atuais.** REALI, A. M. de M.R. MIZUKAMI, M. da G.N., (orgs) São Carlos: EDUFSCar, 1996

_____ Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: **TIBALDI, E.F.A. CHAVES, S.M. (org). Concepções e práticas em formação de professores, diferente olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. ; SAMPAIO, M. das M. F. **A escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros.** **Cadernos de Pesquisa**, v.35, nº124, p.171-199 São Paulo, jan./abr.2005.

MARIN, A. J., ZAPPAROLI, I. D.. **A investigação de questões sociais nos estudos sobre a escola.** Belo Horizonte. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005.

MARIN, A.J.; GIOVANNI, L.M. e GUARNIERI, M.R.2004. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: **ROMANOWAKI, J.P.; MARTINS, P.L. e JUNQUEIRA, S.A.. Conhecimento local e conhecimento universal. Práticas sociais: aulas, saberes e políticas.** Curitiba-Pr: Champagnat (XII ENDIPE), p.171-182

MANTOVANI, J.. Valor e sentido da ciência pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo: INEP, nº 31, nov./dez 1947.

MONTEIRO, M.I. Práticas de alfabetização e suas relações com o rendimento escolar dos alunos. Arararquara, 2000. 206p. (Mestrado em Educação Escolar) – faculdade de Ciências e Letras – UNESP – FCL/Car.

NISKIER, A.. **LDB: a nova lei da educação: todo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma versão crítica** . Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOGUEIRA.M.A, NOGUEIRA,C.M.M.. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**. Campinas, nº78,15-35, abr 2002.

_____. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.152p – (Pensadores & educação, v.4)

NUNES, C.M.F, Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve Panorama da Pesquisa Brasileira. In:**Educação e Sociedade**. Campinas, nº 74, 27-42, abr 2001

PEREIRA, J.B.B. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, L. **O professor primário metropolitano**. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1989

SÃO PAULO. Fundação SEADE- Anuário Estatístico do Estado de São paulo.http://www.sead.gov.br/produtos/anuario/2002/edu/edu2002_16htm

SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do Curso Normal Superior**.

SÃO PAULO, **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, nº 47, jul/set 1952, p.109)

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 12**. Dispõe sobre Programa especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública, São Paulo 04 de abril de 2001

SÃO PAULO, <http://www.planejamento.sp.gov/home/ind/MunAno.asp?Mun=216>

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção Educação Contemporânea)

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.º20 maio/jun/jul/ago 2002 p. 63

SILVA, R. N.da, DAVIS, C.. Formação de Professores das Séries Iniciais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 87, nov. 1993.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930). **Revista Estudos e Documentos** – Volume 16. Faculdade de Educação. USP. 1979

_____. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, maio/ago 2000, p.61-88.

TORRES, R.M. Tendências Da Formação Docente Nos Anos 90. In: WARDE, M. (Org.) **Novas Políticas Educacionais: Críticas e perspectivas**. São Paulo: PUCSP, p173-191.

UNESCO, **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem , o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional, Unesco, São Paulo: Moderna.2004-09-04

UNIARARAS, Centro Universitário Hermínio Ometto, RedeEnsinar. Documento Norteador dos Aspectos Técnicos e Institucionais da Parceria. Araras 2002.

WEBER,S. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº70, abr 2000, p.129-155.

ZEICHNER, K.M.. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, nº9, set/dez/1998

APÊNDICE A

Conteúdos/Atividades por mês, por dia da semana e carga horária - CNS Fora de Sede								
Mês	Aulas Presenciais, Teleaulas e Web					AtivCompl	PrátEns	Prát.Doc
	2a.f	3a.f	4a.f	5a.f	6a.f			
1								
2		Ofício de Professor						
3								
4						Na sala		
5						de aula		
6								
7						A oficina	Ativid.na	
8	GE2		OLE 1			continua	escola	dispensa
9							onde	por ter
10						Ampliando	trabalha	experiênc
11	GE3		OLE 2			as atividades		
12						do dia		
13								
14	GE4	PEMA1	OLE 3	PECN1	PELP1	Para saber		
15						mais		
16								
17	GP 1	PEMA2	OAR1	PECN2	PELP2	TCC		
18								
19								
20	GP 2	PEMA3	PEAR1	PECH1	PELP3			
21								
22								
23	GP 3	PEEF1	PELP4	PECH2	PELP5			
24								
Carga Horária 2400 h					400h	300h	800h	

