

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O QUE SE LEMBRA, O QUE SE FALA... NARRATIVAS DE
PROFESSORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO.

SHIRLEI NEVES DEBUSSI

PIRACICABA, SP

2006

O QUE SE LEMBRA, O QUE SE FALA... NARRATIVAS DE
PROFESSORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO.

SHIRLEI NEVES DEBUSSI

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Piracicaba, SP

2006

BANCA EXAMINADORA:

PROF^a. DR.^a. MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA (ORIENTADORA)
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP

PROF^a. DR.^a. SUELI MAZILLI
UNIVERSIDADE DE SANTOS - UNISANTOS

PROF^a. DR.^a. MARIA NAZARÉ CRUZ
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP

PROF^a. DR.^a. ANNA MARIA LUNARDI PADILHA (SUPLENTE)
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que concedeu-me forças para começar e concluir esse trabalho.

À minha mãe Dalva, irmãos e irmãs e ao Sr. Jair, família presente mesmo na distância.

Ao Prof. Dr. Fernando César Paulino Pereira, amigo de todas as horas.

À Arlete, Mariana e Cláudio Almeida, a segunda família.

À Celi Gustafson, Derrel Santee, Priscila Segabinazzi e Silvia Boni grandes amigos.

Aos queridos Americo A. Pissaia e Margarida P. Pissaia pelo carinho de sempre.

Aos professores do PPGE e a Dra. Maria Cecília C. Ferreira pela preciosa orientação.

À querida amiga de núcleo Marinês e ao grupo do Café Bakhtiniano.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –Brasil.

DEDICATÓRIA

À Dalva Maria, mãe querida.

Aos meus sobrinhos Yuri, Silvia e Laura pela alegria de ser criança.

EPIGRAFE

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (Roseli C. Fontana)

Roda viva

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu e morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo que então cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mais eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá
Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A roda da saia a mulata,
Não que mais rodar não senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma iniciativa
Viola na rua a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá
Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou
No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a saudade pra lá
Roda moinho, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração*

Chico Buarque

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT	12
PARTE I – INTRODUÇÃO.....	13
1 A HISTÓRIA DO COMEÇO.....	14
1.1 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	19
PARTE II - O PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	27
2 UMA LEITURA A PARTIR DE VIGOTSKI E BAKHTIN	28
2.1 A INSERÇÃO NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	34
PARTE III – O QUE SE LEMBRA, O QUE SE FALA.....	39
3 NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A SUA FORMAÇÃO.....	40
3.1 MINHA HISTÓRIA COMEÇA ASSIM...PROFESSORA LÚCIA	41
3.2 FOI UM SONHO DE ADOLESCENTE...PROFESSORA LÍGIA	52
3.3 TENHO QUASE 20 ANOS NO MAGISTÉRIO...PROFESSORA SÔNIA.....	63
3.4 EU SEMPRE GOSTEI DE DAR AULAS...PROFESSORA CATARINA.....	72
4 O SENTIDO QUE SE PRODUZ	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I - Professor de Educação Básica de 1ª a 4ª séries

PEB II - Professor de Educação Básica de 5ª a 8ª séries

SE - Secretaria de Educação

DEBUSSI, Shirlei Neves. **O que se lembra, o que se fala...narrativas de professoras sobre a sua formação.** 2006. Xf. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, agosto 2006.

RESUMO

A pesquisa apresentada traz o relato de professoras do Ensino Fundamental sobre os processos de formação. Os relatos mostram o percurso de formação de professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática desde o momento da opção pela formação docente até a presente data. O objetivo desse trabalho foi buscar identificar através dos discursos e relatos como as professoras têm se apropriado e significado os espaços escolares e educacionais em busca de sua formação, e como vai se dando a constituição como docentes. Para essa pesquisa foram entrevistadas duas professoras de Língua Portuguesa e duas professoras de Matemática, as entrevistas foram realizadas de forma aberta e não estruturada. Para a leitura do processo de formação docente na última década foram considerados alguns pontos relevantes a partir da LDBEN/96 e alguns apontamentos sobre formação inicial e continuada. O referencial teórico adotado nesse trabalho foi o histórico-cultural que tem como representante Lev S. Vigotski e também a teoria enunciativa discursiva de Mikhail Bakhtin. As histórias apresentadas por cada uma das docentes deixou em evidência a constituição profissional vivida por elas. O que foi percebido nos discursos das docentes é a ansiedade por uma formação que atenda de imediato as necessidades emergentes na escola e, nesse contexto, identificamos em seus relatos a dicotomia formação/certificação. A relação vivida pelas docentes com a escola podem levá-las a admitir que por trás da apreensão de um conhecimento, existem modos de ver e de pensar que terão lugar na interpretação, na subjetividade e na ação de professores e, é por esse motivo que processos de formação diferem entre si. A busca pessoal pela formação, os cursos e o investimento; a representação do alunado, a representação da escola pública, e da mesma forma, a maneira de se olhar para a escola. A partir dos relatos das docentes identificamos que realmente é uma tarefa complexa significar e se apropriar da escola como um “lócus” de formação também do docente.

Palavras-chaves: Formação de professores, formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional de professores.

DEBUSSI, Shirlei Neves. **O que se lembra, o que se fala...narrativas de professoras sobre a sua formação.** 2006. Xf. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, agosto 2006.

ABSTRACT

This research brings the story of the formation processes of Basic Education teachers. The stories show the path of teacher formation in the disciplines of the Portuguese Language and Mathematics from the moment of option for professor formation until the present date. The objective of this work is to seek to identify, by way of speeches and stories of the teachers, how they have appropriated and interpreted school and educational space in seeking their preparation and how they have constituted themselves as educators. For this research two teachers of Portuguese Language and two teachers of Mathematics were interviewed. The interviews were done through open form, unstructured and unpatterned.. For the reading of the process of teacher formation of the last decade, some relevant aspects from LDBEN/96 were considered, and some notes on the initial and continued formation. The theoretical referential adopted in this work was historical-cultural as represented by Lev S. Vigotski and also the discursive enunciative theory of Mikhail Bakhtin. The analysis of the stories considers a subject that was constituted in relation to another, a measuring process using language as a basic element. What is perceived in the speech of the professors is anxiety for a preparation that would immediately attend emerging needs of the school and, in this context , identify in the stories the formation/certification dichotomy. To recognize the school as a “locus” of formation is not a simple task The relation lived by the professors with the school may lead them to admit that, behind the apprehension of knowledge, exists ways to see and to think that has place in interpretation, in subjectivity and the action of professors, and it is for this reason that the formation processes differ between themselves, in the same way, the signification and the appropriation of this espace as a “locus” for teacher formation.

Keywords: Teacher formation, initial formation, continued formation, professional development of teachers

PARTE I – INTRODUÇÃO

1 A HISTÓRIA DO COMEÇO

O interesse em empreender uma pesquisa com ênfase no processo de formação docente parte da trajetória pessoal e profissional iniciada no curso de graduação em Psicologia. Durante a graduação optei por acompanhar, por meio de um programa estágio, o Projeto Integrado de Psicologia Social e Educacional oferecido pela Universidade Metodista de Piracicaba e desenvolvido numa escola de Ensino Fundamental, também em Piracicaba - SP.

O estágio foi direcionado ao estudo da problemática do Fracasso Escolar¹ com uma intervenção direta em uma escola da rede pública. O início do programa na unidade escolar foi em março de 1997, com término em julho de 2001. Minha participação no projeto de estágio aconteceu no período de fevereiro de 2000 a julho de 2001.

O interesse daquela escola em trabalhar tal problemática foi o mote inicial para o desenvolvimento de um programa de estágio que acompanhasse o seu cotidiano, a fim de conhecê-la, e assim realizar uma proposta de intervenção que atendesse de fato às necessidades daquela comunidade.

Naquele momento, no primeiro módulo do projeto do estágio, buscamos entender a dinâmica das relações estabelecidas dentro da escola. Conhecer o espaço físico, a utilização dos recursos didáticos e pedagógicos, a relação escola - comunidade e a maneira como a escola se posicionava frente às políticas educacionais dadas pela diretoria de ensino e como seus protagonistas se organizavam para enfrentar a problemática da evasão e da repetência.

No decorrer desse trabalho percebemos que a escola foi tentando, com afinco, seguir as diretrizes da diretoria de ensino. Para isso, pautava-se nos documentos de educação continuada emitidos pela Secretaria de Educação para a implantação da atual política

¹ Programa de Estágio Integrado de Psicologia Social e Educacional - Fracasso Escolar - Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - SP.

educacional do governo do estado. Dessa forma, enxergava a necessidade de mudanças como prioridade para a melhoria da qualidade de ensino.

À frente desse trabalho encontramos o esforço de elementos da equipe dirigente, que se responsabilizava pelas questões de organização administrativa e pedagógica e da coordenadora pedagógica, que desenvolvia seu trabalho buscando diferentes maneiras de possibilitar a efetivação de práticas referendadas na teoria construtivista e a utilização das demais diretrizes da diretoria de ensino.

No segundo módulo do estágio realizou-se a leitura do Projeto Pedagógico da Escola pois, naquele momento, percebia-se que as atividades realizadas refletiam a inexistência de uma concepção educacional discutida coletivamente. Em consequência da leitura do projeto pedagógico houve uma discussão sobre o desenvolvimento do conteúdo programático a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também o acompanhamento dos professores nas situações de planejamento e confecção dos planos de aula.

Durante o período de 2000/2001 do referido estágio, meu contato foi realizado diretamente com o grupo de professoras e com a coordenação pedagógica. Ao acompanharmos as atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição pudemos refletir no modo como a escola se organizava para colocar em ação seus objetivos. E mesmo a escola nos propiciando uma expectativa positiva em relação à luta contra a falência do ensino público, tornou-se evidente que ainda apresentava problemas comuns às escolas da rede pública. Nela também encontramos as precárias condições de trabalho, traduzidas em ausência de investimentos na capacitação docente, condições físicas ruins e poucos recursos pedagógicos.

No contato com a equipe de professoras, ao relatarmos como foi a formação de cada uma das docentes, foi possível notar que, em diferentes momentos, manifestavam a insatisfação

com sua qualificação e formação e, conseqüentemente, as dificuldades que encontraram no exercício da docência. Em seus discursos deixavam claro que havia uma insatisfação muito grande em relação à sua formação e que esse fato as desqualificava como docentes.

As queixas apresentadas ao grupo de estagiários eram relacionadas com a formação que tiveram durante sua permanência na universidade, e também com os cursos de formação continuada que faziam, por motivação própria ou até por determinação da diretoria de ensino.

Na participação semanal com o grupo de professores em reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Observamos que o uso desse espaço próprio ao trabalho das docentes era pouco aproveitado. Os momentos de atividades em conjunto eram consumidos em discussões que não contemplavam o cotidiano escolar e, quando o faziam, assumiam com a coordenação o desfecho de uma pauta basicamente administrativa. Porém, nesse mesmo contexto, elas atribuíam à escola as dificuldades encontradas para exercerem seu papel de docente com maestria, citando a falta de oportunidades para organizarem seus trabalhos e promover discussões.

Discursos e ações distintas para a mesma questão, o ser professor. A respeito desta questão, Cunha (2003) faz a seguinte observação:

A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores. Até porque também elas são como fruto da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico (p. 70).

O programa de estágio naquela escola terminou em julho de 2001 e em fevereiro de 2004, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, retomo a discussão sobre a

formação docente tomando como ponto de partida o relato dos professores sobre sua formação.

Outra escola, outro ambiente. A preocupação inicial com esta pesquisa foi procurar meios de verificar como os professores trabalhavam sua formação como docentes. Procurar analisar como as professoras organizavam e planejavam o conjunto das atividades desenvolvidas dentro da escola e fora dela: as aulas lecionadas, as reuniões planejadas, os cursos realizados. Como essas docentes davam significado e se apropriavam desses momentos para sua formação? E a escola, como local de trabalho e formação tem proporcionado esses espaços de reflexão?

O presente trabalho traz o relato de professoras do ensino fundamental das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática quanto à sua formação. Por meio dos relatos é possível conhecer as histórias da formação das professoras no decorrer de sua constituição como docentes e também as experiências vividas em salas de aula e nos espaços considerados por elas como lócus de formação.

O estudo que proponho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a formação docente, em específico, e identificar a partir dos discursos e relatos como os professores têm dado significado e se apropriado dos espaços escolares e educacionais em busca de sua constituição como docentes. Os espaços considerados para o desenvolvimento deste trabalho referem-se aos ambientes escolares, às instituições de formação superior e às atividades de capacitação voltadas à formação docente.

Para iniciar essa pesquisa procurei inicialmente fazer algumas considerações sobre a formação docente no país após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96). No capítulo seguinte apresento algumas considerações teóricas e metodológicas a partir dos estudos sobre a linguagem e formação do indivíduo; para tanto,

reporto-me a autores representantes da abordagem histórico-social, sendo eles Lev S. Vigotski e Mikhail Bakhtin.

A referida abordagem trata do desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando, para esse desenvolvimento, o papel da linguagem como mediadora do conhecimento e da relação estabelecida no campo social. Nesse conjunto, trabalho alguns aspectos do método utilizado para a coleta dos depoimentos e construção dos dados para as análises. No terceiro capítulo apresento os depoimentos e relatos das participantes seguidos das análises individuais de cada docente. No quarto capítulo faço uma síntese das análises a partir da construção teórica da pesquisa e do discurso apresentado pelas docentes, e posteriormente faço as considerações finais.

1.1 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem aviso prévio se muda o cenário (ESTEVE, 1991, p. 97).

Ao se discutir a formação de professores no Brasil na última década, é importante considerar um forte período de transição na política educacional de nosso país a partir da Constituição de 1988 e as decorrentes mudanças realizadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na década de 90.

Com a aprovação da LDBEN/96, fortalecem-se os movimentos de questionamentos sobre a educação no país, principalmente no que se refere à formação docente. Segundo Cury (1998), ao fazermos uma leitura detida de alguns capítulos, artigos e incisos percebemos que, ao tratar da formação dos profissionais da educação, muito do que consta na Lei não encontra aparato real para sua realização, uma vez que não se encontram referências que indiquem como criar condições para a realização desse desenvolvimento.

Ao situar a historicamente a formação do educador, Freitas (2002) comenta sobre os caminhos tomados pelas políticas. Sua reflexão é amparada por entidades organizativas como: Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e em documentos e posicionamentos como os da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), e situa referências no sentido de buscar identificar os ‘caminhos tomados pelas políticas de formação de professores nos últimos dez anos’, quase nunca passado pelas demandas dos próprios educadores. A autora trata de situar tal assunto da seguinte forma:

Faço esta recuperação de um lugar determinado, no campo da luta política e da luta de idéias, por assim entender o quadro atual em que nos movimentamos. Os educadores, em uma realidade em que a

“perda de referências” e as “incertezas” da pós-modernidade passaram a ser um atributo de qualidade das mentes abertas a toda sorte de “novas” idéias e novas referências que vêm tentando “desconstruir” (felizmente até o momento sem sucesso) a própria história do movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização.(FREITAS, 2002, p.139).

Assim, mostra a importância de situar historicamente a “luta dos educadores” e o porquê de se olhar para a sua constituição profissional, para a escola e para o trabalho pedagógico. E comenta que os movimentos em torno da formação do educador:

[...] produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 140).

Ao situar-nos no movimento em torno da docência percebemos que seu desenvolvimento está diretamente ligado à escola, às práticas pedagógicas e aos currículos, particularmente direcionados à formação de professores.

A LDBEN/96 fixa parâmetros de organização, porém, não apresenta subsídios para um fazer objetivo que esclareça como deverá ser trabalhada a formação do educador. Essa questão nos remete a uma leitura sobre a formação inicial e continuada realizada pelo docente no decorrer de sua carreira e também às diretrizes traçadas pelo Conselho Nacional de Educação sobre a matéria.

Sobre a formação inicial do professor, Freitas (2002, p.151) considera que a organização e elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação: “visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado” ou seja, de acordo com a proposta elaborada pelo Ministério da Educação e

Cultura, apresenta um docente em condições de “orientar e mediar o ensino para a aprendizagem do aluno; que tenha condições de elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe”(REALI e MIZUKAMI, 2002, p.119).

