

HORIZONTES

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco

Volume 25 Número 1 Janeiro/Junho 2007

ISSN 0103-7706

A revista *Horizontes* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área de Educação e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas desenvolvidas, estudos teóricos e resenhas na área de Educação, em suas vertentes históricas, culturais e de práticas educativas. Com vistas a manter uma interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, a revista aceita publicações nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. Os textos publicados são submetidos a uma avaliação às cegas pelos pares, componentes do conselho editorial ou consultores *ad hoc*. Os conteúdos não refletem a posição, opinião ou filosofia, nem do Programa de Pós-Graduação nem da Universidade São Francisco.

A revista é composta de duas partes: um dossiê com temática educacional coerente com a política editorial da mesma e artigos de demanda espontânea encaminhados e aprovados para publicação. Os direitos autorais das publicações da *Horizontes* são da Universidade São Francisco, permitida apenas ao autor a reprodução do seu próprio material, previamente autorizado pelos editores da revista. As transcrições e traduções são permitidas, desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte.

Dossiê: Formação docente em múltiplas perspectivas

Editoras

Adair Mendes Nacarato

Enid Abreu Dobranszky

Maria Ângela Borges Salvadori

Conselho Editorial

Celi Espasandin Lopes – Unicsul

Daniel Clark Orey – Universidade da Califórnia

Dario Fiorentini – Unicamp

Diana Gonçalves Vidal – USP

Elzira Yoko Uyeno – UnitaU

Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU

Maria Carolina Boverio Galzerani – Unicamp

Maria Cristina Soares de Gouvêa – UFMG

Maria José Rodrigues Faria Coracini – Unicamp

Maria Laura Magalhães Gomes – UFMG

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT

Samuel Edmundo López Bello – UFRGS

Consultores *ad hoc*

Alexandrina Monteiro – USF

Cármem Lúcia Brancaglioni Passos – UFSCar

Maria Tereza Carneiro Soares – UFPR

Edição

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Produção

Editora Universitária São Francisco

Projeto Gráfico

Departamento de Comunicação e Marketing da Universidade São Francisco

Revisão e Diagramação

Cíntia Steigleder, Rodrigo Camargo de Godoi

Publicações:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação
Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro
CEP: 13251-900 Itatiba-SP
Tel: (11) 4534-8046 Fax: (11) 4534-8046
E-mail: revistahorizontes@saofrancisco.edu.br

Editora Universitária São Francisco - EDUSF
Av. São Francisco de Assis, 218
CEP: 12916-900 Bragança Paulista-SP
Tel.: (11) 4034-8092 Fax: (11) 4034-1825
E-mail: edusf@saofrancisco.edu.br
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf>

Horizontes / Universidade São Francisco. -- v. 8, n. 1/2
(1990)- . -- Bragança Paulista : Editora
Universitária São Francisco, 1983-
v. : il.

Semestral.
ISSN 0103-7706.
Continuação de: Horizontes: Revista de Ciências
Humanas (1990-1995).

1. História. 2. Ciências humanas. 3. Linguagem.
4. Matemática. 5. Historiografia. 6. Periódico.

Pede-se permuta
Se pide canje
We ask for exchange
On demande l'échange
Man bittet um Austausch
Si richiede lo scambio

Indexação em:

Sociological Abstracts (EUA); Linguistics and Language
Behavior Abstracts (EUA); Social Planning/Policy &
Development Abstracts (EUA); Psicodoc (Espanha);
Clase (México); Bulletin Signalétique – FRANCIS (França);
ERIC/REC – Clearinghouse on Reading, English and
Communication (EUA).

Sumário

- 5 **Editorial**
- 9 **Instrução pública e docência de matemática na virada do século XVIII para o XIX**
Public instruction and mathematics teaching on turning from XVIII to XIX
Flávia dos Santos Soares (Instituto Superior de Tecnologia/ Universidade Severino Sombra)
- 17 **A formação de professoras primárias paulistas e o ajustamento ao cargo em biografias comparadas (1930-1980)**
The graduation of São Paulo's primary teachers and occupation's adjusting in compared biographies (1930-1980)
Díva Otero Pavan (Centro Universitário Padre Anchieta)
- 37 **A escrita de si como alternativa de formação docente: análise de uma experiência**
Writing about oneself as an alternative for teachers' education: analysis of an experience
Rosário S. Genta Lugli (Unifesp)
Vivian Batista da Silva (USF)
- 47 **Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas**
Culture(s) and processes of identification in curriculum of teaching formation: an experience in the period of training of teachers graduation
Maria Inês Petrucci Rosa (Unicamp)
Dulcelena Peralis Corradi (Unicamp)
- 55 **A relação professor–pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa**
The teacher–researcher relationship: conquests, repercussions and impact on collaborative investigation
Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)
- 63 **As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática**
The formative and investigative possibilities of narrative in mathematics education
Maria Teresa Menezes Freitas (UFU)
Dario Fiorentini (Unicamp)

- 73 **Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências?**
For where go the models of continued formation of teachers in the field of the science education?
Jorge Megid Neto (Unicamp)
Daniela Franco Carvalho Jacobucci (Unicamp)
Giuliano Buzá Jacobucci (Unicamp)
- 87 **Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?**
Special education and teacher formation: Where are we? Where are we heading for?
Renata Portela Rinaldi (UFSCar)
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)
Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)
- 99 **As perspectivas curriculares do conhecimento matemático na educação de jovens e adultos**
Curricular perspectives of mathematical knowledge in young people and adult education
Méiri Bello Kooro (Unicsul)
Celi Espasandin Lopes (Unicsul)
- 111 **Mentes perigosas**
Turma Minter/Unifae/USF
- 117 **Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de fevereiro/2006 a Fevereiro/2007**
- 127 **Normas para publicação**
Publishing norms

Editorial

Ao longo do último triênio, *Horizontes* – publicação semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – buscou atender às especificidades das três linhas de pesquisa do Mestrado em Educação. Para tanto, houve uma alternância na organização de cada volume, de modo que, nesse período, foram publicados exemplares vinculados às três linhas, dois volumes para cada uma delas, respectivamente.

Com este volume, contudo, inauguramos uma outra proposta, fruto de nossos esforços em integrar o grupo e seus projetos. A partir de agora, *Horizontes* assume um novo formato e passa a contemplar temáticas mais amplas do campo educacional. Assim, acreditamos, poderemos contar com a contribuição mais intensa de outros pesquisadores e contribuir com os debates mais urgentes da área da educação.

Nessa nova proposta, sempre que possível, a revista contará com um dossiê mais específico e publicará, também, artigos oriundos de demanda espontânea, sempre submetidos à avaliação do comitê científico e com sua respectiva aprovação. As demais seções da revista – resenhas, relatos de experiência, entrevistas, depoimentos e resumos de dissertações defendidas no Programa – serão mantidas.

Neste primeiro número de 2007, *Horizontes* traz o dossiê: *Formação docente em múltiplas perspectivas*. A escolha de tal temática se deve ao reconhecimento de que, no atual contexto educacional, a formação docente não apenas se faz presente nos debates políticos e educacionais, como é, provavelmente, a linha de pesquisa com maior representatividade no Brasil – fato que pode ser comprovado pela consulta ao banco de Dissertações e Teses da Capes, bem como pelos inúmeros artigos publicados em periódicos e livros de circulação nacional.

Dada a amplitude da temática e as múltiplas possibilidades para sua abordagem, temos certeza de que este dossiê não contemplará todas as perspectivas

de pesquisa na área, ficando aberta a possibilidade de novos números. As teses defendidas pelos autores que compõem este dossiê – sejam elas originárias de trabalhos empíricos ou de estudos teóricos – trazem em comum questões prementes no que se refere ao cenário mundial sobre pesquisas em formação docente: importância dos estudos históricos e historiográficos relativos à constituição profissional dos professores, evidenciando a feminização do magistério para os professores das séries iniciais e a representação da figura masculina para o professor de matemática; o uso dos estudos memorialísticos e narrativas autobiográficas como caminho possível e alentador para processos de formação docente e atribuição de sentido às práticas cotidianas em sala de aula; as potencialidades da narrativa na construção de sentidos da experiência docente; a pesquisa narrativa como uma modalidade de investigação no campo da formação docente; os processos de constituição da identidade profissional do professor; a necessidade de uma nova organização do espaço escolar de modo a possibilitar práticas colegiadas; o trabalho colaborativo como desencadeador do desenvolvimento profissional e promotor de mudanças na cultura escolar e profissional. Quando tomados em seu conjunto, esses artigos sinalizam para a necessidade de novos parâmetros de formação docente, construído em bases epistemológicas assentadas nos campos da sociologia, da filosofia, da história, numa perspectiva cultural.

Os artigos que participam deste dossiê podem ser agrupados em três eixos temáticos específicos, embora não excludentes: o primeiro eixo busca articulações entre formação docente e história da educação; o segundo, contém artigos que analisam os processos formativos e constitutivos da identidade do professor; o terceiro, traz análises de projetos e políticas de formação docente, apontando perspectivas futuras.

No primeiro eixo contemplado localizam-se três artigos: *Instrução pública e docência de matemática na*

virada do século XVIII para o XIX, A formação de professoras primárias paulistas e o ajustamento ao cargo em biografias comparadas (1930-1980) e *A escrita de si como alternativa de formação docente: análise de uma experiência*.

O artigo de Flávia dos Santos Soares – *Instrução pública e docência de matemática na virada do século XVIII para o XIX* – analisa aspectos da profissão docente centrados no professor de matemática na passagem do século XVIII para o século XIX, considerando as normas para recrutamento e seleção de professores de primeiras letras no Brasil advindas das reformas pombalinas. A autora tem como objetivo verificar quais as exigências para o exercício do magistério, bem como quais eram os conteúdos de matemática presentes nas provas, compreendendo a prática dos concursos como um dos instrumentos para avaliar, modelar e caracterizar a profissão de professor no Brasil e, em particular, do professor que ensinava matemática naquele período. A análise documental centrou-se nas provas de concursos para o magistério e na legislação, documentos históricos que, para a autora, são fontes fundamentais para a história da profissão docente, para a compreensão do ambiente escolar e para o resgate de informações sobre o ensino de matemática na virada do século XIX, colocando novas questões acerca das práticas e dos saberes requeridos de um futuro professor.

No segundo artigo, *A formação de professoras primárias paulistas e o ajustamento ao cargo em biografias comparadas (1930-1980)*, Diva Otero Pavan apresenta intensa pesquisa documental e estabelece relações entre os campos da história da educação e da formação de professores a partir da produção de memórias docentes. A autora entrevistou cuidadosamente um grupo de professoras da cidade de Jundiaí, SP, e apresenta suas lembranças de forma densa e elegante. A valorização dessa experiência e o esforço em pensar essas professoras como sujeitos históricos efetivos, mesmo que envolvidas por tramas de relações sociais mais amplas, indica tanto um percurso metodológico quanto a solidez de uma opção teórica. A apresentação de alguns documentos iconográficos, mais que ilustração, ajuda nesse processo de construção dos sujeitos. O trabalho, vinculado ao contexto de nacionalização do sistema de ensino no Brasil, evidencia o ajustamento dessas mulheres ao cargo de professora primária, mostrando que, em se fazendo professoras, elas criavam e recriavam a profissão.