Gestão das Competências da Educação Básica								
OP	Ofício de Professor							
Gestão das Competências Pessoais e Sócio-culturais								
OLE	Oficina de Leitura e Escrita					3 módulos		
OAR	Of. de Leitura e Escrita - Arte					1 módulo		
Gestão das Competências Profissionais								
GE	Gestão Educacional				3 módulos			
GP	Gestão Pedagógica				3 módulos			
PELP	Práticas de Ensino de Língua Port.				5 módulos			
PEMA	Práticas de Ensino de Matemática				3 módulos			
PECN	Práticas de Ensino de Ciências da Natureza				2 módulos			
PECH	Práticas de Ensino de Ciências Humanas				2 módulos			
PEAR	Práticas de Ensino de Arte				1 módulo			

	PEEF	Práticas de Ensino de Educação Física	1 módulo		
	Obs. O Ofício de Professor trabalha de forma interdisciplinar todas as áreas				

APÊNDICE B

COMPETÊNCIAS GERAIS - ISE Referência - Normal Superior

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- Compreender o papel social da escola;
- Dominar os conteúdos a serem socializados em seus significados nos diferentes contextos e na sua articulação interdisciplinar;
- Dominar conhecimentos das legislações que determinam e norteiam os sistemas educacionais;
- Conhecer os processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- Reconhecer o momento oportuno no processo ensino aprendizagem para desenvolver formas de intervenções positivas;
- Autogerenciar seu desenvolvimento profissional de modo a aprender a analisar e avaliar seu processo de aprendizagem, compreendendo o seu modo de aprender e continuar aprendendo com autonomia intelectual;
- Compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças inseridos em seus contextos culturais e sociais, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas com destaque para a diversidade dessas crianças eliminando as barreiras discriminatórias;
- Utilizar as teorias pedagógicas e curriculares para a reflexão sobre a prática, elaboração do projeto pedagógico e desenvolvimento de processos de organização e gestão de trabalho educativo;
- Atuar na relação escola-comunidade de forma a propiciar ao projeto pedagógico da escola um caminho eficaz para a melhoria da escolarização das crianças;
- Dominar princípios, procedimentos e técnicas necessárias ao trabalho intelectual e à postura reflexiva-investigativa;
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.

DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Da Gestão Pedagógica

Competências que habilitam para a gestão da aprendizagem e do cotidiano da escola

- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola;
- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico.

Da Gestão das Práticas de Ensino

Competências dos conhecimentos que fundamentam a transposição didática

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas.

Da Gestão Educacional

Competências para compreender, se inserir e agir no sistema educacional

- Compreender o processo de sociabilidade de ensino e de aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa.

DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Da Gestão dos Conhecimentos da Educação Básica e da Gestão do Desenvolvimento Pessoal

- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional;
- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

APÊNDICE C

A VERIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Auto-avaliação: ao final de cada trimestre, o professor-aluno, após seguir o roteiro (Anexo I) pré-estabelecido, atribui-se uma nota de zero a dez.

Avaliação do tutor: ao final de cada trimestre, o tutor, após seguir o roteiro (Anexo II) pré-estabelecido, atribui ao professor-aluno uma nota de zero a dez.

Seminário: realizado a cada trimestre, apresenta dois momentos de avaliação. O primeiro consta da observação do tutor, tendo como parâmetro um roteiro pré-estabelecido (Anexo III), realizada durante a elaboração e apresentação do seminários e a atribuição de uma nota de zero a dez. O segundo consta da correção, realizada também pelo tutor, a partir de critérios pré-estabelecidos (Anexo IV), do trabalho escrito e a atribuição de uma nota de zero a dez. Essas duas notas serão somadas a fim de se tirar a média do seminário.

Prova: as questões dos são objetivas, contendo cinco alternativas de múltipla escolha, corrigidas por leitora óptica.

Memorial/Portfólio: é avaliado pelo tutor, ao longo do trimestre, seguindo critérios específicos (Anexo V) para a atribuição de nota de zero a dez. A partir do texto produzido, são avaliadas três competências básicas:

1. Demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita. (peso 2)

Espera-se que, nesta competência, o professor-aluno escolha um registro e uma variante lingüística adequados a uma situação formal de produção de texto escrito.