Vasconcellos (2003, p.180) afirma que a formação docente é uma questão com sérias repercussões para o educador: “Trata como sabemos, de uma questão muito complexa na medida em que envolve não só o período acadêmico, mas toda a vida profissional”. O autor discute a questão mostrando alguns desafios importantes para esse processo de aprendizado do docente, um desses desafios trata da questão inicial como um ‘efetivo trabalho de conhecimento’ e também a ‘capacidade de trabalhar a dialética humanização- desumanização. Não só entender de desenvolvimento humano, mas também de infância roubada, de negação de direitos e oportunidades’ e ainda: ‘visão política de totalidade para entender as complexas relações entre: a escola e comunidade e, em especial a sociedade’. Nesse contexto de orientações sobre a formação inicial, o currículo direcionado à formação docente é ponto decisivo para a carreira do educador.

Após a promulgação da LDBEN/96, o currículo direcionado à formação docente apresenta como base o conceito de “competências” o que dá início a um novo paradigma educacional. Dias & Lopes (2003 p. 03), orientam que: “por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente”. Em que pese toda a dificuldade de conceituar competências essas são definidas nos documentos ministeriais como: “a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho”.(BRASIL, 1999, p.61).

Freitas (2002, p.15) comenta que a “temática das competências e sua incorporação às políticas educativas têm sido tratadas com bastante propriedades por vários estudiosos” uma vez que é vista como política de formação e também instrumento de avaliação. O conceito de competências, embora não seja nenhuma novidade em nosso país, é visto nesta análise de forma bem crítica, pois segundo a autora, em outros momentos essa idéia já foi trabalhada nos programas de formação que define o perfil de um profissional que possa atender às exigências das reformas educativas.

As competências são caracterizadas como um conjunto de habilidades próprias de cada indivíduo. Neste sentido, as competências listadas nos documentos das diretrizes deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente o entendimento do campo da educação para reduzi-las a um processo de desenvolvimento capaz de lidar com técnicas e instrumentos de ensino e com a ciência aplicada no campo do ensino e aprendizagem.

Outra crítica apontada nesse contexto é a individualização e a responsabilização dos professores pela própria formação. Esse aspecto da temática das competências direciona a responsabilidade desse processo para o campo individual dos professores, ou seja, a responsabilidade do docente pela própria formação e pelo aprimoramento profissional.

No âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista. A formação em serviço é repassada ao setor privado e não é vista como política pública de responsabilidade do Estado. Pressionados pelo artigo 87, parágrafo 4º da LDBEN/96, muitos professores financiam seus estudos por se deparar com uma exigência de qualificação superior.

A formação é defendida pelos educadores como dever do Estado e das instituições contratantes e direito dos professores; contudo, considerando as políticas atuais, essa é uma

questão que vêm sendo invertida. Freitas considerando a constituição docente nos últimos dez anos, traz a seguinte orientação:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada a formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como: (ANFOPE,1998 apud Freitas) continuidade da formação profissional proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (FREITAS 2002 p.149-150).

O acesso ao conhecimento a partir dos cursos de formação continuada ainda é, sem dúvida, um modelo forte e que tem contribuído com o docente; porém, é preciso entender que esse processo é mais do que um curso delimitado por um espaço determinado de tempo. Freire (1996) trabalha essa questão com os educadores e mostra que o conhecimento é um processo que se dá numa construção contínua de idéias, de práticas pedagógicas, de inclusão real no contexto educacional. Nesse sentido, podemos dizer que a proposta de educação apontada pela formação continuada dá ênfase ao não distanciamento do professor da condição de aluno, no que se refere à contínua busca de conhecimento.

O modelo de formação continuada, por um longo tempo, foi baseado em cursos realizados pelas próprias Secretarias de Educação existentes nas redes municipais e estaduais de ensino. Esses cursos vinham com a proposta não só de capacitação, mas também do aprimoramento em algumas áreas do ensino. Havia uma disponibilidade das próprias Secretarias de Ensino em trabalhar propostas pedagógicas, em discutir métodos de ensino e também trabalhar a orientação pedagógica com os coordenadores, para proporcionar uma melhor orientação aos docentes.

Porém, esse modelo começou a tomar novos rumos na medida em que dentro do processo de formação continuada teve início um processo de despertar de consciência dos próprios docentes. Candau (2002) ressalta essas considerações sobre a formação continuada e as distingue em três teses, sendo a primeira:

Depoimentos de professores sustentam a idéia de que o cotidiano escolar é o lócus de formação docente. No entanto, não se garante a formação do professor simplesmente pelo fato de se estar na escola e se realizar uma prática concreta. É necessário que se ofereçam condições para que o professor possa desenvolver uma prática reflexiva em que seja capaz de identificar os problemas e resolvê-los e que, além disso, seja uma prática coletiva, construída em conjunto com seus pares, dentro da instituição escolar.(CANDAU, 2002, p. 37).

Na segunda tese emerge a valorização da própria prática como fonte de conhecimento:

Diz respeito à valorização do saber docente no contexto da formação continuada, em especial os saberes advindos da experiência. Considerados como núcleo vital do saber docente, os saberes advindos da experiência se fundamentam na prática cotidiana e no conhecimento que o professor possui sobre o seu ambiente; é por esses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo das políticas e reformas que lhes são propostas e elaboram modelos de excelência profissional (CANDAU, 2002, p.37).

A terceira e última tese trata da necessidade de que sejam consideradas, no planejamento da formação continuada, as diferentes etapas ou fases do desenvolvimento profissional do Magistério[...] a) a entrada na carreira; b) a fase de estabilização; c) a fase de diversificação; d) a fase do distanciamento; e) a fase do desinvestimento. Levando em conta a existência dessas etapas, faz-se necessário considerar a formação dos professores em exercício um processo heterogêneo, pois, as buscas, as necessidades, os problemas e os desafios encontrados pelos professores não são os mesmos nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional a que são submetidos. (CANDAU, 2002, p.37-38)

As três teses consideradas por Candau (2002) no processo de constituição docente nos mostram que a formação continuada não é somente um processo de acúmulo de informações,

cursos e certificação. A autora nos orienta que a prática pedagógica deve ser construída em conjunto com a atividade reflexiva do profissional; é o entendimento e a tomada de consciência do docente ao perceber que o processo de formação não tem um fim, é um processo contínuo e que irá exigir do profissional uma boa parcela de dedicação.

Ao pensar a carreira do magistério, desde a formação inicial até a especialização verifica-se um caminho difícil de percorrer. Vieira (1995) diz que a história recente do país nos deixa como referências para a educação e formação de professores muitos questionamentos.

No final dos anos 70 e início da década de 80 a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico mostra as relações de determinação existentes entre a educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma que a sociedade e a escola se organizam. A formação do professor, no âmbito oficial, era entendida como questão de recursos humanos. Nos anos 80 evidenciaram-se concepções que fizeram emergir o caráter sócio-histórico, buscando superar as dicotomias professores/especialistas, pedagogia/licenciaturas, especialistas/generalistas, por meio de uma concepção emancipadora de educação. Os anos 90 foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola. A educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização de reformas educativas.

Portanto, ao fazermos uma leitura do contexto educacional hoje em nosso país podemos observar claramente a figura do professor, que em um momento é tido como aquele que detém o conhecimento e, para tanto, é responsável integralmente pelo sucesso do aprendizado do aluno e como consequência, importa sua qualificação e discernimento para o exercício do seu trabalho; em outro momento, esse mesmo profissional é colocado em segundo plano; decisões e mudanças são realizadas no cotidiano escolar sem que tenha o poder de manifestar-se.

Assim, é importante voltarmos à atenção para o contexto em que esse profissional foi constituindo-se: o cotidiano escolar, as exigências do mercado educacional, a interferência dos Governos Federal, Estadual e Municipal, a economia do país, entre outros, mostram o quanto pode tornar-se uma tarefa difícil buscar a formação e a constituição para a docência.

A identidade do professor neste trabalho é vista como uma construção de muitas vozes, vivências e pressões decorrentes do próprio campo educacional, entendido como lugar de formação e lugar de atuação.

PARTE II - O PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA

2 UMA LEITURA A PARTIR DE VIGOTSKI E BAKHTIN

A base teórica desta discussão estará centrada numa concepção de constituição do sujeito, fundamentada na matriz teórica Histórico-Cultural, que tem como representantes Lev S. Vigotski² e Mikhail Bakhtin³. Os autores apontam para a construção social do indivíduo trazendo para o campo da discussão o cultural. Vigotski traz à discussão que é no campo cultural ou mundo cultural que o indivíduo irá construir sua história, hábitos, identidade, construção de conhecimentos e apropriação da linguagem. O mundo cultural para o autor pode ser entendido como o produto da vida social e das atividades sociais desenvolvidas pelo homem.

Em Bakhtin (1997) o homem é ligado a uma rede de relações sociais da qual participa permanentemente. A concepção de mundo para o autor é formada pelo social; para ele, o homem é um ser que se constitui na e pela interação com o mundo social e cultural e esse processo ocorre permanentemente.

Assim, segundo o autor: “a vida é dialógica por sua natureza. Viver significa participar de um diálogo. O homem participa deste diálogo todo e com toda a sua vida” (BAKHTIN 1997. p.113).

Em Vigotski (1994) a discussão sobre o ser histórico-cultural leva-nos a associar alguns pontos importantes para o entendimento dessa abordagem. O autor diz que a formação do indivíduo se dá desde o seu nascimento, uma vez que nasce um ser social, ou seja, nasce num mundo de homens, numa sociedade. Esse social produz uma cultura que é construída

² Lev S. Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, dedicou-se ao estudo da psicologia, pedagogia e literatura como professor e pesquisador. Sua teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem. Essa teoria é considerada Histórico-Social. Vygotsky morreu em 1934, aos 34 anos, vítima de tuberculose.

³ Mikhail Bakhtin nasceu em 1895,. Diplomou-se em Filologia (estudo da Língua em toda a sua amplitude, e dos documentos escritos que servem para documentá-la) e História. Dedicou-se às Letras, História da Cultura, Filosofia, Estética, Literatura e Filosofia da Linguagem. Morreu em 1975, em Moscou, após uma longa doença (osteomielite).

historicamente pelo homem no decorrer do seu processo de aprendizado. “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1994, p.118).

Para o autor o desenvolvimento das funções psicológicas superior, ou seja, funções especificamente humanas, se dá nas relações sociais e é mediado pelo outro, e da mesma forma, pela linguagem. Tais funções psicológicas superiores são marcadas pela apropriação dos signos e recursos disponíveis no processo de mediação.

Essa constituição é percebida nas atividades desenvolvidas e compartilhadas com outros indivíduos e na significação que os outros atribuem ao dado compartilhado; assim, ele irá internalizar a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, ou seja, pelo mundo cultural.

Tomar como referência a visão histórico-cultural para compreender os significados que são atribuídos ao ambiente escolar pelo professor é procurar olhar as experiências vividas no cotidiano, mediadas pelo outro, e pelo mundo do professor. Para o autor, estamos o tempo todo significando o mundo com o auxílio do outro, e é dessa forma que aprendemos.

O aspecto cultural da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem.[...].(LÚRIA, 1986, p. 26).

Essa internalização da cultura pode ser entendida também pela mediação da linguagem. Para Vigotski e Bakhtin as explicações dos processos de desenvolvimento humano estão na mediação com o social. Essa mediação ocorre a partir do processo de apropriação de signos e

de sentidos pelo indivíduo, que são realizados através da linguagem. Bakhtin nos dá a seguinte orientação:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, [...] (BAKHTIN, 1997, p.279).

Para Bakhtin (1997) nossa fala se dá por meio de enunciados, os quais são marcados pelos atos da fala, que estão relacionados com as experiências que o sujeito teve anteriormente e que está tendo, e que passarão por modificações à medida que este sujeito se relacionar com o(s) outro(s); tais relações ocorrem em seu meio sócio-cultural, sendo que a fala é um aspecto constituinte do meio social.

O autor considera ainda que o ato da fala, a ação de falar, de expressar algo, está marcada por regras da língua, as quais são aprendidas e compreendidas através dos enunciados que o sujeito vai vivendo no mundo lingüístico. Assim, à medida que ouvimos e entendemos o que ouvimos, falamos e nos compreendemos é que aprendemos as regras da língua, sem que seja necessário explicá-las detalhadamente durante o discurso.

Para o autor nossa fala não é apenas uma seqüência de palavras, embora sejam essenciais para que o enunciado seja constituído e para que assim seja possível compreendê-lo. Na fala estão embutidas outras dinamicidades que envolvem tal ato, como: a expressividade, o gesto, o contexto imediato, o silêncio, as pausas, as alternâncias da língua. Este conjunto todo está presente numa inter-relação discursiva.

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 1997, p.41).

Bakhtin (1997) diz que a fala se deduz da necessidade do homem expressar-se, de exteriorizar-se e que, quando falamos, o fazemos por meio de palavras, as quais formam o enunciado que significa todo um sentido, o qual é marcado pela alternância dos falantes. As enunciações são sempre parte de um diálogo realizado no mundo social e de forma ininterrupta.

Para o autor a palavra nunca será neutra, pois tem um componente ideológico. Podemos dizer que nelas, há um conjunto de idéias, crenças, doutrinas próprias de uma sociedade ou classe social, sendo explicitadas a outros no ato da fala sempre presente e que não dá para evadir-se deste componente ideológico. Bakhtin (1997, p. 95.) argumenta que “a língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Segundo Bakhtin, quando alguém diz algo para o outro, não é possível considerar apenas esse dizer, mas sim a relação existente entre esses interlocutores e a situação no contexto concreto que é de significativa importância; entendendo que algo significa algo numa determinada situação, com isso, passamos a interpretar esses dizeres compostos de diversificadas experiências valorizando a comunicação como acontecimento, pois nessa situação estão imbricados valores outros que antecedem esse diálogo.

A concepção que Bakhtin (1997, p. 294) tem a respeito do diálogo é que não se trata apenas da conversa entre duas ou mais pessoas. Para o autor

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica por mais breve e fragmentada que

seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar com relação a essa réplica, uma posição responsiva .

As alternâncias dos sujeitos falantes são observadas no diálogo real, enquanto este acontece. Durante o diálogo há momentos de escuta e de resposta. Este momento de resposta é o enunciado dos interlocutores (parceiros do diálogo), entendidos como réplicas; por mais breve ou simples que sejam as réplicas, indica ao outro que poderá responder. O conceito de linguagem, para Bakhtin (1997, p. 92):

Está comprometido com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem lingüístico, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas.

De acordo com o referencial teórico adotado para a realização deste trabalho vimos um homem que é produzido nas relações sociais e situado na história. O sujeito, para Vigotski (1987, p. 48), é compreendido na sua relação com o signo e em específico com a linguagem.

O indivíduo é um ser que nasce social e no decorrer do seu desenvolvimento se apropria da cultura através de suas relações sociais. A mediação que se dá nas relações interpessoais utiliza-se dos elementos da cultura para viabilizar significações que ocorre através dos signos e tem caráter formativo na constituição do indivíduo.

Vigotski (1987) afirma que é através dos signos que ocorre a mediação entre o externo e o interno, ou seja, o indivíduo se apropria do externo, significa-o, e o que era externo passa a ser resignificado e internalizado. É por meio da mediação realizada pelo outro que o processo de apropriação dos padrões culturais ocorre e são cada vez mais elaborados pelos sujeitos.

O autor dá privilégios ao signo verbal. Atribui à linguagem o papel essencial na formação das funções psíquicas superiores. Nesta perspectiva, a linguagem assume papel importante no processo de desenvolvimento, pois organiza, constitui e planeja a ação.

Lúria (1979) afirma que o signo verbal traz consigo a possibilidade de sair do campo perceptual e através da memória duplicar este mesmo campo. Segundo ele, o homem, por meio da linguagem, pode lidar com objetos externos mesmo que eles não estejam presentes. Portanto, a linguagem permite ao homem associar objetos a categorias, generalizar e abstrair. Por meio da linguagem o homem se apropria das experiências das gerações passadas e assegura a transmissão das informações e a transição do sensível ao racional.

O conhecimento que um indivíduo jamais teria construído e assimilado sozinho é passado a ele pela linguagem. Esta permite que o homem assimile as experiências produzidas no decorrer dos tempos; assim, o homem é por consequência um ser histórico e social e suas ações e pensamentos mudam nas diferentes situações por ele vivenciadas.