O terceiro artigo, de Rosario S. Genta Lugli e Vivian Batista da Silva, intitulado *A escrita de si como alternativa de formação docente: análise de uma experiência*, traz um estudo de narrativas docentes produzidas em um contexto de formação continuada durante os anos de

2003 e 2004. Ao longo desse período, foram produzidos 13 textos de natureza memorialística que constituem a matéria-prima do presente artigo, cuja análise incide sobre temas tais como a escolha da profissão, o espaço escolar, os professores e materiais pedagógicos, entre outros. São memoriais de professoras que trabalhavam no ensino infantil e nas primeiras quatro séries do ensino fundamental – espaço marcadamente feminino. O artigo contribui para a ampliação do debate acerca do método autobiográfico como caminho menos prescritivo para a formação de professores e mais aberto à sua constituição como sujeitos, além de discutir a construção de sua imagem social.

Os artigos relativos ao segundo eixo temático analisam processos formativos e constitutivos de identidade docente. Neste eixo estão os seguintes textos: *Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas*, *A relação professor–pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa* e *As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática*.

O primeiro deles, *Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas*, de autoria de Maria Inês Petrucci Rosa e Dulcelena Peralis Corradi, traz reflexões relacionadas à formação de professores de química no campo do currículo, privilegiando aportes teóricos vinculados à perspectiva cultural. Com base no conceito de identidade, as autoras analisam um processo de interação entre professores experientes e estagiários dessa disciplina que atuam em um curso noturno de licenciatura, de uma universidade pública, com alunos trabalhadores. Nas duas cenas analisadas no artigo, professora e estagiários pensam sobre si; os professores em formação carregam consigo múltiplas e fragmentadas identidades que, segundo as autoras, continuam presentes após a conclusão dos cursos, atuantes em processos de negociação e disputa por meio dos quais se dá a tessitura da identidade docente.

Outro artigo que discute os processos formativos é de autoria de Laurizete Ferragut Passos: *A relação professor–pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa*. Trata-se de um ensaio teórico no qual a autora revisita o material empírico de sua tese de doutorado centrada na pesquisa colaborativa para, por comparação e contraste com pesquisas mais recentes, apontar os avanços (ou não) nas discussões sobre essa questão. Temas como pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa-ação colaborativa, dentre outros, sem dúvida, estão em foco nas pesquisas atuais sobre formação docente e as relações entre o professor e o pesquisador. No entanto, como bem destacado no texto, há uma série de trabalhos anteriores que já

tratavam desta questão, mas que somente agora conquistam um maior reconhecimento entre seus pares. Em consonância com outras pesquisas nacionais e internacionais, a autora defende as práticas colaborativas na formação e desenvolvimento dos professores, seja no que se refere aos seus saberes mais disciplinares, seja em relação à constituição de si. Nesse sentido, postula a necessidade, por parte das políticas públicas, de reorganização dos espaços escolares a fim de que possibilitem mudanças na cultura escolar e profissional.

A seguir, aparece o artigo de Maria Teresa Menezes Freitas e Dario Fiorentini, intitulado *As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática*. Trata-se de texto que aborda teórico-metodologicamente duas perspectivas da narrativa: modo de reflexão, relato e representação da experiência e, com mais profundidade, a narrativa como modo de estudar/investigar a experiência. Os autores trazem exemplos de trabalhos que adotaram este segundo caminho e afirmam que uma aproximação narrativa de experiências e fenômenos vividos oferece ao narrador ou investigador uma chance de pensar com mais profundidade, produzindo e sistematizando lembranças que por vezes tendem a ser esquecidas. O artigo sinaliza ainda para as dificuldades próprias a essa perspectiva de pesquisa e traz contribuições valorosas tanto para os interessados na pesquisa narrativa em educação quanto para aqueles que se voltam à promoção de práticas formativas de professores e futuros professores.

Finalmente, dois artigos de cunho teórico trazem discussões e análises acerca dos rumos da pesquisa em formação docente. Um deles refere-se à pesquisa no campo da educação em ciências e o outro, ao campo da educação especial.

Jorge Megid Neto, Daniela Franco Carvalho Jacobucci e Giuliano Buzá Jacobucci perguntam: *Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências?* Trata-se de um ensaio que apresenta uma síntese das pesquisas relativas à formação de professores, olhadas pelas lentes de um campo específico, o da educação em ciências. Os autores buscam, na filosofia e nas tendências educacionais, as bases epistemológicas dos modelos de formação conhecidos, destacando os modelos clássico, prático-reflexivo e emancipatório-político. Apoiando-se em referenciais teóricos que adotam a premissa da aprendizagem da docência como processo de longa duração, discutem o caráter inicial dos cursos de graduação e defendem o trabalho colaborativo como caminho que promove a autonomia do professor, alcançada por meio do compartilhamento de anseios pessoais entre pares que compreendem as causas dessas

angústias e que, de forma colegiada, buscam soluções para as mesmas. Tal colegialidade deveria ser constituída na própria escola, com professores, gestores e comunidade escolar, tendo a universidade como parceira.

O último artigo que compõe este dossiê é de autoria de Renata Portela Rinaldi, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Maria da Piedade Resende da Costa e, como o anterior, interroga: *Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?* Trata-se de um ensaio teórico que discute o processo de formação docente para atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. As autoras centram a discussão em três aspectos que se inter-relacionam: questões legais, tratamento dado ao problema por pesquisadores e poder público brasileiros e processos de formação docente. Entrelaçando tais vetores, defendem que os processos formativos precisam ser abertos às múltiplas possibilidades do trabalho dos professores; além disso, avisam sobre a urgência em se rever modelos ideais de aluno e de saber como alternativa para a defesa e construção de uma escola democrática no atendimento da diversidade das demandas que chegam ao seu espaço.

Este volume da revista traz, ainda, um artigo de demanda espontânea, escrito por Méri Bello Kooro e Celi Espasandin Lopes. Em *As perspectivas curriculares do conhecimento matemático na educação de jovens e adultos*, elas analisam como são organizados os currículos de matemática para a educação de jovens e adultos num estudo de natureza bibliográfica e documental. O corpus da pesquisa foi constituído pelas propostas estaduais da Bahia e do Rio Grande do Norte, a proposta municipal de Betim (MG), a proposta estadual do Distrito Federal, a proposta municipal de São Paulo e as propostas do MEC – primeiro segmento e segundo segmento. A análise evidenciou certa incoerência entre o referencial teórico utilizado pelos documentos, a organização dos temas e as orientações didáticas propostas, estas muito similares às do ensino regular, desconsiderando as especificidades da EJA. Assim, o artigo traz contribuições para os pesquisadores e formadores no campo da educação de jovens e adultos.

A seção Resenhas, neste número, será substituída por artigo produzido a várias mãos. Trata-se da análise do filme “Mentes perigosas” (*Dangerous minds*), dirigido por John Smith. Esse trabalho foi realizado pelos alunos de um mestrado Minter, numa parceria da Universidade São Francisco com a Unifae-Curitiba, originalmente vinculado ao trabalho de conclusão de uma disciplina relativa à formação docente. Tomando como referência os estudos teóricos da disciplina, os 13 alunos do curso, de

forma colaborativa, com base em seus textos individuais, produziram o presente artigo, discutindo temas como profissionalização, primeiros anos de docência, trabalho e saberes docentes, autonomia profissional, professor reflexivo, relação com o saber e fracasso escolar.

Com este conjunto de trabalhos – alguns escritos por profissionais mais experientes e pesquisadores renomados, outros por alunos que ingressam agora no universo da pesquisa – queremos acreditar na circulação de idéias, na abertura de

caminhos para o novo e na reflexão dos próprios professores, de todos os níveis de ensino, sobre sua história, o inventário do qual são herdeiros e as projeções de futuro que almejam. Queremos, também, melhorar a nossa revista e torná-la mais útil a todos os profissionais da educação.

Adair Mendes Nacarato
Maria Ângela Borges Salvadori
Editoras

Instrução pública e docência de matemática na virada do século XVIII para o XIX

Flávia dos Santos Soares*

Resumo

Nota-se atualmente um crescimento no número de trabalhos que tratam da história do ensino de matemática no Brasil. Retratando a história do ensino de matemática em suas múltiplas vertentes, poucos são, entretanto, os estudos que enfocam a figura do professor de matemática e aspectos relacionados à profissão docente. Este texto pretende abordar algumas dessas questões na passagem do século XVIII para o século XIX, considerando as normas para recrutamento e seleção de professores de primeiras letras no Brasil advindas das reformas pombalinas. Por meio da análise dos exames realizados no Rio de Janeiro tem-se como objetivo verificar quais as exigências para o exercício do magistério bem como quais os conteúdos de matemática estavam presentes nas provas, compreendendo a prática dos concursos como um dos instrumentos para avaliar, modelar e caracterizar a profissão de professor no Brasil e, em particular, daquele professor que ensinava matemática na passagem do século.

Palavras-chave: Instrução pública; Seleção de professores; Ensino de matemática.

Public instruction and mathematics teaching on turning from XVIII to XIX

Abstract

It's been noticed, for some time now, a growth in the number of works that deal with the history of mathematics' education in Brazil. Portraying this history in its multiple facets, there are, however, very few works that focus on the figure of the mathematics' teacher and aspects related to the teaching profession. This paper intends to approach some of these issues in the turn of the XVIII century, considering the norms for conscription and selection of first letters teachers in Brazil that took place following the pombalinas reforms. By means of the analysis of the examinations carried through in Rio de Janeiro, it's the goal here to verify which the requirements for the mathematics teaching profession were at that time as well as the contents of the mathematics examination, understanding the examination practice as one of the instruments to evaluate, shape, and to characterize the profession of teacher in Brazil, and, in particular, of that teacher who taught mathematics in the turn of the XVIII century.

Keywords: Public instruction; Teacher's selection; Mathematics teaching.

Introdução

Comemorados pouco mais de 500 anos do descobrimento do Brasil, falar da história da educação brasileira em qualquer de seus múltiplos aspectos não é tarefa das mais fáceis. Difícil também é falar da *escola* de tempos longínquos, como a do século XVIII ou XIX, bem distante da *escola* que temos hoje. Distante também nos parece ser o estilo da educação ministrada nesses dois séculos em que professores e alunos desempenhavam papéis diferentes numa escola ainda em construção.

Por conta das diferenças existentes no tipo de instrução ministrada em épocas tão distintas, torna-se necessário pesquisar um pouco mais sobre determinados aspectos da educação brasileira dos séculos XVIII e XIX na busca de uma maior compreensão de algumas de suas práticas escolares, em contraposição às do século XXI.