2. Compreender o tema proposto e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. (peso 3)

Esta competência tem o eixo na compreensão do tema que instaura uma problemática a respeito da qual se pede uma reflexão escrita, ou seja, um projeto de texto escrito que demonstre a compreensão dos conteúdos. O tema deve caracterizar-se por uma reflexão dos conteúdos dos fascículos/módulos relacionados à prática docente.

Espera-se que os professores-alunos consigam participar do ato de interlocução, escrevendo sobre o que está proposto e não sobre qualquer outro tema que não fosse aquele indicado.

Em situações formais de interlocução, é importante a nossa compreensão do ato instaurado na fala/escrita, para não "fugir do assunto", como diz o senso comum. Para participar do ato de interlocução é necessário saber: o que dizer, o como dizer, o quando dizer e para quem dizer, para não assumirmos uma posição inadequada,

naquele momento, com aquele/s interlocutor/es que esperam que estejamos compreendendo o que está em discussão.

O como dizer, engloba a competência 2. Aqui é solicitada a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa. Vale lembrar que a dissertação é um tipo de texto que analisa, interpreta e relaciona dados, informações e conceitos amplos, tendo em vista a construção de uma argumentação, em defesa de um ponto de vista.

2. Construir articulação da teoria com a prática, valendo-se da transposição didática.
(peso 2)

Nesta competência, procura-se avaliar a utilização de recursos coesivos da modalidade escrita, com vistas à adequada articulação dos argumentos, fatos e opiniões selecionados para a defesa de um ponto de vista sobre o tema proposto. São os mecanismos coesivos, em última análise, os responsáveis pela construção da argumentação na superfície textual.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO – IDENTIFICAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO – FORMAÇÃO CONTINUADA

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

DADOS PESSOAIS	DADOS PESSOAIS/ FAMÍLIA
<p>01. Nome: _____</p> <p>02. Data de Nascimento: _____ 03. Cidade onde nasceu: _____</p> <p>04. Cidade onde mora: _____</p> <p>05. Morou sempre na mesma cidade: () Sim () Não</p> <p>06. Caso mudou, para onde? _____</p> <p>07. Como você classifica a sua classe social hoje? () Baixa () Média baixa () Média alta () Alta Por quê? _____</p> <p>08. Como é sua casa? () Própria () Aluguel () Madeira () Alvenaria Outros: _____ Quantos quartos? _____ Quantos banheiros? _____</p> <p>09. Sua casa está localizada: () Bairro () Centro Outros: _____</p> <p>10. Na sua casa tem: () televisão () telefone () rádio () Máquina de Lavar Roupa () computador () Carro () Empregada doméstica () Eletrodomésticos: _____</p> <p>11. A que você tem acesso, onde mora: () Cinema () Biblioteca () Museus () Outros: _____</p> <p>12. E em outros locais, atualmente, você tem acesso? () Sim () Não Onde? _____</p> <p>13. Você tem condições econômicas para freqüentá-los? () Sim () Não Por quê? _____</p> <p>14. Você tem acesso a livros, revistas, jornais? () Sim () Não</p> <p>15. Você tem condições econômicas para adquirir bens culturais: () Obras de arte () livros () revistas () jornais Por quê? _____</p>	<p>01. Estado Civil: () casada () Solteira () Divorciada</p> <p>02. Tem filhos? () Sim () Não</p> <p>03. Quantos? _____</p> <p>04. Eles estudam? _____</p> <p>05. Em que instituição? () Pública () Privada _____</p> <p>Se casada:</p> <p>06. Profissão de seu marido: _____</p> <p>07. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>08. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não</p> <p>09. Ele estudou? () Sim () Não</p> <p>10. Se não, como aprendeu o ofício? _____</p> <p>11. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau</p> <p>12. Em que instituição de ensino estudou o: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada</p> <p>13. Sempre ele estudou na cidade em que morava? () Sim () Não</p> <p>14. Sabe se ele gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não</p> <p>15. Caso sim, qual? _____</p> <p>16. Sabe porquê não o fez? _____</p> <p>17. Sabe se ele ficou retido em alguma série? () Sim () Não</p> <p>18. Caso sim, qual? _____</p>