As referências construídas a partir da abordagem histórico-cultural apresentam um sujeito constituído a partir das suas relações sociais. A consciência individual organiza-se e desenvolve-se a partir dessas relações, “o eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que atomiza, porque distingue, integra porque é relação” (Fontana, 2003, p.62). Esse fato não ocorre somente do ponto de vista da vida coletiva, mas também da vida pessoal de cada um; portanto, o homem é síntese desse devir, desse processo em movimento da construção da cultura de si próprio. Fontana (2003, p.63) diz que:

Na dinâmica interativa somos também o (s) outro (s) e jogamos, atônitos ou inadvertidamente, com nossos desdobramentos. Papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos. Estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com multiplicidade na unidade do próprio sujeito.

Nessa abordagem, Vigotski e Bakhtin preocuparam-se em estudar a relação de significação de espaços, relações sociais, mediação e linguagem. Nesta pesquisa, estes serão aspectos a serem pontuados a partir da investigação da formação de professores, por meio dos relatos das experiências compartilhadas e das formas de significação do espaço escolar.

2.1 A INSERÇÃO NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para objetivar esta pesquisa, busquei os relatos de professores do ensino fundamental da rede estadual de ensino. A escola foi o local escolhido para fazer o contato com os professores, foi a via de acesso a eles.

Oliveira (2001) comenta sobre o sentido ou a importância que se pode dar à noção do método quando precisamos chegar a um determinado objetivo. O método escolhido ou a forma de investigação para construção de um dado é o que possibilita maior segurança de chegada ao objetivo da pesquisa. Oliveira (2001, p. 17) orienta que:

[...] o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo dentro da perspectiva abraçada pelo seu pesquisador.

Entrar na escola, fazer contato com os professores e convidá-los a participar de uma pesquisa que mostraria sua história de formação foi um processo cuidadoso. A escola, mesmo nesse contexto de pesquisa, não se configurando como o foco da atenção em sua organização, tem uma história. Há registros e momentos que devem ser considerados. Ezpeleta e Rockwell (1989, p.11) nos orientam que a escola não é seguramente a mesma em qualquer lugar que exista, e por isso alerta-nos para “olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente sua história”.

No primeiro contato com a escola, para formalizar minha presença em reuniões e posteriormente a relação com os professores, solicitei à direção/diretora a autorização e o encaminhamento necessário para obter uma aproximação com o grupo de professores. Essa aproximação se deu com a minha participação nas reuniões de HTPCs (Horário de trabalho pedagógico em conjunto) momento em que os professores trabalhavam a reunião semanal com a coordenadora pedagógica. Nessas reuniões em grupos havia a participação dos professores do Ensino Fundamental e Médio. As disciplinas lecionadas se distribuíam em Língua Portuguesa/Inglês, Matemática, Biologia/Química/Física, Geografia, História e Psicologia. Participavam onze professores naquele momento de reunião, que aconteciam todas as segundas-feiras, no período das 17:30 às 19:00 horas, sendo dez professoras do sexo feminino e um do sexo masculino e uma coordenadora pedagógica.

Buscar os elementos para compor os dados da pesquisa foi uma tarefa desenvolvida em algumas fases. A primeira delas foi o conhecimento do grupo de professores e a dinâmica de horários de aulas, reuniões e intervalos. Esse momento configurou-se numa aproximação aos docentes e na formação do vínculo ou parceria para a continuidade da pesquisa.

Dos professores que compunham a equipe de reuniões daquele período, quatro se ausentavam com rapidez das reuniões, pois lecionavam em outras escolas no período noturno; seis professoras lecionavam no período da tarde, participavam da reunião e permaneciam para lecionar também no período noturno; e um professor vinha para participar da reunião e em seguida lecionar.

A partir desses professores definimos três critérios para fechar o grupo que contribuiria com os relatos de formação para a docência. O primeiro critério foi o vínculo e a atuação no Ensino Fundamental ou Médio; o segundo, a maior permanência em termos de horários na escola, o que contribuiria para o tempo das entrevistas; e o terceiro, o maior número de aulas

naquela unidade escolar, o que permitiria supor um envolvimento mais próximo com a dinâmica de trabalho da escola. Assim, o grupo ficou composto por duas professoras de Língua Portuguesa e duas professoras de Matemática.

No primeiro encontro individual com cada docente procurei esclarecer um pouco mais sobre o meu interesse em escutá-las. O tema sobre a formação de professores ainda estava sendo delimitado por mim. Em muitos momentos precisei ajustar o foco do meu olhar para direcionar ao que pretendia obter realmente de seus relatos. Nesse compartilhar de expectativas as entrevistas ocorreram baseadas numa relação de confiança mútua.

Oliveira (2001, p.21) traz uma orientação importante para o momento de se obter um depoimento na forma de uma entrevista:

Bastaria chegar diante dos sujeitos a serem pesquisados e iniciar, o quanto antes, a entrevista para não tomar tempo nem do entrevistado ou tampouco do pesquisador? Depende. O pesquisador – e somente ele – poderia identificar a dinâmica mais profícua, que resguardasse a integridade da maneira de ser dos sujeitos pesquisados.[...] Seu modo de ser reitera a importância da consideração ao outro. Mostra que há: [...] um momento para a narração. Há uma situação particular em que a história pode ser contada, respeitando-se o contexto cultural do grupo e isso é o que realmente importa para o pesquisador.

Com o objetivo de compreender os significados atribuídos aos espaços considerados próprios à formação docente, a coleta dos depoimentos foi realizada com cada uma das professoras, em momentos diferentes. Para tanto, foram necessários dois encontros com cada participante. Esses momentos foram efetivados por meio de entrevista aberta e não estruturada, sendo solicitado às docentes que fizessem a narrativa de sua história de formação.

As entrevistas das docentes foram gravadas e posteriormente transcritas. A observação, seja durante as entrevistas, seja em outras ocasiões casuais, também foi considerada como instrumento de coleta de informações utilizada para a análise destas. Cada docente, em

momentos diferentes, contou-me sua história. Suas narrativas retomaram, de imediato, o contexto em que viviam quando deram início à caminhada rumo ao magistério, até o momento da opção pela disciplina que lecionavam.

As análises tomaram como referência as histórias de constituição das docentes participantes como expressões potenciais e atribuição de sentidos. A relação de significados foi sendo descoberta à medida que os episódios iam crescendo nos relatos das docentes. Primeiro o casamento, a maternidade, a relação com o trabalho, a necessidade de uma vida profissional melhor; enfim, histórias reais. Os fatos narrados vão sendo citados nos relatos na medida em que o percurso de formação como docente tem seu início.

A história contada por elas é fruto da memória; um resgate que mesmo não sendo ainda de um tempo distante já é um tempo que se foi, que virou lembrança. É o que Bois (1994,p.22) diz sobre o resgate da memória, que recente ou distante, para quem conta ou para o seu recordador, “conta o que fica, e fica o que significa”.

Um outro espaço utilizado com fonte de informações e observações foram os momentos de HTPCs. A participação como observadora nessas reuniões aconteceu com a intenção de procurar identificar, no grupo, como essas professoras davam significado e se apropriavam dos momentos de trabalho em conjunto, se havia realmente algum tipo de troca de conhecimentos, idéias, informações complementares acerca de seus trabalhos, auxílio na resolução de dificuldades em sala de aula; ou seja, se havia de fato uma busca de amadurecimento profissional em conjunto com a relação do trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço. Os depoimentos e registros foram iniciados em agosto de 2004 e encerrados em fevereiro de 2005.

Quadro de referência dos docentes pesquisados: os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Tabela 1 – Dados das participantes

<i>Nome</i>	<i>Idade</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Tempo de trabalho</i>	<i>Disciplina</i>
<i>Lúcia</i>	<i>57</i>	<i>Superior + Especialização</i>	<i>25 anos</i>	<i>Matemática</i>
<i>Lígia</i>	<i>39</i>	<i>Superior</i>	<i>6 anos</i>	<i>Língua Portuguesa</i>
<i>Sônia</i>	<i>38</i>	<i>Superior incompleto</i>	<i>20 anos</i>	<i>Matemática</i>
<i>Catarina</i>	<i>36</i>	<i>Superior</i>	<i>14 anos</i>	<i>Língua Portuguesa</i>

PARTE III – O QUE SE LEMBRA, O QUE SE FALA...

3 NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A SUA FORMAÇÃO

A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada (BAKHTIN, 1997, p.41).

A história contada por seus próprios personagens apresenta sempre uma determinada entonação. Quando ouvimos um relato podemos perceber no discurso de quem conta um misto de afetos que denotam em que momento foi direcionada mais importância, mais atenção. Ainda assim, mesmo no relato de uma memória, na busca de um fato do cotidiano, daquilo que foi vivido por muitas vezes e de forma parecida, podemos encontrar algo que é marcante e que faz a diferença no discurso. Essa diferença é explicada como o conteúdo ou sentido ideológico da palavra. O que era vivido pelo personagem naquele instante em que o discurso era tecido? Bakhtin (1997, p. 95) afirma que:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

O autor nos ensina que a palavra expressa pela linguagem, seja ela verbalizada ou não, é uma unidade viva e carrega consigo todo um sentido essencial à constituição da consciência. Assim, considerar que a palavra é carregada de um sentido ideológico é considerar um conjunto de situações vividas, de contextos, acontecimentos e experiências por aquele que fala. Fontana (2003) comenta que a partir da perspectiva dialógica:

Na enunciação concreta e única, o enunciado individual e os diferentes domínios da atividade humana entrelaçam-se: um enunciado significa em suas relações coma cadeia de enunciados (históricos) que se insere. A exterioridade é constitutiva do conteúdo, da forma, do tom (estilo) e dos seus sentidos. Nele encontram-se e articulam-se múltiplas vozes. (FONTANA 2003, p.70)

Nas histórias contadas pelas docentes é possível verificar que os caminhos percorridos diferem entre si. As histórias revelam uma certa audácia em desafiar o limite do fazer educacional, do se fazer docente.

Suas histórias de constituição como docentes aparecem entrelaçadas com a formação dos filhos, da família e mostram-nos que os caminhos percorridos fizeram-nas chegar até aqui.

3.1 MINHA HISTÓRIA COMEÇA ASSIM...PROFESSORA LÚCIA

O que dá significado à história de uma jovem criada em uma fazenda e que tem os estudo como um acontecimento tardio em sua vida é a condição de alguém que busca, por meio do estudo, uma mudança.

“Fiz o 1º grau já adulta, saí da fazenda e fui para a cidade. Estudei até a 7ª série, quando ganhei uma viagem para um congresso de jovens e conheci o meu marido. Eu já era moça e como comecei a namorar, o meu irmão pediu para o meu pai deixar eu ir morar com ele (irmão) em outra cidade e ajudá-lo na igreja em que trabalhava. Então fui para a cidade e terminei o 1º grau. O 2º grau eu terminei quando me casei e logo já prestei o vestibular em Minas Gerais. [...] Na verdade, eu me imaginava médica, por causa do jaleco branco, eu achava lindo aquele chapeuzinho na cabeça, mas não tinha muita tendência para ver sangue”.

A fala resgata uma história que evidencia e marca sua constituição pessoal e profissional. Ao contar sua história, os aspectos de sua infância são colocados superficialmente. Antes de pensar no magistério imaginava-se médica; porém, a imagem da médica é lembrada pelo uso do chapéu branco, que é comum somente às enfermeiras. No discurso deixa escapar a permissão obtida no seu contexto familiar de sonhar e essa permissão contribuiu para que o desejo dela fosse concretizado. A concordância do pai com seu afastamento de casa para estudar em outra cidade, na companhia do irmão, evidencia a existência do sonho de uma vida melhor: “Saí da fazenda e fui para a cidade”. O que tem mais relevância naquele momento do discurso é o chegar na cidade e concluir o 1º grau; o que fora vivenciado antes desse momento é pouco lembrado nesse relato.

“Quando me casei fui morar em Poços de Caldas, lá a gente tinha que ir para outra cidade, Três Corações, para fazer medicina, então o meu marido falou: ‘a gente casou ontem e agora você já quer prestar vestibular para outra cidade, a gente vai se separar, por que você não faz matemática?’. ‘Pensei: nossa, matemática, uma disciplina que eu nem tive direito no 2º grau’. Ele (marido) falou: ‘eu vou arrumar uma pessoa para te ajudar a estudar, a saber um pouco mais de matemática, aí você presta vestibular e você vai ver, nunca vão faltar aulas para você’. Ele sugeriu matemática por que seria um campo fácil para trabalho. Eu sempre tive dificuldades em matemática, só que, quando me mudei para essa cidade, o meu marido arrumou uma professora de matemática para me ensinar”.

Vigotski (1987) diz que a formação do indivíduo se dá desde o seu nascimento; porém, utiliza-se da palavra formação como construção de um processo, um movimento que sustenta e se desloca em direção ao que é imaginado. Ele utiliza-se da palavra processo não somente

para referir-se às atividades psíquicas, mas sim para apontar o que buscar nas relações sociais por nós vividas.

Os valores que antecedem esse diálogo estão imbricados numa história de vida que comporta duas pessoas. Nesse instante, há a fala do outro, que uma vez expressada, constitui uma matriz de significações na vida do casal. A condição para cursar uma faculdade de medicina em outra cidade seria um distanciamento na vida de recém-casados.

O que se percebe no discurso do outro é uma tentativa de compor um novo contexto de enunciação, que é entendido pela relação com outras enunciações. Esse momento é formado mediante as vozes que compõem os aspectos vivenciados naquele instante pelo casal.

Bakhtin (1997) diz que a nossa fala é expressa pelos enunciados. Esses enunciados são diretamente ligados ao ato da fala, que por sua vez estão ligados às experiências que foram vividas pelo sujeito durante sua vida.

Quando a professora mostra em seu relato que matemática foi uma disciplina que ela não aprendeu direito no 2º grau, aponta todo um contexto vivenciado por ela de formação deficitária na área de matemática. Considerando ainda que seria complicado seguir uma profissão que não havia sido bem desenvolvida até aquele momento no seu percurso de formação.

Ainda assim, o enunciado que parte do cônjuge tem o seu processo de internalização e formação de significados. Em Bakhtin (1992) esse momento pode ser entendido como o processo de movimento de incorporação e apropriação das “palavras alheias”, transformando-as em palavras próprias. Para ele, é o processo de transformar a palavra do outro em uma possibilidade de participação, de construção de sentidos e de novas significações.

“Nós tivemos a felicidade de encontrar uma moça que me apaixonei pela maneira como ela ensinava matemática, eu tenho muitas características dela hoje misturadas com as minhas, mas porque eu gostei muito dela. Quando prestei o vestibular minha nota de matemática foi 9,5 e em inglês 0,5. Acho que me deram meio porque eu assinei a prova. Então eu passei a estudar matemática com gosto e, de fato, eu me identifiquei com a matemática. Ficamos um ano em Poços de Caldas, depois meu marido foi transferido para Goiânia e eu terminei o meu curso na Universidade Católica”.

Pelo relato da professora esse processo acontece quando há a concordância em experimentar uma outra maneira de se ter contato com a matemática. O gosto acontece por influência de uma ajudante, que possivelmente deveria ser professora de matemática. A oportunidade de descobrir nessa disciplina uma possibilidade de carreira começa a fazer sentido na formação da professora. Fontana (2003, p. 62) diz que:

Somente em relação a outro indivíduo que tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer.

Para tanto, as exigências legais para a condição de acesso a essa formação seriam regulamentadas por meio do concurso vestibular e para cumprir essa formalização, seria necessário um conhecimento mais apurado da disciplina.

A história da Prof^ª. Lúcia apresentou algumas mudanças, isso por necessidade de mudar de ambiente escolar algumas vezes de cidade. O cônjuge foi transferido várias vezes de cidade. Ela dá início à sua graduação em Poços de Caldas-MG, termina em Goiânia-GO, e nesse contexto há uma mudança significativa de espaço educacional e conseqüentemente

readequação da grade curricular. As mudanças de cidades relatadas por ela ocorrem em âmbito interestadual. Portanto, identificamos em seu discurso que há um esforço evidente e concreto na busca de sua formação profissional.