Detendo-nos mais especificamente na disciplina de Matemática, percebe-se que, apesar do crescimento no

número de pesquisas sobre o seu ensino, faltam ainda estudos sobre a matemática ministrada nessa época e, mais especialmente, trabalhos que tratam da figura do professor de matemática.

Este trabalho vem se juntar a outros da área de história da educação e de história da educação matemática a fim de preencher uma lacuna ainda existente nos estudos realizados no Brasil a respeito da profissionalização docente. O presente texto traz algumas reflexões sobre o assunto buscando entender melhor alguns dos aspectos relacionados à figura do docente em um período ainda pouco estudado pelos profissionais da educação matemática. Assim, o trabalho tem sua atenção voltada para períodos anteriores à criação das instituições destinadas à formação de professores, ou seja, antes da instituição das escolas normais, no século XIX e dos cursos de Licenciatura, no século XX.

Em especial, tratar-se-á neste texto de um dos aspectos relativos à profissionalização docente, a saber,

* Endereço para correspondência:
E-mail: fsoares.tlk@terra.com.br

dos pré-requisitos para o exercício da profissão de professor de matemática. O foco do estudo é a análise dos instrumentos legais que regulamentavam o exercício e admissão aos cargos do magistério primário na corte do Rio de Janeiro, ou seja, a legislação vigente e os sistemas de concurso. O momento histórico escolhido é a passagem do século XVIII para o século XIX. Serão analisadas as primeiras normas para recrutamento e seleção de professores de primeiras letras advindas das reformas pombalinas e, com especial ênfase, as exigências em relação aos conteúdos de matemática.

Escolas, ensino e mestres

Qualquer trabalho que se realize a respeito da escola no Brasil deve levar em conta que a concepção de *escola* dos séculos XVIII e XIX difere da concepção de escola tal como ela é entendida atualmente.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que nos séculos XVIII e XIX, salvo os colégios religiosos, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, e os liceus instituídos a partir da segunda metade do século XIX, não havia edifícios escolares. As *aulas* não tinham endereço fixo, podendo existir nos espaços onde houvesse “aluno” e “professor”.

Outra observação a ser feita é a respeito das várias acepções e formas de *escola* e *ensino* existentes no Brasil e o público destinado a cada uma delas. Inicialmente lembrando que o Brasil vivia em uma sociedade escravocrata e que nem os escravos nem as mulheres (que representavam cerca de 50% da população) tinham amplo acesso à instrução, não havia naturalmente grande contingente de alunos nas instituições de ensino existentes. No ano da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, os alunos dos colégios, seminários e missões da Companhia de Jesus estavam muito longe de atingir 0,1% da população brasileira (Marcílio, 2005).

Outrossim, a instrução elementar era muitas vezes ministrada em casa, para quem tinha recursos, configurando uma rede de ensino da qual não se pode ter dimensão numérica exata. Assim, “a escola pública do abecedário somente tinha a freqüentá-la quem não podia: isto é, quem era pobre” (Rios Filho, 2000, p. 392).

Na realidade, o ensino existente no Brasil dos séculos XVIII e XIX era ministrado por professores de diferentes categorias organizados em três grandes modalidades de educação, segundo Vasconcelos (2004):

Ensino público – refere-se àquele oferecido nas escolas mantidas no Estado ou por “associações subordinadas e este” [...].

Ensino particular – refere-se àquele que era oferecido nos colégios particulares ou na casa dos mestres, que

recebiam crianças e jovens para ensinar-lhes os conhecimentos estabelecidos.

Educação doméstica – era aquela que ocorria na Casa do aprendiz, na esfera privada, na qual os pais contratavam, mediante sua livre escolha, os mestres, os conteúdos e as habilidades a serem ensinados a seus filhos, no tempo e disposição exclusivamente determinados pela Casa. (p. 43)

A educação doméstica, foco de estudo de Vasconcelos (2004), era uma prática comum das elites (incluindo aí os príncipes e princesas do Brasil) não só para a instrução elementar, mas para a continuidade dos estudos, principalmente das meninas, que raramente tinham acesso a conhecimentos mais avançados, detendo-se somente nos trabalhos de “agulha e linha”. Apesar de se realizar no âmbito doméstico, afastado dos olhares do governo, este tipo de educação era reconhecido oficialmente, figurando na legislação brasileira da segunda metade do século XIX.

Outra questão a ser considerada diz respeito às diferentes acepções do conceito de *escola pública*, bem lembradas por Saviani (2005). Uma delas é a que associa a escola pública à escola *popular*, destinada à educação *do povo*, em oposição à que se restringe aos interesses das elites. Além dessa, outra vertente é a que veicula a escola pública ao *Estado*, ao *governo*, abrangendo todos os graus e ramos do ensino:

[...] isto significa que cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infra-estrutura necessária para ao seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque aos professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto. (Saviani, 2005, p. 4)

Por outro lado, há ainda a idéia que contrapõe a escola pública à escola *particular*, *privada*, de ensino *individual*.

O que se nota, entretanto, é que esses três sentidos de escola pública se fizeram presentes na educação brasileira dos séculos XVIII e XIX e, em muitos momentos, configurando um modelo híbrido, com um pouco de cada um deles. Basta lembrar que na primeira

etapa da educação jesuítica as escolas religiosas eram mantidas pelo governo português e coexistiam com o preceptorado privado das famílias mais ricas. Mais tarde, no período iniciado com as reformas pombalinas, as aulas “públicas” ou régias eram mantidas pelo Estado, também convivendo com as aulas dadas por particulares. O Colégio Pedro II, por exemplo, criado em 1837 com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira, e considerado modelo a ser seguido sobre os congêneres em todo o país, apesar de ser público, não era gratuito nem destinado à educação do “povo”.

Assim, ao longo do século XIX, o poder público foi elaborando regras que normatizavam a criação, organização, funcionamento e provisão de professores para as escolas. Essas escolas mantinham um ensino coletivo, mesmo quando particulares, e funcionavam, como já dito, em espaços como as casas dos próprios professores.

Em comum, as *escolas* existentes têm a figura do professor como fundamental para a aprendizagem, e o conhecimento de sua atuação em diversos momentos da história da educação brasileira é fundamental para o entendimento das diversas etapas pelas quais passou o ensino do país ao longo do tempo.

Com especial interesse em aspectos da trajetória do ensino de matemática no Brasil, Schubring (2005), em suas considerações sobre possíveis abordagens da história do ensino de matemática, lembra duas vertentes tradicionais: a análise dos programas do ensino e a análise dos decretos do governo, esta freqüentemente ligada à primeira. Outros dois assuntos, entretanto, são lembrados pelo autor como itens que determinam muito mais a realidade do ensino de matemática. O primeiro, são os manuais escolares e o segundo é o professor de matemática.

Segundo Schubring (2005), o professor “não constitui um sujeito passivo que recebe os programas e os faz aplicar, mas ele representa a pessoa decisiva no processo de aprendizagem”, configurando-se assim no “melhor meio para ter acesso à realidade histórica do ensino” (p. 9). O autor ainda distingue quatro dimensões que vão dar acesso a essa realidade, a saber: os sistemas de formação dos professores; as concepções das competências que os futuros professores devem adquirir; as instituições de formação e a profissionalização dos formadores nessas instituições.

Sendo assim, pode-se questionar: Quais os instrumentos podem ser utilizados para reconstruir a trajetória profissional do professor e de suas práticas? A partir de quais elementos é possível examinar de maneira mais rigorosa as questões relativas ao acesso à profissão de professor de matemática ao longo do século XIX?

Um primeiro caminho para que se possa responder a esses questionamentos é analisar legislação da época que regulamentava as condições para exercício do magistério. Com esta análise espera-se que os textos dessas normas nos remetam de volta às práticas, de maneira que se possa captar melhor o real funcionamento das escolas e das atividades cotidianas do professor (Julia, 2001), entendendo assim o que se esperava do professor e como estava estruturada a sociedade em relação a essas questões no momento histórico delimitado.

Uma etapa importante da profissionalização docente, destacada também por Julia (2001), ocorre no momento em que os estados substituem os religiosos na tarefa de ministrar o ensino. Nas colônias portuguesas, e em especial no Brasil, esse momento se dá quando Portugal promove reformas lideradas pelo Marquês de Pombal. Algumas das medidas tomadas por Pombal são a expulsão dos jesuítas do Brasil e a instalação do sistema das *aulas régias*. A partir dessas reformas, a seleção para os cargos do magistério muda suas regras. A escolha dos professores passa de um tipo de seleção arbitrária, que efetuava as nomeações baseadas em indicação das autoridades da Companhia de Jesus, para a do *exame* ou *concurso*, que introduz mais transparência ao processo, por meio das provas escritas e orais, buscando definir a base mínima de uma cultura profissional desejável do candidato ao magistério (Julia, 2001).

Portanto, as provas de concursos para o magistério, ao lado da legislação, formam um conjunto de *documentos* importantes para a história da profissão docente e se constituem em fonte rica de informações para a compreensão do ambiente escolar, para o resgate de informações sobre o ensino de matemática na virada do século XIX, colocando novas questões acerca das práticas e dos saberes requeridos de um futuro professor.

A análise dessas provas expõe aspectos que não estão presentes nos livros, oferecendo muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino e, portanto, da *cultura escolar*, no sentido a que se refere Julia (2001). Para Dominique Julia, *cultura escolar* pode ser entendida como um conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e a incorporação desses conhecimentos e comportamentos.

Com essa visão, o autor mostra-se consciente de que essas normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em consideração o “corpo profissional” encarregado de tal tarefa, em especial os professores primários e secundários. Assim, baseado na importância de se analisar a questão do recrutamento dos professores e a fim de “*esboçar o que é a cultura do professor ideal no século XIX*”, o autor recomenda que se leve em conta três itens:

[...] a evolução dos autores no que se refere ao programa dos exames e dos concursos e dos assuntos das provas efetivamente aplicadas, as performances efetivamente realizadas pelos candidatos [...] e os relatórios das bancas, que prestam conta das expectativas e dos desejos – satisfeitos ou não – dos examinadores. (Julia, 2001, p. 31)

Assim, os estudos de Schubring (2005) e Julia (2001) reforçam a importância do estudo das provas dos concursos como um dos instrumentos capazes de revelar as reais exigências para o exercício do magistério e, de forma complementar, abordar outros aspectos do ensino e do papel do professor, como, por exemplo, os conteúdos que deveria ensinar, a incorporação ou não de novos conteúdos e/ou metodologias; a evolução dos algoritmos e da nomenclatura utilizada, entre outros aspectos.