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

FORMAÇÃO ESCOLAR

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

01. Sempre estudou na cidade em que mora? (morava?) () Sim () Não

02. Em que instituição de ensino estudou o:

- 1º grau: () Pública () Privada

- 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____

- 3º grau: () Pública () Privada

03. Você ficou retida em alguma série? _____

04. Você tinha dificuldades na escola? () Sim () Não

05. Você se lembra em que disciplina? () Sim () Não Por quê? _____

06. Se não, lembra-se de que disciplinas mais gostava? () Sim () Não Por quê? _____

07. E as que menos gostava? () Sim () Não Por quê? _____

08. Seus pais eram exigentes em relação a suas notas? () Sim () Não

09. Você tinha informações sobre os cursos oferecidos em sua cidade? () Sim () Não

10. E sobre os cursos oferecidos na região? () Sim () Não

11. Como obteve essas informações?

12. Fale um pouco de sua formação anterior (em nível médio)

13. Você percebia (e) falhas em sua formação?

14. Que dificuldades você tinha (ou tem) que o CNS está ajudando a superar?

15. Você tem percebido mudanças em sua concepção sobre educação, escola, ensinar e aprender?

Fale um pouco sobre isso.

16. No segundo ano, vocês estudam a didática de todas as disciplinas. Você se lembra de alguns conteúdos escolares que tinha (tem) dificuldades para ensinar? Superou as dificuldades depois destas aulas?

17. Vamos falar um pouco de sua prática docente. Qual das disciplinas você tem mais dificuldades para ensinar? Por quê?

18. Lembra-se de algum conteúdo que nunca conseguiu transmitir a seus alunos?

19. Você aplica em sala de aula o que está aprendendo no CNS?

20. De que você mais gostou no curso e de que menos gostou?

01. Você fez magistério? () Sim () Não

02. Caso tenha feito o magistério: Onde fez: _____

Início: _____ Término: _____

03. Você gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não

04. Caso seja sim, porquê não o fez? _____

05. Ou ser professora foi opção?

06. Seus pais tiveram influência em sua escolha? () Sim () Não

07. Você tem ou faz Nível Superior? () Sim () Não Onde: _____

08. Que curso você fez ou faz: _____

Início: _____ Término: _____

09. Caso tenha feito recentemente, porque não fez um curso superior antes?

10. você tem pretensões de continuar estudando? O que gostaria de fazer depois do Curso Normal Superior?

11. Desde quando é professora? _____

12. Já passou por algum tipo de seleção? () Sim () Não Qual? _____

13. Desde quando você atua nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental? _____

14. Você é professor efetivo na rede municipal ou estadual? () Sim () Não Caso não, especifique: _____

15. Desde quando? _____

17. Que séries você já lecionou? _____

18. Em que turma você ministra atualmente? _____

19. Você exerce outra profissão? () Sim () Não Qual? _____

20. Você trabalha em outras escolas? () Sim () Não Caso sim, assinale: () Escola Estadual () Escola Privada () Outro Local: _____