“Quando eu terminei a faculdade, isso no mês de dezembro, eu e um grupo de amigas fomos fazer matrícula para o curso de mestrado em matemática, a gente queria aproveitar o embalo. Só que em janeiro novamente o meu marido foi transferido. Fomos para Ourinhos, uma cidade no estado de SP. Lá comecei a dar aulas, em Goiânia eu já dava aulas também. Em Ourinhos eu comecei como substituta no Estado de SP. Isso foi em 1977 e, em janeiro de 1979 nós viemos para Piracicaba. Em Piracicaba fui para a Escola Mello Moraes para dar quatro aulas e, ao chegar lá, a diretora me deu quarenta aulas de educação artística, só que ela olhou o meu currículo e disse assim: você vai dar aula de desenho técnico, eu não quero que você fique ensinando bordar e a fazer doce. Então eu peguei o 1º colegial e o 3º colegial, nessa época eu estava grávida do meu primeiro filho, em abril ele nasceu”.

Seu relato está marcado pela multiplicidade de situações vivenciadas durante o percurso inicial de sua formação acadêmica, demonstrando um processo de constituição ocorrido em diferentes contextos educacionais. Isso contribuiu para que tivesse um currículo diversificado. Sua experiência anterior como professora substituta em outras cidades fizeram-na contar com uma experiência inicial importante para sua constituição como docente.

Ao olhar para a dinamicidade de sua formação podemos entender que sua constituição é fruto de uma apropriação da relação estabelecida com o ambiente escolar. Os espaços de formação, aqui entendidos como as universidades que frequentou no processo de sua formação acadêmica, foram importantes, mas o que atentamos ser de maior relevância foram

as escolas onde trabalhou como substituta de outras professoras. O que se percebe em seu relato é a importância dada ao assumir, no momento da substituição, o papel da professora e não o da aluna de diferentes universidades. Segundo Fontana (2003, p.68)

É para a dinâmica das interações, modo de relação construído histórica e culturalmente pelos homens, que se dirige o nosso olhar. Interações cujas relações de poder, investidas de necessidades e interesses distintos, articulam-se e contrapõem-se no jogo de papéis e lugares sociais, produzindo signos e significados que constituem os indivíduos.

No ano de 1979 a professora chega na cidade de Piracicaba e fixa residência. Nesse período, começa a lecionar em uma escola da rede estadual; no mesmo ano nasce seu primeiro filho. Os fatos da vida pessoal seguem juntos aos da vida profissional. Inicia sua carreira lecionando a disciplina de educação artística, por orientação da diretora da escola, que respaldada no currículo de Lúcia, a orienta a desenvolver a disciplina direcionada ao desenho técnico, uma experiência que marca a constituição da docente.

“Tempos depois eu entrei na Unimep e fiz o curso de especialização em Administração Escolar. Nesse tempo nasceu a escola padrão e eu fui convidada por uma amiga diretora a dar todas as aulas de matemática, e aqui estou. Depois de um tempo fiquei como professora coordenadora de área, depois fui coordenadora geral e mais tarde coordenadora de área de novo. De tudo isso, eu prefiro dar aulas, eu não quis mais pegar coordenação [...] Atualmente faço um outro curso pela Secretaria de Educação, chama-se Teia do Saber; agora começa o segundo módulo. Eu sempre vou a palestras e cursos menores, vou quando sou dispensada. Não é vantagem abonar, (falta com justificativa) pois estou pleiteando licença-prêmio em maio. Eu já consegui fazer cinco anos com menos de 30 faltas. Com isso a gente ganha licença-prêmio. Eu não

sou concursada. Na última vez que houve o concurso eu peguei todas as aulas dos meus colegas porque eles queriam estudar para a prova. Eu só fiz o concurso para saber como era e, ter a prova, mas não quis ficar concursada porque eu pegaria a nova legislação. Quando eu me formei, eu prestei concurso, só que quando foi para eu assumir não tive como, a escola mais próxima ficava a sete horas de distância e eu tinha criança pequena. Mas o concurso me deu pontuação e assim que eu pude assumir aulas todos esses anos”.

Nesse relato a professora marca um movimento dinâmico na construção de significados de sua função. A especialização em administração escolar lhe garante uma outra posição acadêmica. Essa posição é assumida por um tempo determinado, e em níveis diferentes. O caráter dinâmico aqui identificado é o movimento de novas significações de sua profissão na posição de coordenadora de área, geral e de área novamente⁴. Depois, o retorno à docência, que como se observa de seu relato, evidencia-se essa preferência: “de tudo isso, eu prefiro dar aulas”. A docência é o que valida sua formação.

O curso de especialização, realizado para avançar na carreira do magistério, seguindo uma linha ascendente na hierarquia educacional, não é assumido em seu discurso como algo de grande importância. Ainda que não tenha sido uma fala negativa diante da formação, o que identificamos no processo de ocupação das posições de coordenadora de área e coordenadora geral, é que há uma resignificação no sentido do ser professora que foi mais relevante do que ser coordenadora. O que podemos arriscar sobre a relevância desse momento de sua carreira e a importância em sua constituição profissional, é a descoberta do ser professora.

⁴ Coordenador de área e geral foram funções específicas do período da Escola Padrão. Essas funções consistiam em reuniões com professores de áreas afins, exemplo: matemática, física, química para discussão sobre interdisciplinariedade e aprofundamento nos estudos. As reuniões com os coordenadores gerais ocorria da mesma forma, só que com todas as disciplinas. Hoje essa função não existe mais, esses momentos de trabalho com os professores são de responsabilidade dos HTPCs.

A educação poderia ser exercida pela docente em outro nível, como na coordenação de professores, tal como ela havia se preparado com o curso de especialização, mas essa formação e experiência em outro campo de atuação que não a sala de aula colaborou para a certeza de sua opção profissional, ou seja, a docência.

Bakhtin (1997) diz que no discurso o sujeito introduz ou deixa aparecer as vozes do seu meio e da sua história, seja ela no sentido do ocultamento ou da forma como se tem o contato com o mundo. Diz ainda que a palavra enunciada tem um desdobramento dialógico no meio social em que foi utilizada e que, na enunciação, há a condição de produção do sentido da fala.

Ao nos depararmos com o seguinte enunciado: “eu não quis mais pegar a coordenação” fica implícito no discurso da professora que não houve uma aceitação da nova função educacional. Essa não aceitação caracteriza um distanciamento do papel representado por ela na coordenação. E ainda, a possível condição de estranhamento que essa posição significou para ela no contexto educacional, uma vez que, na seqüência de seu depoimento, ela coloca: “de tudo isso eu prefiro dar aulas”. Mesmo sem aparecer no discurso verbal os motivos para uma não aceitação do papel de coordenadora.

O que foi compartilhado naquele período explicitou o confronto de sentidos e significados da função docente. Fontana (2003, p.70) comenta o caráter da enunciação e de validação na construção de significados da seguinte forma:

Na vida social, os dizeres e práticas significam nas condições de uma enunciação concreta. Os significados vão-se tecendo (e se modificando) no movimento da articulação/negação/negociação das possibilidades em jogo da dinâmica interativa.

O interesse pela formação na docência tem sua continuidade. Em seu relato vimos que há momentos em que participa de eventos/cursos educacionais voltados à formação e capacitação. A relação estabelecida por ela com o ambiente escolar é de apropriação; uma vez concedido o espaço de participação, ele é ocupado. Seu relato nos mostra que há o sentimento de pertença quando diz “me sinto uma privilegiada, estou aqui há 13 anos”.

“Penso que as dificuldades que a gente encontra no caminho do magistério não são tão diferentes como em outras profissões, a grande diferença é que o resultado do nosso trabalho está na nossa frente, não precisa que outros venham nos dizer. Sabemos quando o aluno está conseguindo aprender, entende o que falamos com ele. É claro que hoje em dia temos muitas dificuldades, muitas coisas mudaram na educação, na família. As crianças estão mais espertas, mais falantes; tem alunos que enfrentam a gente, mas quando sabemos lidar com eles é possível fazer um bom trabalho, sim”.

Para a professora ocupar uma sala de aula depois de tantos anos é ainda um desafio. As dificuldades encontradas para o desempenho de sua profissão não são apontadas como um motivo de desistência ou desânimo, ao contrário, sua fala é significada pelo ato do fazer; ela resgata em seu discurso as dificuldades do processo educacional como um todo e diz que as dificuldades são encontradas também em outras profissões.

Nos momentos de HTPC, sua atuação é marcada pela experiência com alunos que demandam maior atenção. A articulação entre a ação no grupo de docentes e na sala de aula é coerente com o discurso. Ressalta em seu relato que na educação, principalmente na docência, o resultado do trabalho está bem à sua frente; portanto, é possível avaliar se está dando certo ou não. Isso demonstra claramente seu compromisso com a educação, da mesma maneira com a sua formação.

“Todos os cursos de formação que fiz até hoje falaram sobre o como lidar com aluno. Vejo que é importante procurar entender o como lidar com nós mesmas, nossas reações diante das mudanças de escolas que são contínuas, diante das cobranças, diante das normas que sempre vêm de cima para baixo e nunca pergunta se é possível ou não tal ajuste. Enfim, é sempre muita informação. A gente sonha em ser um professor diferente, respeitado, mas, às vezes a gente acaba por fazer tudo igual. Com tudo isso eu gosto da minha profissão, acho que não seria melhor em nenhuma outra. Eu sempre consigo aulas e sempre estou trabalhando. Então eu me lembro do meu marido falando: escolhe matemática e você nunca vai ficar parada. Hoje estou com 23 anos de trabalho como professora. Acho que para quem está começando é bom prestar concurso e se efetivar. Se eu não tivesse cansada, faria outro curso, só que de jornalismo, mas pode ser que mesmo depois que me aposentar, eu continue a dar aulas, gosto de trabalhar. Acho que sou uma privilegiada, estou aqui há 13 anos e gosto desta escola”.

A escola é assumida em seu discurso como um lugar de desafio constante. Ao refletir sobre sua atuação e se colocar como um possível ponto de entendimento ao dizer: “é importante procurar entender como lidar com nós mesmas”, ela explicita uma queixa na estrutura educacional que trabalha de cima para baixo. As mudanças no contexto educacional ocorrem sem a consulta daquele que é a base do fazer, o professor. O seu discurso é composto pelas vozes da administração, das diretorias, das colegas de trabalho e por sua vivência no campo educacional há mais de duas décadas.

Novamente podemos perceber um discurso oculto, que nos releva uma insatisfação com as medidas tomadas pelos governos e também com as condições de trabalhos. Isso é demonstrado em sua fala quando diz querer aprender a “lidar com nós mesmas” . Aprender a

lidar com as reações pessoais provocadas pelas mudanças. O sentido da palavra nesse momento não existe em si mesmo, ele é fruto de uma interlocução com as situações vivenciadas pela docente no seu contexto social e profissional, ou seja, se não podemos mudar a estrutura, vamos criar um instrumento que permita que consigamos lidar com essa situação sem sofrer. Conhecer as reações causadas em cada nova situação imposta seria, nada mais, que uma forma de controlar seus afetos, trabalhar uma estruturação psíquica que conseguisse assegurar menos sofrimento advindo das decepções sentidas no meio educacional.

Para essa professora, a escola como lugar de formação foi a experiência do início de carreira. Em relação à formação, seu relato valoriza a sala de aula como um dos importantes espaços de constituição docente. A valorização pessoal é obtida no exercício da profissão e mais, há a expectativa da boa prática educacional. O desejo de ser um profissional diferente implica em saber o que fazer, para não acabar “fazendo tudo igual”.

A escola como um espaço de formação prevê momentos de construções significativas para a atuação docente. A experiência da sala de aula, o contato com o grupo de professores, a atuação fora da classe podem ser fundamentais na constituição profissional. Isso pode acontecer desde que o professor tenha se disponibilizado a assumir esse espaço como sendo também de formação.

O sentido produzido pelo docente nos espaços considerados de formação é o que dá o caráter formativo; sem a significação do espaço não acontece o retorno da interação ativa. Bakhtin (1992) diz que o sentido não está na palavra, ele é o efeito da interlocução; esse sentido pode ser construído por seus interlocutores nas situações e contextos vividos, da mesma forma que pelas imagens representadas e também pela forma como eles se representam na situação. Assim, são múltiplas as significações, da mesma forma que as condições sociais e os contextos ideológicos nos quais a palavra é colocada.

O fato de a docente trabalhar em uma mesma escola há 13 anos é um dado importante, diferente de sua posição em relação aos cursos de formação, pois menciona sua participação condicionada à uma dispensa do trabalho. Da mesma forma, a relevância não pode ser atribuída a uma especialização que aparentemente possibilitou condições para a atuação como coordenadora de área e geral. Para a professora, houve uma expectativa em relação à sua formação quando foi exercer o cargo de coordenação; porém, o contexto vivenciado no percurso de sua atuação nas referidas áreas educacionais não possibilitou a ela assumir um discurso positivo em relação a tal experiência. Resumiu-se a contar um fato e concluir com sua preferência pela atuação anterior.

3.2 FOI UM SONHO DE ADOLESCENTE...PROFESSORA LÍGIA

Bem distante da idéia de se tornar docente, a professora relata que desejava ser executiva, trabalhar em uma empresa. Foi um momento de prazer para a professora recuperar as lembranças e os desejos da adolescência em relação ao futuro e à carreira profissional que seguiria na vida adulta

“Foi aquele sonho de adolescente. Fiz Administração de Empresa. Eu sempre achei tudo muito bonito, o ser executivo. Eu me via atrás de uma mesa com aqueles papéis, sabe quando a gente vê aqueles filmes de homens de negócios, então, eu me via preenchendo cheques e soltando um monte de cheques, era uma fantasia”.

Em seu imaginário juvenil, via-se atrás de uma mesa cercada de papéis e esse era o trabalho idealizado. Uma idealização profissional que contou com a participação das vozes circulantes do seu meio. O acesso aos filmes que apresentavam a idéia de “homens de

negócios” possivelmente contribuiu para suscitar o desejo de ocupar uma posição profissional que a permitisse transitar entre mesas e papéis.

A fantasia sonhada na adolescência tem seu seguimento ao dar continuidade aos estudos. Após o término do colegial, sua projeção de carreira começa a ser tecida quando entra na faculdade de administração de empresas e dá início à sua formação. A afinidade e também a idealização de seguir carreira na área financeira abre caminhos para trabalhar em uma siderúrgica por 10 anos, assim que termina a faculdade.

“Entrei na faculdade logo após o 3º colegial [...], eu gostava das outras disciplinas também, mas sempre me saí muito bem na área financeira, trabalhei mais de 10 anos em uma siderúrgica; hoje é a Belgo Mineira, antes era a Dedini. Depois, quando estava por volta dos 31 anos de idade, houve uma série de reestruturações na empresa e eu fui convidada para coordenar um outro setor, eu não quis. Não gostava daquela área que eu teria que abraçar. Durante o meu último ano na empresa, recebi um convite para trabalhar como professora de inglês, uma área que eu também gostava”.

A carreira de Lígia na área administrativa ocorreu sem uma previsão de mudanças por um período de dez anos. Seu discurso não apresenta indícios em nenhum momento de que deixaria no médio ou longo prazo suas atividades administrativas para seguir a carreira docente. Ao contrário, seu relato aponta que a empresa sofreu uma série de reestruturações e ela foi convidada a seguir para um outro setor com o qual, segundo ela, não se identificaria. A voz norteadora de uma estabilidade emocional na profissão foi a que teve maior significado para ela. Em seu discurso, fica explícito que não assumiria uma função na qual não se reconhecesse.

Vigotski (1987) diz que a formação do sujeito é entendida como um processo estabelecido ao longo de sua vida, processo esse que não é acabado e depende da relação com o social, ou seja, com os outros. Na perspectiva da abordagem histórico-cultural o sujeito é constituído pelas relações que são estabelecidas ao longo de sua vida e formação; portanto, as possibilidades de mudanças e de novos significados na formação podem acontecer pela interação do indivíduo no contexto cultural ao qual pertence.

Ainda vivenciando o processo de reestruturação da empresa em que trabalhava, ela é convidada a lecionar inglês em uma escola. Em seu relato, considera o estudo de inglês como uma atividade de que gostava muito e que para tanto, havia realizado vários cursos direcionados a áreas administrativas, já que ter domínio da língua inglesa seria um diferencial na sua profissão.

Durante um período de seis meses Lígia assume algumas aulas de inglês por meio da indicação de uma amiga, aguardando uma posição da empresa onde trabalha para uma possível dispensa. Nesse intervalo de espera, a sinalização para uma outra profissão começa a fazer sentido. Bakhtin diz que o “já vivido produz signos a serem interpretados” e os objetivos também seguem o mesmo curso, nascem das práticas sociais e da interação com outros.