Professores para o magistério primário

Antes que fossem fundadas no Brasil instituições destinadas à formação de professores para as escolas primárias ou de *primeiras letras*, como era também chamado o ensino elementar de “ler, escrever e contar”, já havia, por parte do Estado, preocupações e medidas para selecioná-los, embora muitos dos professores existentes ensinassem sem qualquer formalidade. Mesmo depois de criada, em 1835, a Escola Normal de Niterói, a primeira do país, e outras a partir desta, a insuficiência de pessoas formadas, a duração efêmera das mesmas e falta de incentivo do governo possibilitaram que uma legislação específica incentivando a formação de professores em outras instâncias continuasse a existir durante toda a época do Império.

O começo da colonização do Brasil nos remete à primeira educação existente, a dos jesuítas, que tinham como preocupação o ensino das *primeiras letras*. Chegando ao Brasil em 1549, com a frota de Thomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil, os jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega ensinavam a leitura, a escrita e rudimentos de aritmética. Inicialmente a meta era a catequese dos índios, mas “à medida que uma sociedade de brancos e mestiços aqui ia se formando, [...] surgia a necessidade de formação das elites” (Nunes, 1962, p. 30). Durante dois séculos de colonização “a não serem [...] os estudos elementares de arte militar, dois ou três seminários, algumas aulas de clérigos seculares e outras, de filosofia, em conventos de carmelitas e franciscanos” (Azevedo, 1976, p. 47-8), o ensino no Brasil se concentrava quase todo nas mãos dos padres jesuítas.

As normas dos colégios jesuítas, bem como as diretrizes do ensino, eram dadas pelo *Ratio Studiorum*,

documento de 1599. Historicamente, foi por esse código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu no Brasil.

Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759, o ensino, que mesmo com suas deficiências apresentava um mínimo de organização e estrutura, necessitava agora de novas diretrizes. Essas diretrizes, como já mencionado, ficaram a cargo do Marquês de Pombal, que intencionava organizar uma instrução elementar em Portugal e em todas as colônias do Reino. Entretanto, pela instrução elementar pouco ou nada foi feito. O marquês de Pombal “[...] não pôde vencer um obstáculo que lhe trouxera a ausência de um elemento indispensável à realização de seus grandes desígnios” (Almeida, 2000, p. 29). Não havia, no Brasil nem mesmo em Portugal, pessoas aptas para lecionar, problema que os jesuítas haviam resolvido parcialmente promovendo alguns centros de formação desses mestres em território brasileiro.

Para Pombal, os cursos oferecidos pelas escolas da Companhia de Jesus estavam adequados às condições dos séculos XVI e XVII, mas não satisfaziam às necessidades peculiares da vida social e política do século XVIII. Assim, no lugar dos numerosos colégios jesuítas, as reformas procuraram reorganizar o ensino com o objetivo de melhor atender aos fins da política que as condições portuguesas reclamavam. O ensino dos jesuítas foi substituído por aulas de disciplinas isoladas, as *aulas régias*.

As reformas propostas por Pombal foram realizadas em duas etapas. A primeira começou em 1759, com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses. Na primeira fase das reformas foram reestruturados os *estudos menores*, ou seja, o estudo das primeiras letras, e a cadeira de *humanidades*, que formavam o análogo ao atual ensino médio. Na segunda fase, em 1772, foram reformulados os *estudos maiores*. As reformas desse nível corresponderam a uma série de mudanças nos cursos da Universidade de Coimbra.

No alvará de 28 de junho de 1759, pode-se encontrar as primeiras regras para a instrução no Brasil a fim de tirar “os estudos da língua latina, grega e hebraica e a arte da retórica da ruína”, fornecendo diretrizes aos professores dessas disciplinas e criando o cargo de *Diretor de Estudos*. O alvará prevê ainda que os professores “levarão o privilégio dos nobres incorporados em direito comum”. Isso significava que os professores ganhavam um título que lhes trazia certa distinção social e política e algumas vantagens, como a isenção de determinados impostos ou, ainda, o privilégio de não ir para a cadeia.

Os professores régios e os professores particulares, de instituições religiosas ou não, deveriam, a partir dessa norma, seguir uma nova linha pedagógica,

eliminando qualquer vestígio referente ao método adotado pelos jesuítas.

O alvará previa cláusulas de regulação do trabalho dos professores por meio da figura do *diretor de estudos*, que tinha, entre outras atribuições, a de avaliar o progresso dos estudos e prestar contas ao rei sobre os mesmos, além de advertir os professores caso não cumprissem alguma determinação do alvará. Os professores inicialmente seriam nomeados por esse diretor, mas depois deveriam se submeter a um concurso público que lhes daria a licença definitiva para ensinar.

Apesar da existência de concursos, os professores, “praticamente sem nenhuma preparação específica para o magistério, ficavam dispersos, sem qualquer coesão sistemática” (Castanho, 2004, p. 42) e ainda “sem órgãos intermediários permanentes, nem permitia[m] qualquer inspeção eficaz nem criava[m] um ambiente favorável a iniciativas de vulto” (Azevedo, 1976, p. 53).

Na segunda fase das reformas, em 1772, Pombal preocupou-se em primeiro lugar em modificar a estrutura dos *estudos maiores* a partir de mudanças na Universidade de Coimbra. Novos estatutos foram propostos em substituição aos antigos, elaborados pelos jesuítas. O segundo ponto da reforma atendia à necessidade de arrecadar fundos para sustentar os estudos menores, fundos que, entre outras coisas, deveriam ser usados no pagamento de salários dos professores, no aluguel das casas onde eram ministradas as aulas e na compra de materiais didáticos. Esses fundos passaram a ser arrecadados sob a forma de um imposto chamado de *subsídio literário* instituído com a Carta Régia de 10 de novembro de 1772.

O terceiro item das reformas diz respeito a mais uma modificação nos *estudos menores* com a criação de novas *aulas* e a inclusão da cadeira de filosofia racional e moral. A lei de 6 de novembro de 1772 ordenou o estabelecimento de duas aulas de ler, escrever e contar na cidade do Rio de Janeiro e outras nas principais cidades do país (num total de dezesseis), além de quinze aulas de gramática latina, três de grego e seis de retórica.

A segunda etapa das reformas de Pombal permitiu a introdução de novos aspectos na instrução pública, como o estudo de línguas modernas e a criação do curso de matemática na Universidade de Coimbra. Segundo Castro (1999),

bacharéis em Matemática [...], oficiais engenheiros e antigos guardas-marinhas de Portugal constituíram a fonte dos “oficiais de distintas luzes”, onde mais tarde, foi o conde de Linhares recrutar os primeiros professores de matemática superior que teve o Brasil. (p. 19)

Pelo texto da lei de 1772 ainda se pode notar, entretanto, que as aulas não eram destinadas a todos os cidadãos, limitando-se assim os conteúdos ministrados aos que não fossem se dirigir às universidades. A lei deixa clara essa distinção, alegando que:

[...] sendo impraticável que se formasse em toda uma Nação um Plano, que fosse de igual comodidade a todos os Povos, e a todos [...]; sendo igualmente certo que nem todos os indivíduos destes reinos, e seus domínios, se hão de educar com destino dos Estudos Maiores, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas artes fabris [...] bastará a alguns, que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar. A outros, que se reduzam à precisa instrução da língua latina [...]. (Lei de 6 de novembro de 1772 apud Cardoso, 2002, p. 315)

Para simplificar o processo de seleção de professores de primeiras letras, outro documento, a Carta Régia de 1799 estendeu aos *governos gerais* e aos *capitães gerais* a inspeção das escolas régias ou públicas de toda a colônia. Nessa carta, o príncipe regente D. João constata o estado lamentável das aulas oferecidas no Brasil e ordena medidas para censurar, vigiar e punir os professores, caso necessário. A carta recomenda ainda a criação, na cidade do Rio de Janeiro, de uma “cadeira de Aritmética, Geometria, Trigonometria, onde possam formar-se bons contadores e bons medidores”. Percebe-se assim que o ensino de matemática priorizava a formação de técnicos e não se preocupava com criação de cursos com vistas à formação geral. Esta situação ainda permaneceu por muito tempo até a instalação de liceus e colégios e, mais adiante, com a exigência de exames de matemática para os candidatos às escolas de nível superior.

Embora o sistema de ensino fosse precário, os que quisessem lecionar necessitavam de autorização. A seleção dos professores dava-se mediante exame público perante uma banca que, após assistir às provas do candidato, concedia ou não a licença para ensinar.

Após a publicação de um edital informando sobre a existência da vaga e sobre a sua localidade, o candidato fazia um requerimento se apresentando e solicitando sua inscrição no concurso. Juntamente com esse requerimento o candidato apresentava atestados de boa conduta fornecidos pelo pároco, pela polícia ou por outra autoridade local, atestando a sua boa reputação. Outros atestados e informações podiam ser igualmente fornecidos, informando a experiência do candidato no magistério, os cursos que houvesse feito, os cargos que tivesse ocupado, enfim, quaisquer documentos que o fizesse um bom candidato perante a comissão organizadora do concurso.

Dentre os documentos localizados no Arquivo Nacional que exemplificam essa prática, pode-se citar o requerimento feito por *José Raymundo da Silva* candidato à vaga de professor de primeiras letras da Freguesia de São João de Carahi, no Rio de Janeiro. Nesse requerimento o candidato apresenta suas qualificações:

Diz José Raymundo da Silva, N.º deste bispado, que elle [...] dezeja ser admitido a ensinar a Mocidade da Freg.ª de São João de Carahi as primeiras Letras, pois se acha vaga a Escola Régia, que avia na mesma, eter o Sup.ª todas asa instrusoens necessárias [...] pois alem de saber ler, contar e Doutrina Cristá, frequentou as Aulas Regias de Gramática e Retórica com aprovação de seus Mestres, como tudo faz certo pelos documentos, que junta [...].

O falecimento de professores, ou pedidos de licença por doença também são motivos que levam outros mestres a se candidatarem às vagas:

Diz Antonio José Pitta que elle tem notícia achar-se vaga a cadeira Régia de Ler, Escrever e Contar da Freguesia de São José, nesta cidade, por fallecimento de Manoel Ferreira em cujo logar dezeja ser provido e porque para o conseguir precizará ser examinado.

Nos documentos apresentados para a inscrição nos concursos alguns candidatos reforçavam caracterís-

ticas pessoais e relatavam sua experiência na docência, embora não fosse necessário que o candidato possuísse qualquer registro formal de escolaridade anterior, bastando, para ocupar o cargo, “que soubesse o conteúdo” e que fosse aprovado no exame.

Posteriormente à entrega da documentação o candidato devia se submeter à prova escrita. Para este nível de instrução a prova tinha uma estrutura simples, com apenas duas questões: uma de aritmética e uma avaliação que envolvia ortografia. Realizadas as provas escritas, a banca as corrigia, no mesmo dia ou no dia seguinte, e redigia uma breve ata fornecendo um parecer sobre o desempenho do candidato, habilitando-o ou não a ocupar a vaga. Uma amostra desse tipo de ata está a seguir:

Examinamos ao Examinando José Raymundo da Silva opositor a huma das Escolas Régias de Primeiras Letras e o achamos em grao suficiente no lér, escrever e arithymetica em que o aprovamos. Rio de Janeiro, 18 de julbo de 1803.