IDENTIFICAÇÃO FAMÍLIA

SITUAÇÃO FAMILIAR/INFÂNCIA	PAI	MAE
<p>01. Como você classificaria a classe social de sua família? <input type="checkbox"/> Baixa <input type="checkbox"/> Média baixa <input type="checkbox"/> Média alta <input type="checkbox"/> Alta Por quê? _____ _____</p> <p>02. Como era a casa? <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Aluguel <input type="checkbox"/> Madeira <input type="checkbox"/> Alvenaria Outros: _____</p> <p>03. Quantos quartos? _____ Quantos banheiros? _____</p> <p>04. Na casa tinha: <input type="checkbox"/> televisão <input type="checkbox"/> telefone <input type="checkbox"/> rádio <input type="checkbox"/> Máquina de Lavar Roupa <input type="checkbox"/> Carro <input type="checkbox"/> Empregada doméstica <input type="checkbox"/> Eletrodomésticos: _____</p> <p>05. Sua casa estava localizada: <input type="checkbox"/> Bairro <input type="checkbox"/> Centro Outros: _____</p> <p>06. Sempre morou com seus pais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>07. Se não, com quem morou? _____ _____</p> <p>08. Profissão dos donos da casa que você morou: _____ _____</p> <p>09. Instituição de ensino que eles estudaram: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada</p>	<p>01. Profissão de seu pai: _____</p> <p>02. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>03. Trabalha em área diferente da formação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>04. Ele estudou? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>05. Se não, como aprendeu o ofício? _____ _____</p> <p>06. Nível que estudou: <input type="checkbox"/> 1º grau <input type="checkbox"/> 2º grau <input type="checkbox"/> 3º grau</p> <p>07. Em que instituição de ensino estudou o: - 1º grau: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada - 2º grau: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada</p> <p>08. Ele sempre estudou na cidade em que morava? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>09. Sabe se ele gostaria de ter feito outro curso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>10. Caso sim, qual? _____</p> <p>11. Sabe porquê não o fez? _____</p> <p>12. Sabe se ele ficou retido em alguma série? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>13. Caso sim, qual? _____</p>	<p>01. Profissão de sua mãe: _____</p> <p>02. Se dona de casa, sempre ficou em casa com os filhos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>03. Se trabalha, há quanto tempo trabalha nesta profissão? _____</p> <p>04. Trabalha em área diferente da formação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>05. Tempo que trabalha nesta profissão: _____</p> <p>06. Ela estudou? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>07. Se não, como aprendeu o ofício? _____ _____</p> <p>08. Nível que estudou: <input type="checkbox"/> 1º grau <input type="checkbox"/> 2º grau <input type="checkbox"/> 3º grau</p> <p>09. Em que instituição de ensino ela estudou o: - 1º grau: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada - 2º grau: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada</p> <p>10. Ela sempre estudou na cidade em que morava? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>11. Sabe se ela gostaria de ter feito outro curso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>12. Caso sim, qual? _____</p> <p>13. Sabe porquê não o fez? _____</p> <p>14. Sabe se ela ficou retida em alguma série? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>15. Caso sim, qual? _____</p>

IDENTIFICAÇÃO FAMÍLIA

AVÔ PATERNO	AVÓ PATERNA	AVÔ MATERNO	AVÓ MATERNA
01. Profissão de seu avô: _____	01. Profissão de sua avó: _____	01. Profissão de seu avô: _____	01. Profissão de sua avó: _____
02. Tempo que trabalha nesta profissão: _____	02. Se dona de casa, sempre ficou em casa com os filhos? () Sim () Não	02. Tempo que trabalha nesta profissão: _____	02. Se dona de casa, sempre ficou em casa com os filhos? () Sim () Não
03. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não	03. Se trabalha, há quanto tempo trabalha nesta profissão? _____	03. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não	03. Se trabalha, há quanto tempo trabalha nesta profissão? _____
04. Ele estudou? () Sim () Não	04. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não	04. Ele estudou? () Sim () Não	04. Trabalha em área diferente da formação? () Sim () Não
05. Se não, como aprendeu o ofício? _____	05. Tempo que trabalha nesta profissão: _____	05. Se não, como aprendeu o ofício? _____	05. Tempo que trabalha nesta profissão: _____
06. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau	06. Ela estudou? () Sim () Não	06. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau	06. Ela estudou? () Sim () Não
07. Em que instituição de ensino estudou o: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada	07. Se não, como aprendeu o ofício? _____	07. Em que instituição de ensino estudou o: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada	07. Se não, como aprendeu o ofício? _____
08. Ele sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não	08. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau	08. Ele sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não	08. Nível que estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau
09. Sabe se ele gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não	09. Em que instituição de ensino ela estudou: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada	09. Sabe se ele gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não	09. Em que instituição de ensino ela estudou: - 1º grau: () Pública () Privada - 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____ - 3º grau: () Pública () Privada
10. Caso sim, qual? _____	10. Ela sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não	10. Caso sim, qual? _____	10. Ela sempre estudou na cidade em que morava? () Sim () Não
11. Sabe porquê não o fez? _____	11. Sabe se ela gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não	11. Sabe porquê não o fez? _____	11. Sabe se ela gostaria de ter feito outro curso? () Sim () Não
12. Sabe se ele ficou retido em alguma série? () Sim () Não	12. Caso sim, qual? _____	12. Sabe se ele ficou retido em alguma série? () Sim () Não	12. Caso sim, qual? _____
13. Caso sim, qual? _____	13. Sabe porquê não o fez? _____	13. Caso sim, qual? _____	13. Sabe porquê não o fez? _____
	14. Sabe se ela ficou retida em alguma série? () Sim () Não		14. Sabe se ela ficou retida em alguma série? () Sim () Não
	15. Caso sim, qual? _____		15. Caso sim, qual? _____