“Fiz muitos cursos de Inglês. Então fiquei durante seis meses trabalhando como professora em uma escola pública a convite de uma diretora. Uma colega fez a indicação por eu saber bastante o inglês. Quando houve a reestruturação na empresa e eu fui convidada para trabalhar em outro setor, eu não aceitei, então resolvi esperar para que eles me demitissem, me mandassem embora, porque se eu falasse que queria fazer um acordo eles não iriam aceitar”.

Lígia se desliga da empresa após 10 anos de trabalho na área administrativa e dá início a uma outra carreira. O contato com uma amiga professora abre espaços para um convite que posteriormente irá direcioná-la à docência.

Fontana (2003, p.109), em uma leitura sobre a análise da constituição social do sujeito, destaca o percurso de uma professora que foi se constituindo mais no percurso do aprendizado do que na sua escolha. Assim, diz que:

Enquanto a escolha parece ser um elemento demarcador do percurso, instaurando limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma idéia de movimento de elaboração e de reelaboração dos significados e sentidos das práticas culturais em nós [...].

Fazer uma nova leitura de sua formação até aquele momento e encontrar outra possibilidade de atuação profissional não foi o percurso instaurado ou planejado pela professora. O processo veio de outra forma, com outra cara. Foi entendido, num primeiro momento, como a utilização de um aprendizado que era significado em outro trabalho como importante e daí o aproveitamento em outra circunstância, a sala de aula. Antes do convite para atuar no magistério, Lígia não havia pretendido a carreira docente e tampouco direcionado sua formação para esse fim. Seus cursos de formação, segundo ela, sempre foram voltados à área administrativa; porém, uma outra forma de usar sua formação acontece mediada pelo conhecimento de outra língua e pela oportunidade de atuar como docente em uma escola. O encontro com outro modo de atuar profissionalmente e de significar seus conhecimentos foi vivenciado por ela como um novo processo de aprendizado.

“No ano seguinte eu continuei a trabalhar como professora na escola, havia naquela época uma facilidade muito maior de conseguir trabalhar como professora, não havia tantos profissionais formados em Letras, nós conseguíamos mesmo

com outra graduação, no meu caso, bacharel em Administração de Empresa. Nessa época eu comecei a fazer algumas pesquisas sobre o curso de Letras, como era, como funcionava, etc. Então eu fui fazer a licenciatura em Língua Portuguesa/Inglês, eliminei algumas disciplinas por já ser portadora de curso superior e continuei trabalhando como professora”.

O contato com a sala de aula e a atuação como professora de inglês permanece por mais um ano e, nesse período, é constituído um outro campo de atuação profissional no discurso da professora, ela começa lecionar também Língua Portuguesa. A busca por informações da área docente, voltada ao curso de Letras, marca o início de um novo processo de formação. Esse momento do redimensionar o que é constituído na atividade mental do indivíduo é uma ação mediada pelo social e pelos signos identificados no novo processo de aprendizado. Esse processo, apontado tanto por Bakhtin como por Vigotski, nos faz entender que é possível o sujeito se reconstruir internamente a partir de uma operação externa a esse processo Vigotski (1987) chama isso de “internalização”.

No processo de internalização a reconstrução tem como base a mediação semiótica, ou seja, a linguagem, uma vez que essa reconstrução envolve diretamente a produção de novas significações por meio das ações do sujeito e dos conhecimentos já adquiridos por ele, em outras circunstâncias ou contextos vividos. Para atuar em seu trabalho anterior, a professora, passou por um processo de formação e conhecimento que colaborou para dar continuidade a uma atuação profissional em outro contexto. Ao se organizar para dar início a um novo momento de formação, ela aponta em seu discurso que foi necessário cursar uma nova faculdade; porém, o processo foi mais rápido por já ser portadora de um diploma de curso superior.

O já vivido é marcado em seu discurso positivamente pois contava com uma formação acadêmica e social anterior que lhe pôde garantir o acesso a um novo caminho. Os cursos de inglês que haviam sido realizados no passado abrem portas para sua atuação inicial como docente e, em seguida, ao se identificar no papel de docente por um determinado tempo, um novo percurso é traçado por ela, ao buscar uma formação voltada para a atividade docente: “fui fazer a licenciatura em Português/Inglês”. Esse momento fixa um novo campo de atuação ainda dentro da docência, a professora de inglês começa a lecionar também português.

“Comecei a fazer vários cursos de capacitação na Diretoria de Ensino. Iniciei com uma capacitação com nome de Sherlock, era sobre um programa em inglês que fazia com que os alunos, através da investigação, aprendessem a língua, então através de qualquer caminho que eles optassem por passar por esse programa, eles iriam chegar a um determinado local da investigação, isso num espaço de tempo determinado, até conseguir realizar a lição. Esse programa mostrava para o aluno se ele estava errando ou não. É um programa muito interessante, pois interage com o aluno, se o aluno erra, ele avisa. Esse curso foi muito bom para mim. Depois fiz vários outros, muitos foram de informática aplicada à Língua Portuguesa”.

Assumir o papel de docente teve o significado também da continuidade de sua formação. Os espaços observados pela professora como pertencentes à sua formação não foram direcionados somente à faculdade complementar de Letras como forma de garantir a aulas de Língua Portuguesa. Sua interação com o novo aprendizado mostram os alunos como receptores do conhecimento adquirido por ela e, portanto, a sala de aula como local de extensão e validação de sua formação.

A disposição de Lígia para realizar cursos de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino, bem como outros (muitos) cursos de informática aplicados à Língua Portuguesa mostra as referências de sua formação anterior, quando contava com o apoio de tecnologias para o desenvolvimento de suas atividades administrativas.

Dizer que fez vários cursos, mesmo sem nomeá-los, traduz uma posição de quem se interessa em aprender, independente do espaço formalizado para tal e do ensino considerado necessário para assumir a disciplina de Língua Portuguesa. O envolvimento da professora no contexto de sala de aula permitiu um aprendizado diferente para seus alunos, da mesma forma que para ela. Ao relatar que seus alunos aprendiam interagindo com um programa informatizado e, que esse programa, mostrava o quanto eles avançavam no aprendizado, se cometiam erros ou não, ficou claro que esse foi um processo de interação com a classe, por meio de novas possibilidades de mediação no ensino de inglês para os alunos, com uma nova metodologia. Entende-se aqui que ela precisou aprender para ensinar.

Bakhtin (1997) diz que a partir do princípio dialógico a palavra se revela múltipla na dinâmica das trocas verbais, os interlocutores assimilam, interpretam, articulam, trocam, recusam, compõem contextos de seus enunciados produzidos. Esse movimento da fala ocorre entre duas ou mais pessoas. A construção de um sentido não acontece sozinha, é um fato social e composto. Portanto, o momento de assimilação e confirmação de uma nova maneira de se aprender é mediado por alguém e direcionado a outro alguém, que o significa como possível.

O contexto de aprendizado da professora, por meio da capacitação em um programa de ensino inovado e também de seus alunos mesmo contando com o auxílio de um programa informatizado, é um fato social, em que se agregam vozes e contextos diferentes, mas com um objetivo em comum, o aprendizado.

Os relatos presentes em seu discurso sobre os cursos de formação continuada que realizou estão ligados aos desdobramentos causados em sala de aula, ou seja, o processo de constituição de ser professora faz sentido para ela na interação com o aluno. Seu discurso de formação explicita mais o resultado obtido do aprendizado do que o caminho percorrido para obter tal conhecimento. Podemos identificar ainda em seu relato um outro curso realizado por ela na Diretoria de Ensino:

“Fiz outro curso que ensinou a trabalhar com o Power-Point. Nesse eu fiz um trabalho sobre poesia com os alunos, foi muito bom. Eu inseri fotos dos alunos escrevendo as poesias na frente da apresentação. Nós fizemos uma palestra e usamos o data-show, as poesias e os versos iam entrando numa linha, um verso por vez, depois, dois versos em cada entrada. Nós aprendemos a trabalhar com um programa no qual a gente poderia junto com o aluno ver o resultado, foi muito interessante. Esse curso eu fiz na Secretaria de Ensino, em Piracicaba, no ano retrasado, já faz dois anos. É sempre bom fazer trabalho com poesias, definir temas com os alunos, para a minha formação isso tudo foi muito bom, pois nós conseguimos levar os alunos para a sala de informática com objetivo, e todos eles participaram e gostaram muito. Esse curso durou 10 sábados, quase três meses, nós íamos todos os sábados por 4 horas diretas. Eu já fiz outros cursos que não estou me lembrando agora, também vou participar de uma capacitação a partir do próximo sábado, esse curso será como pessoal da Unicamp e é oferecido todo ano, é muito procurado (Teia do Saber) e a Secretaria de Ensino arca com as despesas do professor”.

Comentar sobre os cursos que fez, fora da escola, foi uma forma de marcar sua nova profissão. Seu discurso apresenta um processo de busca contínua e de descobertas de formas e meios de desenvolver as atividades educativas no contexto da escola. Assim, podemos

perceber que para a professora, o processo de aprendizado é significado como muito bom e, novamente, o “muito bom” é justificado pelo objetivo alcançado em sala de aula com os alunos.

O processo de formação de Lígia e a constituição como docente tem sido uma construção que vêm sendo tecida na elaboração de novos aprendizados; o ser professora vai conquistando seu significado já no exercício da profissão, por isso, deixa aparecer em seu discurso o desejo de buscar mais informações e formação. A ação docente para ela não foi planejada antes da atuação, pelo contrário, sua constituição e também a descoberta de uma nova profissão se deram diretamente no ambiente escolar, em conjunto com seus pares, os alunos. Fontana (2003, p. 124) diz que:

As especificidades da organização do trabalho docente também nos constituíram e seguem nos constituindo. Vivendo-as, dentro e fora do espaço escolar, produzimos as professoras que somos. Em suas confluências e oposições às muitas outras dimensões e papéis sociais que nos constituem, fomos transformando-as em parte de nós, fomos imprimindo-lhes nuances e tonalidades singulares.

Para Lígia, a escola, como lugar de atuação, foi fundamental para o nascimento da professora. O que foi vivido como uma experiência momentânea acabou por se tornar uma nova profissão. A opção por assumir uma nova vida acadêmica e posteriormente buscar a formação em Letras, para ter condições legais de assumir a disciplina de Língua Portuguesa, foi conquistada por meio de uma construção de significados considerados importantes no percurso de sua atuação inicial no magistério.

Na história de Lígia identificamos que foi na sala de aula que a administradora foi se apropriando das regras da docência, e como consequência, os sentidos que tiveram sentido, e que formaram significados para ela na função de professora.

“No ano passado eu prestei o concurso para entrar como professora do Estado. Eu passei, agora estou esperando ser chamada para efetivar. Depois que regularizar a minha situação eu tenho vontade de fazer um mestrado, agora ficou mais fácil, pois o estado está oferecendo bolsa para quem tiver interesse, então acho que vai ser possível, agora preciso só esperar mais um pouco. Eu estou sabendo que talvez agora em setembro eles vão chamar mais professores para efetivar, mas por enquanto eu continuo pegando as substituições”.

A experiência escolar já definida como profissão é oficializada. O concurso realizado para a efetivação na carreira docente foi parte de um processo que havia sido desencadeado anteriormente. Em seu discurso, vimos que o interesse em continuar investindo na formação acadêmica tem relevância quando comenta sobre um possível curso de mestrado, o que pode significar, a partir da referência profissional anterior e atual no magistério, como alguém que valoriza o saber e busca conhecimentos para sua formação.

Durante sua participação nas reuniões de HTPCs com a equipe de professores daquele período⁵, Lígia se mostra participante, suas intervenções e sugestões para a organização do processo de escolha dos livros de Língua Portuguesa que seriam usados no próximo ano é acatada pelos demais professores da área.

O processo de escolha do material foi simples. A coordenadora pedagógica trouxe vários títulos sugeridos pela Secretaria de Educação e apresentou aos professores que, num primeiro momento, olharam-nos rapidamente comentando sobre o tamanho deles, e fizeram a observação sobre as dificuldades de leitura dos alunos com textos longos. Logo a professora Lígia entrevistou e sugeriu que fosse realizada uma revisão mais demorada e, em dupla de

⁵ As reuniões de HTPCs dos professores que lecionam no período da tarde e noite eram realizadas às 18:00 horas, contemplando, assim, os professores que encerravam as atividades da tarde e também os que iniciavam as aulas à noite. As reuniões aconteciam uma vez por semana, às segundas-feiras.

professores, pois aqueles mesmos livros continham textos muito bons para estimular a atenção e aprendizado dos alunos, a contar pelos autores dos textos e pelos diversos estilos, por exemplo: crônicas, contos, poemas, poesias, etc.

Essa observação da professora direcionou o olhar do grupo para o conteúdo dos textos e não para o seu tamanho. A coordenadora acatou a sugestão e usou o tempo da reunião para a verificação dos livros, uma vez que os outros assuntos da pauta poderiam aguardar até a próxima reunião.

A interação de Lígia com os demais professores e sua habilidade de organização do trabalho em grupo mostra uma prática de planejar e organizar o próprio fazer. O espaço escolar para Lígia é considerado como um todo no que se refere à sua formação. Os momentos de reuniões em grupos são percebidos como momentos de formação e, para tanto, há valorização daquele espaço. As reuniões de HTPCs são momentos em que há necessidade de exposição de opiniões, e dar atenção às questões do cotidiano. O contexto do trabalho inclui o pensar para fazer e conhecer o grupo para atuar junto dele.

Podemos arriscar, nesse contexto, que a forma de trabalho de Lígia em relação à escola traz em sua composição a experiência da voz empresarial, em que é preciso ter a visão do todo para conhecer a qualidade do produto. A observação realizada foge totalmente do caráter ideológico da educação, porém, mostra-nos uma visão de processo, da amplitude que é a escola como lugar de formação e não somente sala de aula.

O conhecer algo para poder defini-lo, como ocorreu na escolha dos livros, é um investimento de tempo e também de formação. São escolhas necessárias para o desenvolvimento do trabalho e, para isso, torna-se importante a reflexão e o diálogo com o outro para a conclusão. Os momentos de formação dos educadores e sua reflexão para esse fim podem ser percebidos como um conhecimento constituído nas atividades realizadas com o

grupo, no compartilhar de questionamentos e de posicionamentos direcionados às escolhas de um determinado material. Todavia, há também muito de sua formação anterior à docente nesse processo.

O contato com livros, filmes e cursos que levaram-na à primeira opção profissional e posteriormente facilitou o acesso à docência deixa seus reflexos no seu trabalho como docente. Ela provou para o grupo de professores que os livros indicados para o trabalho em sala de aula continham textos de gêneros diversos e que eles poderiam despertar a atenção dos alunos, desde que fossem, em princípio, também compreendidos pelos professores.

Em sua infância, menciona o acesso a filmes que a permitiram sonhar com uma determinada profissão. Ela entra na faculdade assim que encerra o colegial e nesse mesmo contexto faz os cursos de inglês que lhe possibilitaram assumir uma sala de aula em outro momento. Podemos supor que o mundo social vivido pela docente proporcionou-lhe o acesso a bens culturais que refletiram e refletem em sua vida profissional. Fontana (2003 p.101) diz que “os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto ‘delineia’ quanto ‘delimita’ as possibilidades entre as quais escolhemos”. As condições sociais possivelmente favoráveis a uma educação mais refinada vivida pela docente contribuíram para sua reorganização profissional, da mesma forma que podemos perceber esse reflexo de sua formação na docência. Sua qualificação e seus conhecimentos trabalhados naquele grupo atual, ou seja, na escola, apresenta-nos uma professora que compartilha de um mundo cultural ampliado e esse tipo de cultura faz muita diferença na atuação do professor.

3.3 TENHO QUASE 20 ANOS NO MAGISTÉRIO...PROFESSORA SÔNIA

O que é marcado no discurso de quem conta um fato é o ato de significar a relevância daquele momento. Em Bakhtin (1997), como já citado anteriormente, podemos entender

como o conteúdo ideológico da palavra, ou uma seqüência de informações apresentadas no discurso que, subjacente ao que é verbalizado, é composto também por vozes de uma constituição ideológica. Portanto, a história pode ser ouvida com determinadas palavras, mas compreendida somente se percebida no seu contexto. Assim ouvimos (lemos) a história da professora Sônia.