Com a análise das provas realizadas no começo do século XIX, em particular as provas dos exames ocorridos no ano de 1803 no Rio de Janeiro, tem-se uma amostra dos enunciados das questões que se referem aos conteúdos de matemática exigidos. Vale ressaltar que os enunciados das questões eram ditados e copiados pelos candidatos.

Tabela 1 – Amostra de questões de aritmética das provas de exames realizados em 1803

Data do Exame	Questão	Candidato
11 de julho	Derão-me huma soma de 2600\$ reis para dividir por 4507 companheiros. Como se fará esta operação.	João Esteves de Araujo
11 de agosto	Derão-me huma soma de 879625 para dividir em 345 partes iguaes. Como se fará esta operação?	Henrique Martins de Oliveira e Antonio José Roiz Picanço
	Derão-me huma somma de 644820 para dividir em 363 partes iguaes. Como se fará esta operação?	João Caetano Moreira
23 de setembro	Queremos saber dada a quantia de 12000000 dividida ou repartida 60402 companheiros quanto virá a pertencer a cada hum segundo a sua operação.	Antonio Jose Pitta
10 de outubro	Derão-me para dividir 3538\$040 reis por 5904 companheiros para saber quanto cabe tocar a cada hum.	Antonio Jose de Amorim
	Queremos saber dada a quantia de 34500 repartida por 453 companheiros quanto toca a cada hum.	Ignácio dos Santos Portugal

Verifica-se por esta amostra de provas que a parte que avalia os conhecimentos matemáticos do candidato a professor de primeiras letras limita-se a uma questão de aritmética. Na questão, solicita-se que o

candidato resolva um problema cuja solução se obtém com única conta de divisão de números naturais. Nas pouco mais de dez provas localizadas, a questão de aritmética apresenta um enunciado padrão que se

baseia, em geral, na seguinte situação: “Deram-me uma soma de tal quantia (em dinheiro) para dividir entre tantos companheiros”. A quantia dada, o dividendo, é um número natural possui seis ou sete dígitos, enquanto o divisor é um número que varia entre três e quatro dígitos. As divisões solicitadas aos candidatos são, em grande parte, divisões com resto, consideradas mais difíceis.

A esta época a educação pública elementar se restringia ao ensino de “ler, escrever e contar”, entendendo-se por “contar”, rudimentos de aritmética, ou seja, as quatro operações elementares. Há ausência, portanto, de conteúdos referentes à geometria. Em resumo, as análises feitas nos documentos localizados demonstram que a habilidade e o saber do professor também se restringiam a isso, ou seja, o que se exigia do professor era basicamente o que ele iria ensinar e nada além.

Assim, as provas desse concurso parecem seguir as condições estabelecidas nas reformas pombalinas, já que não foram localizadas na legislação da época quaisquer determinações que especifiquem quais os conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos ou cobrados nos concursos de professores. Não há também referências a possíveis manuais que teriam orientado os candidatos quanto ao conteúdo a ser estudado nem aos “pontos” dos exames, se é que na época havia divulgação de algo do gênero, como se pode notar em concursos realizados em anos posteriores (cf. Soares, 2007).

Uma “lista” dos saberes que deveriam constar do ensino das primeiras letras só foi estabelecida mais tarde, com a lei de 15 de outubro 1827, a primeira lei para a instrução pública no Brasil. Mais tarde, outras leis regularam especialmente as condições do magistério no Brasil e o sistema de concursos que permanece como prática utilizada até os dias atuais.

Considerações finais

A situação dos professores nas primeiras décadas do século XIX permaneceu precária e a seleção aos cargos do magistério não acontecia com regularidade. Os salários eram baixos e variavam conforme a localidade. Ainda era pequeno o número de candidatos aos concursos, quando estes aconteciam. Muitos dos professores em exercício ainda não haviam se submetido a exame algum e ensinavam o que sabiam da forma que queriam ou eram capazes. Não havia como fiscalizar todos os professores, que ensinavam por conta própria em suas casas, longe da fiscalização do Estado. Um controle maior sobre o exercício da profissão só passou a existir com a criação da *Inspetoria*

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2007

Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, instituída com as reformas de Couto Ferraz, em 1854.

Na virada do século XVIII para o XIX, eram poucos os que se encontravam habilitados para atuar como professor no Brasil. Apesar das medidas que determinaram a existência dos concursos públicos, “era preferível escolher os que tinham pouca ou quase nenhuma instrução aos totalmente ignorantes” (Mancini, 1999, p. 9).

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, poucas foram as mudanças em relação à educação no Brasil. Sem dispor de conhecimentos detalhados sobre a situação do ensino no país, D. João VI manteve, por meio do decreto de 17 de janeiro de 1809, as condições estabelecidas pela Carta Régia de 1799. Pelo decreto de 1809, D. João VI autorizava à *Mesa do Desembargo do Paço* a verificar as cadeiras que se encontravam vagas, proceder aos exames para contratação de professores e “nomear algum magistrado hábil para examinar a conduta e procedimento dos referidos mestres”. Ao longo do século XIX outras normas regularam o acesso ao magistério primário no Brasil, entre elas as reformas de Couto Ferraz, em 1854, e as de Leôncio de Carvalho, em 1879. As tentativas de institucionalização da formação dos professores por meio das escolas normais foram por muitas vezes frustradas diante das dificuldades de sua implantação, da baixa frequência de alunos, da indefinição por parte dos governos provinciais em relação a sua manutenção e por políticas alternativas de formação docente, como a formação em serviço, privilegiadas por essas reformas e defendidas abertamente pelos parlamentares.

Embora com características e funções diferentes daquelas do Império, os concursos para os cargos ao magistério público prevalecem até os dias atuais. Mesmo com críticas, esse elemento constitutivo da profissão acabou se impondo e revela-se como um instrumento de acesso importante aos cargos de professor em diversos níveis de ensino. Atualmente, muitos concursos condicionam a aprovação do candidato a outros fatores além do exame escrito. A *prova de aula*, a experiência no magistério, a formação institucional e a comprovação de títulos tornam-se elementos que visam eleger um professor mais apto, valorizando, assim, tanto a formação institucional quanto à formação prática.

A formação dos professores e outras questões relacionadas à profissionalização docente continuam em pleno debate nos dias atuais, exigindo dos profissionais da educação constante aperfeiçoamento e busca por meios que possibilitem melhorar a qualidade dos professores e de suas condições de trabalho, as formas de seleção para os cargos, do magistério e, em última instância, o ensino no país.

Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *A instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução Antonio Chizzotti. Guedes, Maria do Carmo (Ed.). 2. ed. São Paulo: Educ, 2000.
- ARQUIVO NACIONAL. Vice-Reinado. Instrução Pública. Documentos diversos.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. Brasília: INL; São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- CASTANHO, Sérgio E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.
- CASTRO, F. M. de Oliveira. *A matemática no Brasil*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Repertórios).
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MANCINI, Ana Paula Gomes. *Concursos públicos para admissão de professores no município da corte: 1876-1886*. 1999. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande do Sul, 1999.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.
- NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.
- RIOS FILHO, Adolfo Morales de los. *O Rio de Janeiro imperial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 1-29.
- SHUBRING, Gert. A história da profissão de professor de Matemática. In: SEMINÁRIO PAULISTA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: IME-USP, 2005. p. 23-32.
- SOARES, Flávia dos Santos. *Instrução pública e docência de matemática no Rio de Janeiro na passagem do século XVIII para o XIX*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Disponível em CD-Rom.
- _____. *O professor de matemática no Brasil (1759-1879): aspectos históricos*. 2007. 175 p. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos*. 2004. 336 p. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Recebido em março de 2007
Aprovado em agosto de 2007

Sobre a autora:

Flávia dos Santos Soares é licenciada e bacharel em Matemática na UFRJ, doutora em Educação pela Puc-Rio e docente do Instituto Superior de Tecnologia – Paracambi (RJ) e Universidade Severino Sombra – Vassouras (RJ).

A formação de professoras primárias paulistas e o ajustamento ao cargo em biografias comparadas (1930-1980)

*Diva Otero Pavan**

Resumo

O artigo tem por objetivo mostrar o que marcou a vida de professoras primárias paulistas entre 1930-1980 – e sua relação com a escola e com a família de onde vieram, bem como esclarecer as disposições que estiveram por trás do querer ser professora. O interesse neste estudo é descrever o ajustamento dessas mulheres ao cargo de professora primária, mostrando que, em se fazendo professoras, elas estavam “fazendo” o cargo, ou seja, estavam criando e recriando a profissão.

Palavras-chave: Professoras primárias; Ajustamento ao cargo; Biografias.

The graduation of São Paulo's primary teachers and occupation's adjusting in compared biographies (1930-1980)

Abstract

The article aims at showing what marked São Paulo primary teachers' life between 1930-1980 – and their relationship with the school and the family where they came from, as well as demonstrating willingnesses that were behind of wanting to be a teacher. The interest in this study is to describe these women adjusting to primary teacher's occupation, showing that, making themselves teachers, they were “making” the occupation, or rather, creating and recreating the occupation.

Keywords: Primary teachers; Occupations' adjusting; Biographies.

Introdução

Este artigo tem por objetivo mostrar o que marcou a vida de seis mulheres – professoras primárias entre 1930-1980 – e sua relação com a escola e com a família de onde vieram, bem como esclarecer as disposições que estiveram por trás do querer ser professora.

Procurou discutir como, no exercício da docência, elas foram sujeitando-se, submetendo-se e aceitando as regras inerentes ao cargo para poder se manter nele. Por esta razão, meu interesse neste estudo é descrever o ajustamento dessas mulheres ao cargo de professora primária, mostrando que, em se fazendo professoras, elas estavam “fazendo” o cargo, ou seja, estavam criando e recriando a profissão. Isto é, no momento em que o Estado foi estabelecendo normas e regras para a ocupação do cargo de professor primário, ele definiu também a atuação dessas professoras no interior do espaço escolar e do espaço social mais amplo. Ao se apropriarem do cargo, elas atribuíram vida e significado a ele, dando o impulso necessário aos projetos nacionais da educação.

Procurou entender como a escola se apropriou dessas mulheres e como essas mulheres se apropriaram

da escola. Isso foi feito analisando a metáfora, utilizada por elas, da escola como um “segundo lar” e os discursos oficiais que repetiam.

A pesquisa está baseada em seis biografias que construí e comparei com base em entrevistas realizadas com professoras que trabalharam a maior parte de suas vidas no Grupo Escolar Conde de Parnaíba, em Jundiá, estado de São Paulo. O objetivo das entrevistas foi o de compreender a relação que se estabelece entre a professora primária – que possui uma função definida por regras escritas e institucionalizadas – e a mulher – que carrega para a escola as suas histórias com marcas individuais.