IDENTIFICAÇÃO FAMÍLIA

IRMÃOS	OUTRAS INFORMAÇÕES
01. Você tem irmãos? () Sim () Não Quantos? _____	01. Você tinha contato com a leitura? () Sim () Não
02. Qual a sua posição de nascimento entre seus irmãos? _____	02. Gostava de ler? () Sim () Não
03. Todos estudaram? () Sim () Não	02. Que tipo de leitura? _____
04. Sabe dizer a profissão de cada um? _____	03. Tinha acesso à livros, revistas, jornais? () Sim () Não
05. Sabe até que níveis estudaram? () Sim () Não Especifique: _____	04. Você freqüentava alguma biblioteca? () Sim () Não Em que local? _____
06. Em que instituição de ensino estudaram:	05. Você fala , entende, escreve em alguma outra língua? () Sim () Não Qual? _____ Como aprendeu? _____
- 1º grau: () Pública () Privada _____	06. Você ia com sua família ao teatro? () Sim () Não
- o 2º grau: () Pública () Privada () Regular () Profissionalizante: (qual) _____	07. Na cidade em que residiam? () Sim () Não
- 3º grau: () Pública () Privada _____	08. Você ia com sua família a museus? () Sim () Não
07. Sabe se eles gostariam de ter feito outro curso? _____	09. Na cidade em que residiam? () Sim () Não
08. Sabe porquê não o fizeram? _____	10. Você ia com sua família ao cinema? () Sim () Não
09. Sabe se eles ficaram retidos em alguma série? _____	11. Na cidade em que residiam? () Sim () Não
10. Eles tinham dificuldades na escola? _____	12. Você gostava (gosta) de música? () Sim () Não
11. Você se lembra em que disciplinas? _____	13. Que tipo de música? _____
12. Por quê? _____	14. Já teve oportunidade de assistir a um concerto? () Sim () Não Onde? _____
13. Se não, lembra-se de que disciplinas mais gostavam? _____	15. Com quem você mais se relacionava quando criança? _____
14. Seus irmãos tinham contato com a leitura? () Sim () Não	16. E quando adolescente? _____
15. Eles gostavam de ler? () Sim () Não	17. Além da família, você se relacionava com outras pessoas? () Sim () Não
16. Que tipo de leitura? _____	18. Se sim, com quem? _____
17. Eles tinham acesso à livros, revistas, jornais? () Sim () Não	19. Que tipo de relacionamento? _____
18. Vocês tinham condições econômicas para adquirir bens culturais como obras de arte, livros, revistas, jornais? () Sim () Não	20. Como era a sua relação com as pessoas mais próximas? _____
19. Vocês freqüentavam alguma biblioteca? () Sim () Não	21. Com quem você passava mais tempo? _____
20. Em que local? _____	22. Sobre o que conversavam? _____
21. Vocês tinham condições econômicas para freqüentarem esses locais? () Sim () Não	

APÊNDICE E

Roteiro para entrevista

Você pode me contar sobre sua formação? Desde as primeiras séries...

Você se lembra de onde estudou?

Você tinha alguma dificuldade na escola?

A que você atribui esta dificuldade?

Você se lembra porquê optou por fazer magistério?

Você acha que o curso te preparou para prática docente?

Há quanto tempo você leciona?

Qual a disciplina que você mais gosta? E a que mais tem dificuldade?

Fale um pouco do Curso que você está fazendo agora? Em que ele contribui para sua prática? Você tem aprendido alguma coisa que não sabia?

Qual a disciplina que você mais gosta? E a que menos gosta?

Você aplica em sala de aula o que está aprendendo?

Você já tinha aprendido os conteúdos que estão sendo trabalhados agora? Ou não havia aprendido? ou já tinha ouvido falar, mas não se lembrava mais dos conteúdos? Qual a aula que você pode dizer que complementou sua formação?

Você se lembra da formação de seus pais?

Eles estudaram até que série? Em escolas públicas?

Qual a profissão deles?

Você tem irmãos? Eles estudaram? Até que série? Em escola Pública?

Você tinha contato com a leitura desde pequena? Ia a teatros, museus?

Além de seus pais você se relacionava com outras pessoas? Sabe qual a formação delas?

Seus pais queriam que você fosse professora?

Você gostaria de ter feito outro curso?

Tinha informações sobre outros cursos?

Você é casada?

Qual a formação de seu marido?

Você tem filhos? Eles estudam?