“Tenho quase 20 anos no magistério, sou licenciada em Ciências com habilitação em Matemática. Tenho Pedagogia na área de administração e supervisão escolar. Concluí o magistério no Colégio Assunção, lá nós fazíamos também os estágios e encerrava como professora do primário, o que eles chamam hoje de Ensino Fundamental. Naquela época, as escolas aconselhavam a fazer depois do magistério a faculdade de pedagogia como uma complementação. Eu sempre gostei de matemática e fui para área de exatas. Depois de um tempo eu cursei Direção e Supervisão Escolar, porque eu também gostei e achei que fosse precisar um dia. Lecionei por 11 anos no Colégio Dom Bosco e 4 anos no Colégio Anglo de Capivari tudo como PEB I. Depois que eu fui trabalhar como PEB II com atuação em matemática que é o que eu gosto”.

A história de uma vida de vinte anos de magistério é narrada inicialmente num grande resumo. Como se o resgate feito pela memória de vinte anos como professora, pudessem ser contados com começo, meio e fim e, com rapidez e economia de detalhes que, só foram sendo descobertos e percebidos no decorrer de sua narrativa. Sua história de formação começa pelo tempo de sua carreira, de “quase vinte anos”. Vinte anos de magistério indicam nas entrelinhas uma formação que teve seu início bem antes da contagem de tempo já marcada no discurso profissional.

A narrativa inicial da professora traz sua formação de magistério voltado ao segundo grau, cursado em uma escola de origem católica há pelo menos 3 décadas. Em seu relato, conta sobre a orientação passada pela administração escolar às normalistas que, após a conclusão do magistério, seria importante que dessem continuidade aos estudos com o curso complementar de pedagogia. Isso para solidificar a formação do magistério. A orientação é acatada e posteriormente, realiza a habilitação em ciências e matemática por gosto e afinidade. Em outro momento, cursa também Administração e Supervisão Escolar.

Após sua formação a professora começa a atuar em uma escola da rede particular. Nessa escola, lecionou como professora do ensino básico (PEB I) por 11 anos. Durante sua permanência nessa escola e, com os recursos e exigências desta, pôde realizar vários cursos complementares à sua formação. Em seguida, atua em outra escola também da rede particular por mais um período de 4 anos, ainda como PEB I, e só então começa a lecionar numa escola da rede estadual como professora de matemática.

Esse percurso traçado rapidamente no seu discurso demonstra um período de formação profissional intenso. Suas considerações sobre esse período, mesmo sendo reduzidas, marcam uma história de quinze anos de atuação. Durante esse tempo, seu vínculo com duas escolas da rede particular de ensino lhe proporcionaram o acesso a uma formação constante, uma vez que em seu relato deixa aparecer que havia um certo interesse da escola em trazer novas maneiras de ensinar.

“Quanto à minha formação, sempre procurei trabalhar e fazer cursos. No colégio Dom Bosco nós tínhamos vários cursos. Eles sempre trouxeram idéias para inovar, na verdade, eles sempre traziam as novas maneiras de ensinar. Quando surgiu o Construtivismo nós fizemos 1 ½ ano de curso no Dom Bosco em Americana. Nós íamos aos sábados e fazíamos o curso

que era dado por uma supervisora e, fora isso nós fazíamos reuniões nas quais a gente discutia muito. Com isso nós chegamos à seguinte conclusão: faltava muito ainda para aprender, alguma coisa até poderia se fazer, mas precisava rever muito da questão metodológica, isso para se trabalhar com o Construtivismo”.

A formação contínua experimentada pela professora durante o tempo de trabalho nas duas primeiras escolas surge em seu discurso com um significado relevante para sua atuação. O contato com um grupo de professoras nas situações de reuniões e, conseqüentemente as discussões em grupos de reflexões acerca de novas formas de ensinar, apontam uma constituição profissional construída pelo meio social, ou seja, diálogos compartilhados no percurso de sua formação.

As experiências compartilhadas no grupo de professoras, inclusive o discurso oficial da educação, mostraram-lhe que ainda havia uma grande necessidade de se trabalhar mais a compreensão dos métodos apontados pela linha construtivista para conseguirem atuar com segurança. Isso foi um consenso entre os professores, que levaram em conta o trabalho e a reflexão do grupo.

Esses momentos de compreensão e busca de sentidos para a atuação docente torna-se relevante no discurso da professora, uma vez que há a troca de informações com outras docentes e o compartilhamento de opiniões e idéias para que a constituição aconteça. Fontana (2003) numa leitura de Vigotski sobre a construção do processo de formação do indivíduo, diz que: “Extremamente básico é o fato de que o homem não apenas se desenvolve: ele também se constrói a si próprio” p.141. O contato com grupos de trabalho e estudos também colaborou no percurso de formação da professora, o que enfatiza a natureza social da atividade mental também no processo de formação profissional do indivíduo.

“Depois vim para o estado como PEB II, e fiz também muitos cursos de capacitação pela Secretaria de Ensino. No ano passado (2003) nós fizemos em Águas de Lindóia um curso de Matemática com o pessoal da USP. Foi muito bom. Sempre quando tem algum curso que é da minha área eu faço o possível para participar”.

A atuação específica com a disciplina matemática ocorre 11 anos após o início da carreira docente e acontece em função de sua entrada em uma escola da rede estadual de ensino. Esse período relatado pela professora também é marcado por sua participação em vários cursos de formação realizados por meio da secretaria de educação. Em seguida, seu discurso é direcionado às mudanças ocasionadas pelo tempo à educação. Embora seu relato considere as dificuldades existentes também em outras profissões, o que é destacado como justificativa em seu discurso faz referência direta à escola e sua clientela.

“Para nós da educação, as mudanças estão acontecendo cada vez mais rápidas, a cada dia, a cada semana. Eu sei que não é só para a educação. Outras profissões também. Infelizmente, isso é uma coisa muito triste, porque nós não temos apoio, não temos a família a nosso favor. Algumas vezes temos a direção ao nosso favor, mas tem momentos que nem a direção está com a gente, isso porque o aluno é indisciplinado, ele já vem para a escola com uma série de conhecimentos que às vezes é difícil de administrar”.

A referência às mudanças e às dificuldades encontradas no meio educacional trazem num primeiro momento de seu discurso o papel da estrutura local, ou seja, da escola e do apoio inconstante da direção, das famílias e o pouco envolvimento destas com a vida acadêmica do aluno, e até o próprio aluno, que traz para o ambiente escolar uma cultura extra-escolar. Essas informações relatadas são mais marcantes após sua entrada na rede pública de

ensino, o que aponta uma desvalorização da escola pública e conseqüentemente do que é público.

O olhar para o mundo público, para aquilo que é de todo mundo teve uma conotação de desprezo pela docente. Duas formas distintas de se olhar para o mesmo trabalho a partir de lugares sociais distintos. A escola particular apresenta, num primeiro momento, um universo educacional arrumado, mas que nem sempre condiz com as expectativas de perfeição esperada. Já a escola pública, por anos tem se apresentado com a marca da ineficiência. Mas, qual é o problema? Onde está a diferença? Na estrutura, na condução dos processos educacionais, na formação do docente, no alunado, na família, na sociedade...Esses são problemas comuns a todas as escolas. Bakthin (1997), citado por Fontana (2003, p.157) menciona o “polimento e lustro social”, e leva o leitor a “reconhecer a discussão ideológica na qual estamos inseridos e até explicar as vozes que nela ecoam”. A ideologia do discurso apresentado pela docente, da idealização, da possibilidade de outro tipo de trabalho e do milagre educacional está direcionada ao ensino particularizado; o público é desprezado, porém, seu trabalho atual e sua referência profissional é a escola pública.

Quando se refere à estrutura educacional nacional e suas diretrizes para a atuação em sala de aula, apresenta as dificuldades encontradas no trabalho por conta de uma formação que não atende à demanda do trabalho diferenciado em sala de aula e da nova clientela assumida pela rede de ensino público. Refere-se aqui ao trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais que, em seu discurso, necessita de um trabalho diferenciado, desde que não seja junto com os alunos considerados normais.

Porém, ainda diz que os alunos mais difíceis de trabalhar são aqueles que trazem de seu contexto, meio sócio-cultural, informações que são difíceis de administrar. O discurso idealizador do aluno perfeito e da escola perfeita é considerado no relato da docente quando

aponta os problemas causados pela clientela e a estrutura da escola pública que não atende o mínimo de condições necessárias para que ela, docente, desempenhe eficientemente seu papel.

“No caso da Secretaria de Educação, ela quer colocar o aluno ou integrar, como é dito, que é portador de necessidades especiais dentro de uma sala normal. Eu acho que há necessidade de se ter paralelamente outras atividades com esse aluno. Nós não temos condições de atender esse aluno até por conta de nossa formação. Em momento algum eu pensei em ser contra a inclusão, a questão é muito complicada, você trabalha com um aluno que tem problema visual e com 38 normais e, os 38 normais ficam te ocupando o tempo todo. Você acaba por atender somente um grupo. E o que a gente faz com o outro? A maioria acaba trazendo uma revolta muito grande que é fruto de outras situações vividas por eles; por esse motivo, acho muito difícil trabalhar sem preparo. Para eles (Estado/Governo/LDBEN) pode parecer tudo muito fácil, só que é muito difícil, pois, o que você faz com o aluno, você fica num impasse. E na hora de fazer a avaliação vão exigir a maneira tradicional. É a nota, é a prova, etc., por exemplo, o Saesp, que forma que é o Saesp, é uma prova!

Seu relato deixa claro a indignação quanto às mudanças na educação e aponta como responsáveis por tais dificuldades a Secretaria de Educação. As normas às quais se refere fazem parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê o atendimento a crianças portadoras de necessidades especiais. Seu questionamento mostra que como professora não se sente preparada para assumir um atendimento especializado a alunos que necessitam dele. Isso por conta de uma formação que, segundo ela, não foi suficiente para atender essa população.

O que identificamos no relato da professora é uma desilusão com o meio educacional por causa das exigências que são feitas, assim como com sua própria formação. Seu percurso de formação é apontado com reservas, e com a justificativa de uma má formação que pode resultar num trabalho deficitário em sala de aula. Percebemos ainda que não há expectativas quanto ao seu desempenho em sala de aula com os alunos, mesmo quando participa de um curso direcionado à sua formação.

No decorrer do seu discurso a professora atribui ao aluno as dificuldades encontradas no contexto escolar para desempenhar seu trabalho. Isso revela uma visão descontextualizada do fracasso escolar, que direciona ao aluno os impasses de uma escolarização deficitária. A professora levanta uma questão complicada quando mencionar o que o aluno gosta de fazer em sala de aula, e que esse gosto é o que prejudica sua atuação como docente e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

“Na sexta-feira eu fui fazer um curso sobre desenvolvimento da leitura. Um curso ótimo; porém, para o aluno não tem o menor interesse. Nós queremos resgatar várias coisas em sala de aula, mas, para o aluno, o que interessa é o jogo de baralho, etc. Então é nesse ponto que eu acho muito difícil trabalhar, pois na hora da avaliação o conteúdo tem que estar lá. Os cursos que são oferecidos fogem muito da realidade de sala de aula. Eu fiz minha graduação na Unimep, não cheguei a procurar pelo mestrado, não deu. Eu tive dois filhos e acabei me preocupando em tempo para educá-los. Eu sempre quis fazer algo sim, voltar a estudar, mas hoje fico pensando se vale a pena. Às vezes a gente vem com um monte de coisas novas que você quer passar, quer fazer e você não vê interesse dos outros, você desanima, você acaba pensando, pensando e não dá. É o que acontece em outras profissões, existem aqueles que pegam a coisa e fazem, e outros não estão nem aí. Aqui

mesmo tem funcionários que ganham para "bater" o sinal, não fazem mais nada. Não adianta nem pedir. Isso pelo fato de já serem concursados, acham que não precisam mais fazer nada. Eles não dão o menor suporte para nós. Acho isso muito complicado, tanto para o Estado como para a gente, e o pior é que não adianta falar. Até com a direção, eles são difíceis, pois já estão na escola há mais tempo e acham que são intocáveis.

O que identificamos nesse momento de seu discurso é que o significado atribuído à sua formação, principalmente após o ingresso numa escola da rede pública de ensino, é deficitário. Seu papel como docente, que ela questiona em seu discurso, apresenta também experiências negativas em sua constituição.

Bakhtin (1992) nos orienta que a palavra não constitui somente um "coro harmônico", há encontros e desencontros de valores sociais contraditórios no discurso; a voz da ideologia têm lugar reservado individualmente e por isso, a produção de sentidos referentes ao trabalho docente só faz sentido para aquele que vive essa experiência.

A professora apresenta uma face complexa de atuação, tem sua formação realizada numa escola particular e depois vive um longo período de atuação profissional também em escolas da rede particular. Durante esse período de docência, seu relato traz somente que fora investido tempo em cursos de aperfeiçoamento, uma vez que a escola (administração) é que se preocupava em trazer novas maneiras de se trabalhar, e conseqüentemente orientava os professores a fazerem capacitações.

Em seguida, a entrada numa escola da rede pública apresenta-lhe um outro universo de atuação, uma diversidade que não fez parte do seu contexto de formação e que por isso em seu discurso, deixa aparecer uma resistência notória à clientela e à sua forma de trabalho.

Sua atuação como professora da rede pública completa um período de 5 anos; durante seu percurso em escolas do estado, seu discurso apresenta um trabalho diferenciado. A realidade encontrada pela professora na escola pública causou-lhe decepções profissionais notáveis, uma vez que o contexto comparado pelos anos de atuação no magistério em escolas particulares fora totalmente diferente.

3.4 EU SEMPRE GOSTEI DE DAR AULAS...PROFESSORA CATARINA

O brincar de dar aulas quando criança compõe uma personagem, a professora e a personagem constroem uma história. O gosto que emerge da interação nas brincadeiras com as primas, companheiras da infância com quem compartilhava as tarefas de ensinar algo e aprender também, é o que faz surgir a professora.

“Desde criança eu sempre gostei muito de dar aulas em brincadeiras, fazia as aulas com as minhas primas, com minhas irmãs. Eu cresci com a vontade de ser professora. Muitas pessoas tentaram me convencer que o salário não era bom, que a profissão era difícil, mas nada me desanimou, porque eu acreditava e acredito que eu tenho o dom de ser professora. Gosto da minha profissão, mesmo com as dificuldades do dia-a-dia, dos impasses da profissão”.

No jogo infantil de ensinar e aprender a professora começa a se constituir ainda na infância. Suas memórias resgatam a história do desejo: “cresci com a vontade de ser professora”. O desejo dá o tom na forma de enxergar a docência que, mesmo com observações contrárias à profissão, realizadas pela família, não deixou que estas exercessem uma pressão negativa na sua constituição como professora. Seu relato explicita o gosto pela profissão, conquistado ainda na juventude, quando a docência era apenas mais uma brincadeira de criança.

“Em minha família não tem professoras. A influência veio da própria escola, eu já gostava de ensinar e acabei sendo influenciada por algumas professoras que conheci ao longo da minha formação. Eu estou no magistério há 14 anos, comecei trabalhando no pré-escolar e depois fui convidada por uma amiga a lecionar na roça, era assim que eles chamavam o lugar, porque lá não ia ônibus, era um pedaço grande de estrada de chão e, muitas vezes, precisava dormir por lá. Eu trabalhei nessa escola durante seis anos, até que surgiu a oportunidade de vir para a cidade”.

A influência para o magistério veio da escola, segundo a professora, “já gostava de ensinar” e o contato com o ambiente escolar veio somente para formalizar seu desejo de infância. O contexto educacional experimentado por Catarina a partir do contato que obteve com a escola e com professores contribuiu para firmar sua opção profissional e trabalhar, assim, sua constituição.

Na relação com a escola, no contato com outras professoras que serviram de espelhos para Catarina, o percurso começa a ser traçado. Sua formação é voltada para o magistério de 2º grau. Assim que se “forma professora” começa a trabalhar em uma escola infantil. Em seguida, é convidada por uma amiga a trabalhar na “roça”, zona rural, lugar de difícil acesso para transporte. Mesmo com as dificuldades encontradas durante esse período para ter acesso à escola, a professora permanece por 6 anos lecionando nesse mesmo local. Sua saída acontece por uma oportunidade que surge de ir para a cidade. Começa nesse momento o traçado de um novo caminho no magistério.