O professor primário visto através de uma foto

A idéia de desenvolver esta pesquisa veio da foto a seguir, tirada durante as comemorações do cinquentenário do Grupo Escolar Conde de Parnaíba, em 1956. Ela retrata o corpo de professores da escola nessa época: dois homens num conjunto de trinta e dois professores. A expressiva presença das mulheres atraiu-me para a necessidade da reescrita da história desta profissão.

* Endereço para correspondência:
E-mail: dpavan@anchieta.br



Fonte: Arquivo da escola. Data: 16.8.1956.

Figura 1

Apesar das limitações técnicas, a foto, para a qual evidentemente os fotografados fizeram pose, indica um desejo de mostrar o lugar social desse grupo de pessoas retratadas, compartilhando uma mesma experiência profissional. Surpreende a homogeneização que parece se exercer sobre os corpos, as expressões, os gestos, os detalhes dos vestuários. Está aí, bem presente, a definição das qualidades necessárias para esses professores, vistos como instrumentos ao serviço da unidade moral e política da nação. Os homens passam a idéia de ordem, balizando o grupo retratado e imprimindo uma certa disposição. A seriedade, o traje sereno e discreto e as maneiras recatadas criam a representação de um profissional da educação. Já a alegria e a satisfação das mulheres faz pensar na representação que possuem de seu trabalho de ensinar a ler e escrever e que “despoja de magia o mundo”.¹

Destas observações vieram as primeiras perguntas: Que forças levam os corpos a formar essas imagens sociais? O que configura uma disposição maior

de mulheres do que de homens na foto?

A escolha das professoras para entrevista se deu após levantamento bibliográfico sobre o tema e não seguiu nenhum rigor, pois muitas já faleceram, outras se mudaram e as que pude localizar estão com idades variando de 70 a 90 anos.² Três delas me negaram a entrevista, alegando falta de memória. Entretanto, as seis entrevistadas foram gentis, recebendo-me em suas residências, e declararam-se orgulhosas por poderem falar de suas vidas, mais especificamente do tempo trabalhado no “Conde”, o nome familiar pelo qual o Grupo Escolar Conde de Parnaíba é conhecido.

Os depoimentos gravados me permitiram escrever as biografias e construir um quadro para compará-las. Por meio desse quadro, foi possível configurar o sistema de ensino nacional sendo implantado e o processo de inserção dessas professoras nos espaços públicos escolares, acompanhado de um trabalho de reflexão delas sobre si mesmas. Este exercício, realizado com elas e também comigo,

revelou-me aspectos que as regras frias da legislação costumam esconder, como as disposições que se encontram por trás do “querer ser professora”.

Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly: histórias em uma rede

Ao assumir o cargo de professora primária de uma escola pública, a mulher que decide se dedicar ao ensino de crianças confronta-se com as disposições institucionais que definem essa situação de trabalho, desde a formação adquirida em escolas especializadas até o sistema de normas e regras impessoais que regem a atividade remunerada e, também, a sua relação com os alunos. Essa relação com os alunos – a relação pedagógica – é realizada no interior do espaço físico da escola, afastada dos lugares onde executam as demais atividades sociais, e efetua-se dentro de um tempo específico, definido pelo calendário escolar.³

Hoje, consideradas naturais e evidentes, tais disposições resultam de um longo trabalho de construção jurídico-político e se relacionam com um saber sistematizado e imposto, lentamente, a partir do século XIX, pela difusão de uma ordem primária de ensino. Esta ordem criou o professor primário que se relaciona com seus alunos fora do espaço e do tempo da vida social e incute neles conhecimentos abstratos em situação também fora do jogo imediato. No seu cargo dentro da escola, que passou a ser ocupado preferencialmente por mulheres, o professor primário vive uma atividade que é corolário dessa separação escolar e que o torna dependente de um universo de regras, de crenças e de papéis próprios.⁴

Historicamente, o ajustamento da mulher a este cargo de professor primário não foi, e não é ainda, fácil, mas a dificuldade é obscurecida com a ajuda do uso de um vocabulário que procura criar para o professor que assume este posto qualidades abstratas de heroísmo (“capacidade de doação”, “mensageiros da esperança”, “farol a iluminar almas sedentas de saber”, etc.),⁵ as quais dimensionam as idéias sobre a relação pedagógica, constituindo-a de maneira genérica no feminino (“a educação”, “a pedagogia”) e no universo familiar (mãe, esposa, dona de casa, filha, protetora dos filhos).

O significado deste ajustamento torna-se compreensível, entretanto, quando se relaciona a história deste cargo com o modo pelo qual as mulheres se apropriaram das responsabilidades dele. Este estudo procura mostrar isso por meio da atuação das seis professoras estudadas por mim: Brandina, que ingressou no início da década de 1930 e se aposentou na década de 1960; Branca, na década de 1940, e Mercedes, Estelamaris, Daisy e Marly nos anos 50, quando já haviam sido institucionalizadas as diretrizes traçadas

para o ensino primário. Procuo demonstrar aqui como, no exercício da docência, elas foram se sujeitando, submetendo-se e aceitando as regras inerentes ao cargo para poderem se manter nele.

O ajustamento às regras se deu de forma diferente para as minhas entrevistadas. Brandina, a primeira delas a ingressar no magistério, incorporou o sentido de “missão”, transmitido nos discursos políticos no início do século, assumindo, assim, a função da professora “missionária”, e celibatária por opção. As demais assumiram o posto no período em que os projetos da ordem primária de ensino obrigatório tomavam corpo oficialmente no Brasil. Já não carregaram o peso de uma missão, mas sim o de professora primária. Estas diferenças percebidas na análise comparativa das biografias me levaram a seguir o trabalho que elas fizeram com elas mesmas como mulheres e com a relação que mantiveram com a história da instituição onde atuaram. Tornar-se professora primária não é uma obra do acaso. Por trás dessa escolha, há toda uma trajetória que resulta da relação mantida com esta história institucional.⁶

Trajetórias sociais das professoras: um caminho para o magistério

Trata-se de dois modelos de professoras: de um lado, Brandina, nascida na década de 1910; e, de outro, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly, nascidas entre as décadas de 1920 e 1930, período em que o Brasil vivenciou transformações políticas, econômicas e sociais profundas, com efeitos bastante significativos para a área escolar.

Os dados biográficos mostram a diferença inicial entre as professoras, ao situar Brandina dentro de uma família de posição social elevada, mesmo que economicamente decadente (decadência Pentecoste, pai proprietário de terras sem grande expressão econômica). Os dados indicam também que todas as demais estavam envolvidas em atividades de trabalho qualificadas e respeitadas na época, embora os pais não fossem proprietários. Os pais das moças do segundo bloco podem ser observados em atividades no setor público e na ferrovia paulista. Quatro deles trabalhavam na Companhia Paulista de Estrada de Ferro⁷ e um era funcionário público municipal, exercendo a função de diretor da Fazenda.

O que se pode deduzir a partir das entrevistas que originaram as biografias é que o ingresso no serviço público e no setor ferroviário defendeu essas famílias do declínio econômico, garantindo-lhes também um certo *status* social. Mercedes, em sua entrevista, explicou assim a situação de seu pai ter se tornado ferroviário:

[...] Meu avô materno pertencia a uma família que tinha a maior fundição de Campinas, conhecida como a “fundição da viúva Faber e filhos”. Era da minha bisavó e dos filhos – Henrique [meu avô] e Pedro. Meu bisavô faleceu muito cedo na Alemanha e minha avó veio para o Brasil trazendo dinheiro que lhe permitiu abrir esta fundição. Mas ela teve que fechá-la quando o Banco em Campinas foi à falência e lá era depositado todo o dinheiro que eles possuíam. Então, meu avô, Henrique, veio trabalhar na fundição da Companhia de Estrada de Ferro, em Jundiá, onde meu pai também trabalhou como caixa pagador [...].

Ser ferroviário ou funcionário público, no início do século passado, era poder receber um tratamento privilegiado, que consistia, basicamente, num conjunto articulado de direitos e prerrogativas estatuídos em leis especiais que lhes permitiam ter todo mês um salário garantido e pertencer aos escalões do pessoal burocrático de carreira. Isso lhes assegurava condições econômicas estáveis para possibilitar o envio das filhas às dispendiosas escolas normais.

Os aspectos particulares da origem social dessas professoras primárias confirmam o que os estudos já realizados sobre a escolha do magistério como profissão vinham reforçando, isto é, que situações de declínio econômico da família levaram muitas jovens a trabalhar em escolas nos anos 1930, 1940 e 1950, atraídas também por uma visão que contemplava a docência nas escolas públicas (que passaram a ser construídas em maior número) como uma possibilidade de aceitação social em meio ao declínio econômico, ou de ascensão social, num período em que a iniciação das mulheres solteiras era economicamente difícil. Para essas famílias, a escola como meio de investimento social poderia trazer, mais que vantagens materiais, a possibilidade de evitar para as suas filhas atividades mais “duras” e menos rentáveis. No caso das mulheres presentes no quadro em análise (pais proprietários de terras medianos, ferroviários ou com cargo público de direção em cidades do interior paulista), o magistério estaria representando tanto a liberação social real como a possibilidade de fugir dos destinos de suas mães: donas de casa, costureiras, pespontadeiras. Isso ficou explicitado na entrevista de Marly, quando se referiu ao seu ingresso em uma escola rural de Rinópolis, interior de São Paulo, e teve que morar sozinha, longe de sua família:

[...] a liberdade adquirida suplantou todas as dificuldades: foi aí que eu percebi o que era importante

Brandina Penteado Ladeira nasceu em 13 de agosto de 1912, no município de Santana do Parnaíba, Estado de São Paulo. É a sétima dos 12 filhos do casal Pedro Celestino Penteado e Getúlia Dolores Fonseca Penteado. Seu pai era filho de um coronel da Guarda Nacional e pertencia ao partido político de Rui Barbosa, isto é, de oposição ao PRP. Sua mãe era sobrinha do Conde Álvares Penteado, proprietário de terra. “Seu” Pedro cursou o primário e se tornou fazendeiro através de sesmarias. Foi também especialista em homeopatia e vereador na Câmara Municipal de Santana do Parnaíba. Dona Getúlia, nunca frequentou a escola e dedicou-se aos afazeres do lar. Em sua fazenda, “seu” Pedro construiu uma igreja da Congregação dos Capuccinos e uma escola para alfabetização de adultos que foram, posteriormente, doadas à Prefeitura do Município de Santana do Parnaíba. Em 1924, a família mudou-se para Jundiá, em decorrência de problemas enfrentados com a lavoura e com os altos impostos. Inicialmente moraram em uma casa de taipa, no centro da cidade, local onde, posteriormente, foi construído um prédio de apartamentos pela família Penteado. Nesse ano, Brandina ingressou no curso primário, com doze anos de idade, na segunda série, após ter sido alfabetizada por seu pai. De 1927 a 1932, fez o curso Normal em Campinas, no Instituto de Educação Carlos Gomes. Formada, exerceu a função de professora substituta efetiva no Grupo Escolar Cel. Siqueira de Moraes. Em 1933, ingressou como professora efetiva em uma escola da zona rural do município de Itapetininga. Foi removida após dois anos para uma escola rural de Bragança Paulista. Em 1936, foi removida para o Bairro do Traviú, em Jundiá, onde lecionou por dois anos. Naquele ano voltou a morar com a família. Posteriormente, removeu-se para outras escolas até que, em 1944, chegou ao “Conde do Parnaíba”, onde ficou lecionando por 14 anos até se aposentar. Faleceu no dia 16 de março de 2002.

na minha vida [...] era ser livre, independente do noivo, da minha mãe, do meu pai, e é o que gosto até hoje.

Tendo em vista estes dois elementos (“profissão qualificada e honrada” para mulheres solteiras ou fuga de um destino de costureira, dona de casa, pespontadeira), pode-se aventar a hipótese de que a profissão de professora primária constituiu para minhas entrevistadas, como para as demais jovens da época, um caso de harmonia preestabelecida entre suas características e os objetivos esperados do cargo que se constituía na sociedade brasileira.

Partindo deste pressuposto, pude inferir que essas professoras primárias participaram da sociedade e de uma época, por meio da cultura familiar captada em suas aprendizagens intelectuais e, em especial, pela sua formação escolar.

Os dados apresentam outros aspectos significativos para a compreensão dessa afirmação.

Brandina, por exemplo, que situei como um modelo separado das demais, era a sétima dos 12 filhos do casal e a única mulher a freqüentar a escola. Cursou o secundário e formou-se normalista.

Seus irmãos mais velhos foram alfabetizados pelo pai e não freqüentaram a escola. Os mais novos cursaram o secundário. Todos ocuparam, mais tarde, cargos de direção: gerente de banco, diretores em repartições da administração pública, etc.

As demais famílias, que não tinham os recursos de relações sociais da Brandina, proporcionaram aos filhos um nível escolar mais elevado, equivalente ao médio ou superior. Mercedes, a caçula do casal, tinha mais dois irmãos. Um irmão que, segundo ela, não gostava de estudar e, depois de muito esforço e incentivo dos pais, fez o Normal, trabalhou no Banco do Brasil, chegando a um elevado cargo para, posteriormente, cursar advocacia. Sua irmã também se formou normalista e exerceu a profissão. Branca tinha um irmão, mais velho que ela, formado em Direito, curso que concluiu após alguns anos de interrupção dos estudos. Estelamaris, a primogênita do casal, tem uma irmã, conhecida nos meios acadêmicos como Menga Lüdke, que é professora e pesquisadora na Universidade do Rio de Janeiro. Daisy também tem uma irmã mais nova, formada pela Escola Normal e que exerceu, como ela, a profissão de professora primária. Marly só teve um irmão, mais novo, que era engenheiro, falecido aos 48 anos. Esses dados indicam que, com exceção da família Penteadó, as demais investiram na educação escolar dos filhos, e que as mulheres dessas famílias seguiram a mesma profissão – professora –, o que confirma os resultados dos estudos apontados anteriormente sobre o destino da mulher pertencente à classe média no período estudado. Esses dados também indicam que, numa situação familiar de declínio do capital econômico, em épocas de transformações sociais, os investimentos culturais e escolares são priorizados.

Brandina era a única cujo pai vivia da variação do mercado para comercializar seus produtos agrícolas. Das seis entrevistadas, somente ela era filha de fazendeiro mais abastado com um sobrenome conhecido. As demais, apesar da estabilidade econômica de suas famílias, não faziam parte do grupo de famílias dirigentes. Na verdade, Brandina e Mercedes vivenciaram a decadência econômica de seus pais ou avós: vendas de terras, falência de empresa. As outras, filhas de funcionários públicos, tiveram situações financeiras estáveis. Elas residiam no centro da cidade, em casas espaçosas e com grandes quintais. Mercedes e Estelamaris moravam a uma quadra da escola onde trabalharam e investiram grande parte de suas vidas. As outras quatro, em ruas também próximas.

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007

Branca Paulielo Conde nasceu em 27 de junho de 1927, em Jundiá. Filha caçula de José Antonio Pauliello e Izoldina Pauliello, teve apenas um irmão. Seu pai era filho de imigrantes italianos que deixaram a Itália logo após o casamento. Seu avô faleceu precocemente, deixando os filhos pequenos. Sua avó, viúva, contou com a ajuda de compatriotas e familiares para conseguir vencer e criar os filhos. Seus avós maternos eram brasileiros e pouco contato teve com eles, pois faleceram quando era criança. Sua mãe Izoldina cursou somente o primário. Seu pai, José Antonio, trabalhou, na década de 1920, no Instituto do Café em Campinas, na Antiga Companhia de Estrada de Ferro, como escriturário, e aposentou-se como diretor da Secretaria da Fazenda do Município. Seu irmão formou-se advogado após cursar o secundário em comércio. Sempre trabalhou como bancário, aposentando-se como diretor do Banco do Brasil. Em 1933, Branca entrou no pré-primário em uma escola particular de freiras vicentinas – “Escola Paroquial Francisco Telles” – de onde saiu em 1934 para ingressar no curso primário do Grupo Escolar Conde do Parnaíba. O ginásio e o curso normal, Branca os fez na Escola Normal Livre de Jundiá, uma escola particular. Formou-se professora primária em 1944, com 17 anos, e foi lecionar como substituta na escola particular das irmãs vicentinas – Escola Paroquial de Vila Arens. Era remunerada pela Prefeitura, tendo se tornado professora municipal, permanecendo ali por 5 anos. Ingressou na rede pública estadual em 1950, com a transformação da escola municipal do Educandário Nossa Senhora do Desterro, onde lecionava, em escola estadual. Chegou ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba em 1955, permutando com a professora Anna Rita Lüdke. Em 1962, após 18 anos exercendo a docência, Branca tornou-se auxiliar de diretor, função esta que exerceu até 1983, quando se aposentou. Cursou Pedagogia de 1972 a 1974.

Embora saibamos que o tipo e os anos de escolaridade constituem importantes elementos de distinção social, sabemos também que não podem ser vistos separadamente dos demais elementos que configuram a situação sociocultural dessas professoras. A instrução de seus pais e avós ajuda a desenhar o quadro de informações sobre o capital cultural herdado.

Privilegiando as informações sobre a trajetória social das famílias – e não apenas de seus pais – é que pude entender a visão de futuro que conduz um casal a fazer de um ou mais de seus filhos um professor. Não me refiro somente às filhas de empregados públicos ou assalariados ou de um proprietário de terras (como no caso de Brandina), mas, principalmente, às filhas de imigrantes que aderiram à tese de que a escola contribuiria para proporcionar aos filhos um lugar de prestígio na sociedade. Sobre este aspecto, as diferenças de composição e volume de recursos sociais e/ou culturais

mostraram-se relevantes para compreender o caminho para o magistério. Apesar de estar trabalhando com um universo academicamente homogêneo – professoras primárias –, a diversidade de trajetórias entre os dois blocos e os diferentes recursos sociais e econômicos encontrados entre elas despertaram indagações sobre as diferentes formas de acesso à formação profissional e suas heterogêneas possibilidades. Tais indagações extrapolam o grupo estudado, permitindo-nos pensar no possível para as mulheres de determinado grupo social da primeira metade do século XX, dispostas a levar adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública – aqui representado pelo “Conde do Parnaíba” –, onde elas trabalharam por quase toda a vida profissional.

Isso porque parti do princípio de que cada família transmite a seus filhos, mais indireta que diretamente, recursos sociais e culturais, além de um certo sistema de valores implícitos que são interiorizados profundamente, o que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face da escola,⁸ no caso específico uma escola que estava sendo implantada de acordo com a ordem pública vigente na época.

Nas biografias dessas professoras, pude encontrar uma trajetória social de suas linhagens paterna e materna marcada pela existência de dois tipos de formação: o primeiro tipo classificado de primeira geração de professoras na família. Está representado aqui por Brandina, Branca, Daisy e Marly, as quais não possuíam nenhum membro da família anteriormente vinculado ao magistério, ou seja, seus avós, pais e tios não trabalharam com atividades ligadas ao campo educacional. A mãe de Brandina era analfabeta – filha e esposa de cafeicultores, viveu sempre no campo e não frequentou a escola –; as de Branca, Daisy e Marly cursaram apenas o primário. Quanto às atividades fora do lar, somente a mãe de Marly era operária, e trabalhou como pespontadeira em uma empresa de calçados. A de Daisy, além de cuidar dos afazeres domésticos, como as demais, costurava para ajudar no orçamento familiar.

Classifiquei Mercedes e Estelamaris como descendentes de família do segundo tipo, isto é, com avô, mães e tios ligados ao magistério. Para essas, já era conhecido todo o trajeto que um professor deveria percorrer para chegar a um grupo escolar da região urbana e, ainda mais, como chegar ao preferido por elas. Cresceram ouvindo as mães e outros membros da família falarem da escola, vendo-os às voltas com a preparação de aulas, com os cadernos por corrigir e, ainda, desafiando os dilemas da profissão: os concursos de remoção, as figuras temidas dos inspetores e dos delegados de ensino, as provas que não podiam ser preparadas por eles, nas quais não se sabia o que iria

Mercedes Ladeira Marchi nasceu em 24 de setembro de 1925, na cidade de Jundiá, estado de São Paulo. É a filha caçula do casal Alcino Ladeira e Iracema Faber, que tiveram outros dois filhos: Paulo, que estudou até o secundário, e Maria Enid, também professora. “Seu” Alcino era filho de descendentes portugueses e o pai foi professor e diretor de escola pública e trabalhou na educação durante toda a sua vida profissional. Recebeu também do Governo Federal o título de major da Guarda Nacional. Trabalhou como voluntário durante toda a Revolução Constitucionalista de 1932 e dedicou-se às atividades filantrópicas no Asilo dos Pobres, quando morava em Rio Claro, e à Conferência Vicentina de São Bento, em Jundiá. Alcino estudou até o secundário e trabalhou na Companhia Paulista de Estradas de Ferro, exercendo as funções de caixa e pagador. Iracema era descendente de uma família alemã que foi proprietária de uma fundição na cidade de Campinas. Após a falência da empresa, o avô de Mercedes veio para Jundiá trabalhar na Companhia Paulista de Estrada de Ferro. Iracema fez o curso Normal e foi professora primária no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, escola esta onde seu avô paterno era diretor. Mercedes ingressou na primeira série na escola particular Cesário Motta, em Jundiá, e a segunda, terceira e quarta séries cursou no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. O secundário, de 5 anos, e o Curso Normal, de 2 anos, Mercedes os fez entre os anos de 1937 e 1943 na Escola Normal Livre de Jundiá. Depois de formada professora, Mercedes casou-se com Oswaldo Marchi – joalheiro na cidade de Jundiá durante 40 anos – e tiveram dois filhos: Marta, a primogênita, portadora de síndrome de Down e João Henrique, formado em medicina. Sua trajetória profissional iniciou-se somente após sete anos de formada como professora substituta no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Em 1951, foi nomeada professora efetiva para a Escola Rural da cidade de Valinhos, na Fazenda Santa Cândida, para onde viajava diariamente de trem, para depois pegar um “carro de praça” até a fazenda. Após alguns anos foi removida para uma classe da Escola do Bairro Jardim do Lago, em Jundiá, removendo-se posteriormente para o Grupo Escolar Marcos Gaspariam. Transferiu-se depois para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba, onde aposentou-se em 1984.