A experiência compartilhada da docência com outras professoras no período de trabalho em uma escola rural contribuíram na opção feita por Catarina para o magistério. A professora que nasceu a partir das brincadeiras da infância se revestiu de uma profissão para exercer a

função social do ser professora. Sua apropriação das regras de organização do trabalho docente e principalmente sua constituição numa escola de zona rural e, posteriormente, o vir para a cidade, são elementos também percebidos em seu discurso como uma forma de ascender profissionalmente, o que denota um discurso claramente ideológico quanto ao que deve ser ou não valorizado pelo indivíduo. O trabalho na escola de rural não aparece em seu relato como algo importante, embora tenha lecionado por um período de 6 anos nesse local e obtido longo período de experiência na docência. O que apresenta maior significado em sua história é a saída da zona rural para a cidade.

“Atualmente eu trabalho um período na prefeitura e um período no estado e faço faculdade, precisei voltar para a sala de aula como aluna. Isso por exigência da LDBEN quanto à formação superior e também por ver necessidade de melhorar a minha formação”.

Em seu relato a professora mostra que precisou voltar para a sala de aula como aluna por exigência da LDBEN/96 e também por considerar necessário melhorar sua formação. O significado atribuído à formação de nível superior num primeiro momento é dado como uma exigência do meio educacional, porém, seu discurso traz também a voz da necessidade: “melhorar minha formação”.

“Eu sempre gostei de matemática e ciências, achava mais fácil de trabalhar o conteúdo nas primeiras séries. Antes não havia a divisão de disciplinas e nós éramos responsáveis por todo o conteúdo. Com a Língua Portuguesa, hoje eu trabalho melhor, há um apoio grande de material didático, o que possibilita desenvolver melhor o conteúdo. A Língua Portuguesa é muito complexa e eu gosto de trabalhar com poesia, música, poema, etc. Por exemplo: a parte da gramática é bem detalhada, é

preciso ter segurança para desenvolvê-la, por isso acho importante o material didático”.

Durante o tempo em que atuou como professora do ensino fundamental, cerca de 14 anos, lidava com todo o conteúdo programático, por não haver ainda naquele período uma divisão das disciplinas de humanas e exatas. Para a professora essa experiência acabou contribuindo na decisão de dar continuidade aos estudos. Em seu relato ela apresenta que gostava muito de trabalhar com o conteúdo de matemática e ciências. Com a Língua Portuguesa era diferente, pois havia uma certa dificuldade em trabalhar seu conteúdo; é o que diz a professora sobre as regras da gramática.

Hoje o discurso atual mostra a idéia de que é mais fácil trabalhar em função do material de apoio existente, e também do acesso mais fácil a esse tipo de material. Esses são requisitos tidos como importantes para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, porém, o fato de a professora buscar um maior investimento em sua formação acadêmica tem participação no seu processo de amadurecimento, conhecimento e domínio das regras e normas da língua e, conseqüentemente, na obtenção de maior segurança para desenvolver o seu conteúdo.

Demonstra interesse em trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, mas refere-se à sua complexidade, e cita o fato de ser uma disciplina que precisa ser bem detalhada. Diz que gosta de trabalhar com poesias, músicas, poemas. Isso demonstra uma cultura apreendida pela professora no decorrer de sua formação que a fez ter condições de assimilar a disciplina, mesmo sem ter ainda concluído o curso específico para fazê-lo.

O que faz sentido para a professora em sua constituição vai além do banco da escola. Ainda com o cumprimento das exigências acadêmicas de sua formação na faculdade, a professora diz que o tempo direcionado para sua formação ainda é pouco. Um pouco que é visto como o possível de ser direcionado para a formação naquele momento. Sob tais

condições de trabalho, quando diz: “eu preciso trabalhar dois períodos, por questão de sobrevivência”, a professora mostra uma experiência que muitos docentes têm vivido ao longo dos tempos.

“tenho pouca disponibilidade para procurar desenvolver melhor minha formação. O tempo que tenho é direcionado para a faculdade, que hoje também é prioridade e que eu considero ainda pouco. Normalmente as leituras que eu tenho feito são em função da faculdade, além disso, eu tenho um grupo de estudos também da faculdade que sempre está junto para discutir texto e organizar os trabalhos. Eu sei que é pouco, mas, infelizmente eu preciso trabalhar dois períodos, por questão de sobrevivência mesmo”.

A vida profissional segue em decorrência do fazer para viver. O trabalho considera a sobrevivência em primeiro lugar, depois vêm outras especificidades, por exemplo: a formação. É comum verificar esse discurso silenciado pelos docentes quando respondem à pergunta sobre o investimento na formação e sobre o que têm feito para buscar essa formação para suas carreiras. Porém, numa situação própria em que o docente apresenta, sem reservas, seu contexto de vida e sua história, é possível identificar que a formação e a constituição profissional estão ligadas intimamente com os recursos obtidos no exercício da profissão.

No entanto, a busca pela formação é vista como responsabilidade do educador. Mesmo que as condições possam ser adversas, buscar espaços de interlocução e caminhos para o melhor desempenho na educação ainda é sem dúvida uma necessidade sentida pelo docente, uma vez que a escola ainda prima por um modelo de professor que venha a atender às diferentes situações encontradas em sala de aula.

Essas diferenças aparecem como contradições do saber construído pelo docente ao longo de sua formação. Contradições essas que vão além do que pode ser considerado pelo docente como vocação. O relato de Catarina explicita algumas situações que têm sido vividas pelos docentes e aos poucos vêm ocupando um espaço de questionamento sobre o papel que o professor tem assumido em sala de aula. Nesse relato, Catarina diz que:

“Sempre que posso eu faço os cursos que a secretaria de educação oferece, acho que são válidos e acrescentam muito na formação, principalmente quando a gente não tem uma formação específica, como era o meu caso há algum tempo. Recentemente eu fui enviada para assumir uma classe pela prefeitura, quando cheguei na escola soube que naquela classe havia cinco crianças com problemas sérios de visão. Duas eram praticamente cegas. Nenhuma das professoras queria assumir a sala e eu fui enviada para lá porque ainda não tinha fechado o contrato com a prefeitura e não poderia recusar. Fiquei com a sala por um tempo, depois chamei o diretor da escola e disse a ele que eu não tinha condições de trabalhar com aquela turma. Eu poderia ter feito vista grossa para aqueles alunos, mas não tive coragem, não tinha o menor preparo para trabalhar com eles e não sabia como desenvolver o conteúdo. Não é preconceito não, é questão de ética”.

Face à opção de trabalho encontrada naquele momento a professora se viu num contexto em que era necessário assumir uma sala de aula com crianças portadoras de necessidades especiais. Esse espaço de atuação experimentado por ela durou um curto período, uma vez que, ao se perceber sem condições de desenvolver um trabalho adequado com o grupo de crianças especiais, optou por entregar a classe.

“O governo coloca crianças que precisam de gente preparada em sala de aula. Nós sequer fomos ouvidas para assumir esse tipo de trabalho. Eu não me sinto preparada para ter alunos com problemas especiais em sala de aula, portadores de necessidade especiais. Acho complicado para os pais tirar os alunos de escolas especiais que, de certa forma, trabalham com essas crianças, e colocá-los nas escolas Estaduais e Municipais com professores despreparados, que não têm idéia do que fazer com eles, assim como eu. Acho que isso é um problema muito sério e deveria ter sido mais bem conduzido antes de colocar essas crianças nas salas de aulas”.

O contexto vivido pela professora mostra uma formação que não previa o trabalho com alunos que apresentassem maiores exigências de atenção, fosse esse aluno de qualquer nível ou idade. Da mesma forma que para a docente não foi reconhecido nesse momento uma oportunidade de trabalhar com outras dinâmicas educacionais, e assim construir um novo espaço de aprendizado para ela própria.

Para a professora, esse momento não foi identificado como uma referência para obter um novo aprendizado, ao contrário, serviu para significar e marcar a falta de um aprendizado específico. No decorrer de seu relato a professora partilha uma preocupação comum quanto à questão já definida por lei sobre o trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais.

Sua indagação é comum ao núcleo de professores que questionam a não adequação dos docentes frente a essa realidade e o fato de sentirem-se despreparados para assumir tais alunos.

Para a constituição do docente também há a necessidade de uma apropriação de significados e falas que são elaboradas a partir da intervenção de outras pessoas, por isso se

diz social e construídas no coletivo. Vigotski (1994) afirma que a mediação tem um papel decisivo na fala interior e, portanto, reflete-se nas atividades e no desenvolvimento do sujeito.

Dessa forma, podemos considerar que ao haver rejeição por parte dos docentes quanto a assumir um determinado grupo de alunos, podemos perceber também que a mediação naquele grupo não é favorável ao desenvolvimento e tampouco o aprimoramento para atender esse grupo de alunos.

“Agora estou com vontade de fazer Libras. Recentemente um grupo de professoras da minha turma fez uma apresentação de histórias para crianças com sinais. Não foi somente com o alfabeto, havia também a linguagem própria dos surdos/mudos, eu não entendo muito bem, mas fiquei com vontade de fazer, e assim que tiver mais tempo quero aprender. Acho que será importante para mim e para os alunos que vierem com esse tipo de dificuldade”.

Ainda em seu relato sobre a experiência obtida com alunos especiais, a professora diz ter vontade de fazer libras em algum momento de sua formação. Segundo ela, o interesse fora despertado por ter assistido a uma apresentação de amigas da faculdade. Nesse relato, é possível perceber que ao assistir uma atividade direcionada para crianças com necessidades especiais seu discurso começa a ser repensado quanto à possibilidade de começar a trabalhar com esse grupo.

O contato com essa atividade fez com que a professora percebesse que existem formas de desenvolver o aprendizado com esses alunos, porém, é preciso que ocorra em conjunto o preparo do docente para tal atividade. A impossibilidade de trabalhar o conteúdo educacional em sala de aulas com alunos especiais, identificada no discurso da professora, acontece pelo despreparo não só do docente que atua direto com o aluno, mas de uma equipe de

coordenadores e professores que também não têm como compartilhar formas e soluções para o trabalho.

“Já faz 14 anos que estou no magistério e já vi muita mudança que veio assim, de cima para baixo, ordem mesmo; porém, ninguém pensou em preparar primeiro uma equipe de profissionais para lidar com essas mudanças. Nós continuamos da mesma forma. Muitas vezes as mudanças vinham e a gente ia procurar orientação com a diretora ou com a coordenação pedagógica; era o mesmo que nada. E mais, eu acredito que elas também sentem dificuldades porque há cobrança de todos os lados, o estado, a família, a sociedade. Penso que nós deveríamos ter mais disciplinas de Psicologia na formação do magistério, agora Superior Normal, e até nas faculdades de licenciatura. A gente precisa aprender a lidar mais com as dificuldades de sala de aula sem se estressar tanto, senão a gente acaba passando para o aluno o nosso nervosismo e ele não tem culpa. Afinal eles estão aqui para estudar e supõem que nós estejamos aqui para ensinar; eles vêm buscar coisas interessantes e nós temos obrigação de saber e de ensinar”.

O processo de significação e elaboração de conhecimentos a partir do que foi vivido como experiência educacional deixou questionamentos quanto ao que deve ser aprendido durante o curso de licenciatura.

Quando a professora sugere a necessidade de haver mais aulas de psicologia, isso para aprender a lidar um pouco melhor com o aluno, entendemos que além da relação de subjetividade que compõe a formação docente, em que se percebem as falas, a mediação com outro, a relação de significação obtidas em seu contexto social etc., também podemos

perceber que no plano objetivo da formação docente têm faltado referências concretas de trabalho.

4 SENTIDO QUE SE PRODUZ

Encontrar nos discursos de quem fala o lugar de onde se fala é desvelar as narrativas e buscar a compreensão dos significados que foram sendo construídos no decorrer de uma formação. A análise feita aqui considera, em primeiro lugar, as experiências que foram obtidas no processo de formação para a docência, que envolveram espaços considerados pelo professor como importantes no percurso da formação, e também no que foi significado pelo docente como referência do fazer e do constituir-se como profissional.

O sentido que produz o ato de significar um importante momento de formação ou uma experiência obtida no decorrer desse processo é o que poderá marcar a atuação docente. A leitura dos relatos nos mostra que muito do que dizem as docentes tem uma certa semelhança; porém, numa leitura detida, podemos identificar as condições particulares na formação de cada uma, bem como o contexto social comum a todas no campo da docência.

Ao considerarmos o percurso da educação no país (Vieira, 2000), verificamos que a tarefa é de fato complexa, o discurso existente nos documentos de ensino e formação docente sobre a qualidade não é vivido na prática. A responsabilidade pelo desenvolvimento profissional é sempre do professor. A ele, cabe cumprir as regras propostas por meio das políticas educacionais que reforçam a concepção da formação, assim como o acesso ao conhecimento por cursos.

Esse modelo de formação é questionado na medida em que a prática cotidiana revela que a formação, seja ela nos cursos externos à escola, ou como parte das atividades diárias da escola, não garantem sozinhas a formação docente. Retomando a posição de Candau (2002, p.37) “é necessário oferecer condições ao professor para desenvolver uma prática reflexiva em que seja capaz de identificar problemas e resolvê-los”. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada são processos necessários à docência.

Reconhecer na Escola um “lócus” de formação não é tão simples. A escola é o lugar imaginado e citado pelo docente como o responsável pela sua formação mas, na prática, é traduzido como ambiente de trabalho, lugar onde o docente desenvolve sua atividade profissional. A relação estabelecida com esse ambiente envolve o ritual de horários e prazos a serem cumpridos, de responsabilidades e mudanças delegadas hierarquicamente e é local de fonte de renda. Em poucos momentos a escola é significada como um local em que o professor frequenta dando continuidade à sua formação, ou percebido como um espaço aberto à interlocução e ao aprendizado, ou lócus que possibilite a continuidade do processo de formação.

Na reflexão realizada a partir dos relatos das docentes procuramos nos aproximar da realidade do professor que fala. O movimento apresentado no discurso sobre a formação é carregado de perspectivas e frustrações, alegrias e expectativas

Ao considerar esses momentos é que nos auxilia Bakhtin (1997) quanto o conteúdo ideológico da palavra. Identificamos nos relatos que as histórias de formação dessas docentes têm o seu significado por carregarem no discurso o outro, que contribui no processo de constituição.

Assim, identificamos no relato de Lúcia o quanto foi decisiva a participação do cônjuge e que nesse contexto viveu um período de expectativas do fazer algo diferente do que ela imaginava. Em seguida, encontra uma ajudante para estudar matemática e um momento de descoberta é iniciado. Na seleção do vestibular, é a instituição quem determina a entrada na universidade, depois a entrada na escola e a vivência nos diferentes contextos educacionais. A história de Lúcia tem um traçado de desafios. O momento inicial de formação é composto por mudanças de cidades e sua graduação acontece em duas instituições de ensino superior localizada em estados diferentes, o que nos demonstra uma readaptação curricular sofrida pela

professora. Seu relato traz a multiplicidade de situações vividas no início do percurso e também no processo de formação continuada, quando opta por uma atividade de formação que a faz assumir outra função no meio educacional que não necessariamente a docência.

Na história da professora Lígia, o direcionamento para a docência parte de uma amiga que, conhecendo suas habilidades na língua inglesa, a convida a lecionar numa escola. No contato com a função docente, ao mesmo tempo em que vivencia uma crise na empresa onde trabalhava, opta por mudar de carreira. Sua constituição na docência começa a ser trabalhada quando resolve, para formalizar sua estada no magistério, fazer a licenciatura em Português e Inglês e depois assume aulas de Língua Portuguesa.

A professora Sônia vive um processo iniciado na adolescência. Cursa o magistério voltado às séries do antigo primário. Quando termina, dá continuidade aos estudos cursando pedagogia. Posteriormente cursa matemática e segue a área de exatas. Sua experiência com educação é vivida em escolas da rede particular por um período de 15 anos, um período marcado pela insatisfação com o ensino na rede pública. A professora menciona o desejo de fazer o mestrado, mas diz que hoje não mais valeria o esforço. Comenta sobre a necessidade de cuidar dos filhos, e que sempre procura fazer cursos do seu interesse. Há uma confusão de sentidos em seu discurso que mostra o momento de insatisfação que a docente atravessa em relação à sua profissão. Sua constituição numa escola particular e o longo período que passou nesse mesmo contexto deixaram marcas fortes. Quando se refere às mudanças ocasionadas no ensino de forma geral, mostra a insatisfação com o alunado, com a escola e com a direção.

No discurso de Catarina, as brincadeiras da infância contribuíram para sua opção profissional; ao entrar para a escola na condição de aluna, um outro significado foi atribuído à brincadeira de criança. Para a professora a influência veio da própria escola, por meio de suas professoras. Em seu percurso de formação trabalhou durante seis anos numa escola situada na

zona rural. Depois desse período é que veio para a cidade. Seu discurso evidencia esse fato como um momento de ascensão profissional. Em seguida, relata sua formação que, em função da nova LDBEN/96, se viu na obrigatoriedade de voltar para a sala de aula. E foi cursar Letras.

O conteúdo existente no discurso nos remete a uma análise que considera além do discurso verbal o contexto vivido pelo docente durante o seu processo de formação. Para Bakhtin (1997) a palavra é carregada de sentidos, é uma unidade viva e carrega consigo um conjunto de situações vividas pelo sujeito que fala. As marcas da constituição são identificadas no processo de formação. O que interfere, sugere, direciona, mobiliza e se cristaliza durante o percurso são as experiências de vida vividas pelo sujeito.

O que evidencia essas marcas ideológicas no discurso das docentes é a ação do sujeito que se constitui e também que é por elas constituído. Assim, o significado obtido na relação professor - escola, aluno - formação, faz com que os valores que são construídos sejam carregados de expectativas e de significação existencial. Assim é que percebemos nos discursos o que dizem as docentes sobre sua formação.

Quando falam de si mesmas, num mesmo discurso é possível ler as expressões que se repetem e também se destoam nos relatos. No movimento de suas falas os lugares e pessoas vão sendo destacados e ocupados pelas professoras e pelos outros. Espaços que se definem na fala e que são por elas definidos no percurso profissional vividos na formação e na atuação.

O relato de cada docente traz as lembranças do que foi significado como importante no processo de constituição de cada uma, carregando as marcas ideológicas que foram vividas por elas. Portanto, foi possível considerarmos nos discursos das professoras as experiências que as levaram a promover ou cristalizar a sua formação. Nestas experiências a presença do outro e as condições objetivas de vida enterram a concepção de “dom”, “vocação” ou

qualquer outra forma de qualificação da opção profissional, que emergiu na desqualificação da própria profissão.

Os momentos de escolhas e de direcionamento para outra atividade foram intermediados e orientados pelo outro. Fontana (2003) diz que somente em relação a um outro indivíduo que tornamo-nos capazes de perceber nossas características. Em Vigotski (1994) podemos perceber também esse encontro com o outro, quando na perspectiva da abordagem histórico-cultural entendemos que o homem é constituído pelas relações que ele estabelece ao longo de sua vida e formação. Assim, a constituição pode ser percebida e construída no ato de compartilhar. Esse compartilhar no processo de formação docente é entendido como as trocas de informações, modos de fazer e saberes entendidos como importante no processo educacional.

No contato com o (s) outro (s), características pessoais começam a ser percebidas e são levadas a questionamentos: ‘O que eu penso sobre isso, ou prevalece aquilo que os outros esperam que eu faça ou diga?’ Os relatos trazem uma constituição que também é marcada pela atuação. Quando as docentes relatam sobre o que fizeram e fazem para sua formação, sobre os investimentos reais que foram obtidos no percurso profissional, verifica-se uma contradição pautada na quantidade do trabalho realizado e não naquilo que realmente foi importante e contribuiu com a formação para a docência.

Retomamos em Candau (2002) a tese de que os próprios professores atribuem à escola o papel principal da formação docente, porém, assumem que a escola sozinha não garante a formação somente pelo fato de estar presente. Pelos relatos das docentes entrevistadas verificamos estar implícito que a escola é vista como “lócus de formação”, mas não é vivida como tal. As referências trazidas pelas docentes apontam que a formação continuada é buscada fora da escola, não havendo uma relação que trabalhe formação continuada no

ambiente escolar e no conjunto com os professores. Verificamos nos relatos os cursos que foram realizados, “fiz vários cursos”, “sempre que posso faço cursos”, “fui em Águas de Lindóia e fiz um curso”. A menção desses momentos de formação nos relatos apresentados mostra que muitos dos cursos que foram realizados ficaram somente na certificação. O desdobramento desses momentos de formação continuada no grupo de professoras ou em sala de aula pouco aparece.

Além dos cursos de formação oferecidos pela rede municipal ou estadual, o conhecimento também se deu nos grupos de estudos fora do ambiente escolar, no teatro assistido, situações em que o aprendizado se referendou pelas atividades assistidas e participadas. Esses momentos ficaram como memórias e que, dado seu significado, marcaram a atuação de uma dada docente. Em outras circunstâncias, o interesse em buscar uma especialização, a ida para a universidade como exigência da LDBEN/96 quanto à formação superior, evidenciou novamente o poder da normatização.

Esses momentos foram incorporados aos discursos como parte do processo de formação docente. As histórias contadas pelas docentes revelam que no seu processo de formação, houve momentos de cristalização e apatia.

Seus discursos revelam o fazer pedagógico ainda com reservas e conceitos adquiridos há décadas. O insucesso do trabalho em sala de aula aparece no discurso da docente com endereço certo, ou seja, a criança e a família.

A representação dessa clientela suscita a teoria da “carência cultural” em que a responsabilidade do fracasso do aluno é direcionada ao meio em que o aluno vive e, portanto, não há o que se fazer. Patto (1999, p.241-243), em sua pesquisa sobre a produção do fracasso escolar mostra-nos o estereótipo formado durante anos por educadores quando se referem às famílias das crianças.

Preconceitos e estereótipos sobre o pobre e pobreza circulam livremente na escola do Jardim, da diretoria ao porteiro, o mais recorrentes dos quais é o estereótipo da inadequação da família, seja pela separação dos pais, seja por sua ausência, seja por defeitos morais e psíquicos que lhes são freqüentemente atribuídos [...] O poder da crença na inferioridade moral e intelectual do pobre torna-se tanto mais visível quanto mais ela irrompe num discurso que se esforça para não aderir a carência cultural [...].

No discurso da professora, esse fato é visível quando aponta a justificativa da dificuldade em sala de aula por não ter o apoio da família, e da direção da escola. Diz que o aluno é indisciplinado por trazer em sua constituição uma série de conhecimentos alheios à escola. Explicado através de uma ideologia de classe social, a teoria da carência cultural e conseqüentemente do fracasso escolar recaía sobre o aluno, o portador de uma desvantagem cultural e social que o estigmatizava como “o aluno com dificuldades de aprendizado” e com conhecimentos desvalorizados no ambiente escolar.

Porém, as informações trazidas pela criança são parte do meio em que vive e, portanto, não há como criar um distanciamento dessa realidade e não admitir que muitas mudanças ocorreram nas últimas décadas e que também contribuíram para o comportamento diversificado dos alunos na escola.

Situar-se em relação às mudanças é perceber que a educação não é um todo harmônico e que os problemas surgirão em decorrência de mudanças que são naturais e próprias da evolução humana.

A docente Lúcia demonstra em seus relatos a necessidade de enfrentar novos desafios em relação às dificuldades encontradas no processo de ensino, e que as crianças estão mais perspicazes, mais falantes e questionadoras, e que tem possibilidades de exercer um bom trabalho.

Também no discurso da professora Lígia o fazer pedagógico procura resgatar o jeito de atender o aluno e envolvê-lo no processo de ensino. Em seu relato, mostra que ao disponibilizar recursos para o envolvimento dos alunos com novos jeitos de aprender, o resultado poder ser muito positivo. Candau (2002), em uma segunda tese, retoma a questão da valorização do saber docente, em especial dos saberes que se fundamentam na prática cotidiana e no saber que o professor tem do seu ambiente. Nesse contexto, a professora relata a experiência dos alunos na sala de informática para uma atividade em que foi necessário o envolvimento de todos eles, porém, o que marcou em seu discurso foi o fato de ter levado os alunos para a sala com um objetivo específico.

A atividade foi estruturada pela docente para direcionar o trabalho com os alunos. E assim, o objetivo passou a ser também deles, o que fez com que os alunos se envolvessem e participassem daquele momento com maior atenção e interesse.

Com uma docente percebemos a iniciativa no fazer e com outra, o fazer é cristalizado pela referência negativa direcionada ao grupo de alunos. O que é significado na atuação e formação do docente delinea formas de trabalho e posturas diferenciadas. O individual é marcado pela constituição de cada uma, as marcas ideológicas e as vivenciais da formação são vividas no singular, porém, o desdobramento é social. A função docente é social, envolve o outro, é sempre mediada. O processo de ensino é direcionado; se você ensina, ensina alguém. Se você aprende, aprende com alguém.

Esse processo é vivido no espaço da sala de aula com os alunos e, da mesma forma, nas reuniões de HTPCs com as professoras. A atuação de cada uma das docentes e o compartilhar das experiências em reuniões para as atividades em conjunto deixavam nítida a existência da necessidade de um objetivo.

Nos discursos, os espaços de HTPCs são colocados como importantes, mas na prática a troca de informações esperada para esse contexto era deficitária. O despreparo da equipe que envolvia também coordenadores e diretores é um indicativo de que as dificuldades encontradas no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula ficavam à espera do auxílio de pessoas que também não tinham condições de compartilhar soluções para o trabalho.

Os discursos revelam tais dificuldades quando uma docente, numa situação de trabalho com alunos especiais, se depara com os entraves previstos para sua atuação com aquele grupo, uma vez que sua formação não contemplava o atendimento desse público. Ao expor sua dificuldade aos demais professores e coordenação, esses retornam com o argumento de que “é assim mesmo”, ninguém consegue ficar naquela sala. A significação do grupo de docentes nesse momento contribuiu para firmar o estereótipo da sala ruim.

Assim, ao falar de si mesma, percebemos o quanto a experiência é significativa na vida desses sujeitos e o quanto as relações travadas no espaço escolar são construções sociais e coletivas.

A concepção de formação encontrada nos discursos das professoras traz um tom pragmático. Há uma crítica em torno da formação, dos cursos, das demandas educacionais, da demanda social e do alunado, que colaboram com a necessidade de uma formação que atenda de imediato às necessidades emergentes no cotidiano da escola. Essa formação aparece nos relatos como sendo construídas, porém, muito dessa formação é um processo que pára na certificação.

Em Freitas (2002, p.140) retomamos sua reflexão sobre a formação profissional, vimos que nesse processo destaca o caráter sócio-histórico da formação. A autora trabalha a necessidade de um profissional de caráter amplo que se atente para a compreensão da

realidade de seu tempo e ainda que tenha consciência crítica que lhe permita “transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

Assim, vimos que cada docente com a sua unicidade, no processo de constituição na docência, dá o tom ao grupo. Articula-se com o outro da maneira que lhe é possível; os sentidos e significados são produzidos na relação com os outros, na diversidade de profissionais, nas diferentes formas do se fazer docente. Vigotski (1994) diz que há muitas possibilidades e que vamos aprendendo em nossas relações sociais.

Portanto, os significados que percebemos serem atribuídos aos espaços de formação durante o percurso não são plenamente estabelecidos como bom/ruim, positivo/ negativo. Os momentos que são vividos pelas docentes nesses espaços são carregados de valores que se tornam possibilidades e essas possibilidades vividas e significadas por elas vão desde a apatia ao crescimento .

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar que me encontro ao participar como ouvinte das histórias dessas docentes é do ouvinte que compartilha e que também procura entender os sentidos que são produzidos pelo ambiente escolar, pelos ambientes eleitos como de formação e, que assim, significam-nos também com a experiência. A compreensão de uma fala consiste em perceber que todo enunciado implica numa atitude responsiva do outro, mas tanto o locutor quanto o receptor, que se torna locutor ao assumir a fala, não são os primeiros a dizer sobre a história que começa.

O que consideramos na pesquisa, ou seja, a escola e outros ambientes de formação, já existiam antes delas, docentes, e elas também já tinham uma história iniciada antes desses espaços. Portanto, essas histórias sobre educação e formação começaram bem antes de elas se tornarem docentes.

É por este motivo que o processo de formação difere de uma pessoa para outra. Nos questionamentos que deram origem a essa pesquisa⁶, compartilhamos com um grupo de professoras as dificuldades encontradas no desempenho da nossa função dentro das salas de aulas. Aqueles foram os momentos iniciais de um novo questionamento. Como elas, professoras, significavam os espaços que poderiam ser considerados também de formação ?

No decorrer do nosso trabalho vimos que o papel da escola não está claro para o professor. Do ponto de vista da formação do aluno, a escola é o lugar para se aprender e tem a responsabilidade da formação. Do ponto de vista do professor, o significado atribuído a esse espaço precisa ser revisto. A experiência formativa do docente na escola é muito limitada pelo contexto diário do trabalho.

⁶ Programa de Estágio Supervisionado de Psicologia Social e Educacional oferecido pela Universidade Metodista de Piracicaba.

O que se percebe nos relatos das docentes sobre o desejo de terem uma formação diferenciada não se reflete na prática docente. Mesmo em alguns fragmentos dos depoimentos, em que identificamos relatos condizentes com a realidade educacional e com o fazer acadêmico direcionado ao aluno com coerência, podemos perceber que a problemática da educação para o discente e para a formação docente tem um caráter ideológico e histórico. Tal caráter deixa na história uma configuração áspera, Arendt (2000, p.245-246) ao falar sobre a educação no mundo moderno comenta que:

O problema da educação está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade, nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Assim, vimos que no cotidiano escolar, o que certamente se compartilhou foi uma resistência quase que natural do docente em mostrar a necessidade de descobrir e aprender modos de ação em conjunto com o grupo. Fontana (2003) nos orienta sobre o momento do aprender junto, na escola, fala sobre uma relação de confiança que pode e deve ser estabelecida entre os pares, e ainda, que o papel ocupado pela hierarquia escolar deve ser o de dinamizar, orientar e integrar o trabalho na escola e assim possibilitar aos professores o processo de educação continuada, sem tantas resistências.

Porém, esse espaço deve ser apropriado pelo docente e significado como relevante no processo de formação do professor. Assim, há possibilidades de o trabalho pedagógico ser realizado também no grupo como um todo. O que emerge dos relatos e memórias obtidos das docentes ao contarem o já vivido é parte também de um processo de constituição pautada no meio sócio-cultural, em que as referências obtidas no campo educacional e o acesso aos bens culturais passaram pelo discurso sem marcar a diferença, esses momentos são parte do processo que foi vivido pelas docentes, mas negado no discurso como parte de sua formação.

Nesta pesquisa, no decorrer dos relatos e no escutar das memórias, os sentidos também foram sendo produzidos no pesquisador que acompanhou esse processo. Vimos que não é só o aluno que pede ajuda para uma determinada atividade. O professor também pede ajuda para desenvolver seu trabalho, porém seu enunciado vêm acompanhado de outras vozes, de outros discursos.

Os significados começaram a fazer sentido e outra maneira de ver o fazer docente ganha espaço. Como eu me constituo? A palavra do outro me significa algo sempre. A constituição é silenciosa mas os caminhos percorridos não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BICUDO, M. AP. V.; SILVA, C. A. (org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF; MEC/SEF, 1999.
- BUARQUE, C. **Roda Viva**. As muitas faces da cidadania, Editora UNIMEP, 1996.
- CANDAU, V.M.F. **“Formação continuada de professores: tendências atuais”** .In Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas”. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- DIAS, Rosane Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Educ. Soc.[online]:dez.2003,vol.24,nº85 p.1155-1177.ISSN0101-7330.
- ESTEVE, J.M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In NÓVOA, A (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- EZPELETA J.& ROCKWELL E. **Pesquisa Participante**, 2ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- FONTANA, A. C. F. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate Entre Projetos de Formação**. In Educação & Sociedade, Campinas, v 23, nº 80, setembro 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI. B.A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GIROX, A. H. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles, MELLO FRANCO, Francisco Manoel de. Mello Franco. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: ed. Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. B (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M (Org.). **Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: Ed UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor. Portugal**: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA. P. S. (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**, 2ª Ed., São Paulo, Ed. Hucitec, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9ª ed. Campinas. SP. Autores Associados, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (orgs.). **A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e construção do conhecimento**. Campinas, Papirus, 1993.

VASCONCELLOS, C.S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de ...** São Paulo, Editora Libertad, 2003.

VIEIRA, S. L, **Política educacional em tempos de transição**. 1985-1995, Brasília, Plano, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.