constar, entre outros. Sabiam também das dificuldades enfrentadas por suas mães quanto à escolha da profissão. Como elas, já haviam vivenciado a força da autoridade do pai quanto à escolha possível de profissão e, também, os deslocamentos necessários para outras cidades para desempenharem as atividades de docência. Além disso, essas famílias conheceram as dificuldades dos deslocamentos geográficos. As seis professoras entrevistadas pertencem a famílias de imigrantes. Mercedes é descendente de alemães; Branca, por sua vez, soube informar somente sua ascendência paterna,

que era italiana; Estelamaris é descendente de famílias polonesas; Daisy descende de italianos e Marly, de alemães, franceses e italianos. Quanto aos pais, todos eram nascidos no Brasil, mas nem todos na cidade de Jundiá.

A mãe de Estelamaris – Anna Rita Alves Lüdke, filha de um fazendeiro de Botucatu, formada professora em 1918, não ingressou imediatamente no magistério. Seu pai não teria permitido que lecionasse, obrigando-a a aprender todos os afazeres domésticos (cozinhar, lavar, passar, bordar, etc.), como era costume na época – prepará-la pra ser uma boa esposa e mãe de família. Depois desse aprendizado é que pôde iniciar sua carreira, lecionando nas escolas rurais de Botucatu, sendo indicada pelo prefeito, com quem seu pai mantinha relações sociais. Como uma das poucas mulheres do início do século passado, cursou também a Faculdade de Higiene da Universidade de São Paulo, o que lhe possibilitou exercer as funções de educadora sanitária na antiga Caixa de Pensões da Companhia Paulista de Estrada de Ferro e de educadora sanitária escolar da Delegacia de Ensino de Jundiá. Percorreu também outras escolas para chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Trabalhou ainda no Curso Normal, no Instituto de Educação de Jundiá, lecionando Prática de Ensino e Biologia. Estelamaris cresceu aprendendo dentro de casa, com sua mãe, o que era ser professora, tendo, inclusive, assistido a uma homenagem a ela, quando uma escola pública de Jundiá recebeu seu nome, Anna Rita Alves Lüdke.

Da mesma forma, Mercedes conviveu com vários familiares que exerceram o magistério. Conheceu e participou de parte da carreira de seu avô paterno, ligada ao ensino. Ele se tornara professor primário após ter se diplomado pela Escola Normal de São Paulo, em 1889. Foi um dos fundadores do Colégio Diocesano Nossa Senhora Auxiliadora, em Campinas, por volta de 1897. Posteriormente, ingressou como professor primário no Grupo Escolar “Cel. Joaquim Sales” em Rio Claro, tomando-se, em 1900, diretor efetivo desse Grupo. Em Jundiá trabalhou como diretor de escola em dois grupos escolares: “Cel. Siqueira de Moraes” e “Conde do Parnaíba” (no período em que Mercedes lá estudou). Lecionou também no Seminário dos Salvatorianos e na Escola Normal de Jundiá. Tal como a mãe de Estelamaris, uma escola jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Jundiá recebeu seu nome – EE “Prof. Joaquim Antonio Ladeira” – no município de Louveira. Mercedes vivenciou também a trajetória de sua mãe – Iracema – e de mais dois tios – Amauri e Adoniro – como professores. Teve oportunidade de assistir, mais de uma vez, a um membro da família sendo homenageado. Além do avô, mais um membro de sua família, um tio, empresta o nome a uma escola da DE de Jundiá – a EE “Prof. Adoniro Ladeira”.

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007

Estelamaris Lüdke de Oliveira nasceu em 22 de maio de 1933, na cidade de Campinas, estado de São Paulo. É a primogênita do casal Alexandre João Lüdke e Anna Rita Alves de Lüdke. Seu pai era filho de poloneses, nascido em Jundiá, onde estudou até o secundário. Era contador e chefe de Departamento Pessoal da Companhia Paulista da Estrada de Ferro, mesmo local onde seu avô paterno trabalhou como ferreiro. Gostava muito de música e tocava violino. Alexandre faleceu com apenas 48 anos de idade. A mãe de Estelamaris era filha de um imigrante português, fazendeiro na cidade de Botucatu. Lá, estudou no Colégio dos Anjos, das Irmãs Marcelinas, onde ficava em regime de semi-internato. Posteriormente, fez o curso Normal, também em Botucatu, formando-se em 1918. Cursou ainda a Faculdade de Higiene da Universidade de São Paulo, formando-se em Educação Sanitária em 1928. Em 1930 veio para Jundiá trabalhar na Antiga Caixa de Pensões da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, como educadora sanitária, cargo este que foi exercido cumulativamente ao de professora no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Ao deixar o cargo na Companhia Paulista, Anna Rita exerceu durante anos o cargo de educadora sanitária escolar. Lecionou Prática de Ensino na antiga Escola Normal “Álvares de Azevedo” e, quando esta tornou-se oficial, lecionou Biologia também. Durante a Revolução Constitucionalista de 1932, trabalhou nos hospitais improvisados. Participou também de obras de beneficência da igreja, na Associação de “mães cristãs” e Associação da Boa Vontade, entidade para a qual trabalhou em prol da Casa da Criança local. Faleceu em 1960 e, em treze de dezembro de 1974, a cidade prestou-lhe uma homenagem, ao dar seu nome ao Ginásio Estadual da Vila Alvorada, que passou a denominar-se EEPG “Profª Anna Rita Alvez Lüdke”. Estelamaris fez o curso primário no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, de 1941 a 1944. Posteriormente, freqüentou o ginásio e o curso normal no Instituto de Educação Experimental de Jundiá. Formou-se professora em 1951. Iniciou sua carreira no magistério no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, como professora substituta, e depois lecionou em escolas rurais: Tijuco Preto e Fazenda Santa Terezinha, ambas em Jundiá. Foi nessa escola da fazenda que efetivou-se como professora, em 1962, após prestar um concurso de provas. Lecionou também em outras escolas da cidade, tendo passado pela Escola da Vila Lacerda, Casa da Criança e Escola da Argos. Em 1965, foi removida para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Como professora, ela aposentou-se em 1985, depois de exercer também a função de assistente de diretor.

Quanto ao nível de escolaridade das mães, as de Mercedes e Estelamaris possuíam um nível mais elevado, como pode ser visto em suas biografias. Ambas formaram-se normalistas e dedicaram-se às atividades docentes. Já as das outras eram pouco escolarizadas.

Mesmo levando-se em consideração a vinculação diferente dessas famílias com o magistério,

pude observar que essas professoras tiveram uma socialização semelhante no que se refere ao contato com a música, obras literárias e cinema. Provenientes de um grupo mais rico em relações sociais, Brandina, Estelamaris e Marly estudaram piano, como se fazia necessário nesse tipo de família. Estelamaris, descendente de poloneses, possuía, na família, avô, tio e pai músicos (tocavam violino). Todas narraram seu gosto pelo cinema, o que não as diferencia das moças de classe média dos anos 1940, em que o cinema era a principal atividade cultural nas cidades do interior e muito influenciava seus comportamentos,⁹ mas Daisy foi a que recebeu maior influência por parte de seu pai, assíduo freqüentador e incentivador dessa arte. Já quanto às leituras, dedicavam-se a obras às quais tinham acesso as moças de cidade do interior, em especial a célebre Coleção Biblioteca das Moças.¹⁰ Mas também citaram Machado de Assis, Eça de Queiroz, José de Alencar, entre outros.¹¹ Mercedes contou sobre as leituras feitas na coleção Tesouro da Juventude, num primeiro momento, ouvindo as leituras realizadas pela sua mãe, depois pelo gosto adquirido em leituras que traziam informações gerais sobre o Brasil e o mundo. Branca citou sua freqüência ao Gabinete de Leitura¹² quase que diariamente em companhia de seu pai. A imprensa local, em 1928, se referia aos freqüentadores dessa instituição como intelectuais, o que muito envidescia minha entrevistada:

[...] *E a congregar todos esses artistas, aqui temos, imponente e amigo, o Gabinete de Leitura Ruy Barbosa, com sua valiosa biblioteca, com seus luxuosos salões, cheios de diversões elegantes, reunindo, toda a noite, debaixo de seu tecto, tudo quanto Jundiaby tem de mais fino, de mais intellectual.* (Figueiredo, J. B.; Pontes, Alceu. *Anuário de Jundiaby*, Jundiaby, SP: Typographia A Comarca, 1928, anno I, n. 1, p. 25-26)

Mas para freqüentá-lo, Branca precisava pagar uma mensalidade, já que essa instituição sempre foi de caráter privado e mantida com o pagamento de mensalidades por parte dos sócios. Associar-se ao Gabinete não era para qualquer família, nessa cidade do interior de São Paulo. Usufruir desse espaço cultural e se apropriar de leituras de seus livros, revistas, jornais de circulação local, regional e nacional distinguia socialmente seus sócios nos eventos festivos e culturais que aí aconteciam. E, ainda mais, era preciso ter tempo livre para esse empreendimento, o que era garantido pela família de funcionários públicos à qual pertencia Branca. Já Estelamaris, além das histórias contadas pela mãe, recorda-se que sua tia Micaela declamava as

Daisy Duarte Marrete, primogênita do casal Lourival Miranda Duarte e Rosalina Francisca Miranda, nasceu em 28 de janeiro de 1936, na cidade de Jundiáí, estado de São Paulo. Seu pai, filho de imigrantes portugueses, cursou o primário e exerceu a função de ajustador eletricitista na Companhia Paulista de Estrada de Ferro. O cinema era seu *hobby*, freqüentando-o todas as noites e, quando possível, ajudando na exibição dos filmes. Sua mãe, Rosalina, descendente de família italiana, também com o primário completo, cuidava dos afazeres da casa e das duas filhas, e costurava para ajudar no orçamento familiar. Pouco convívio teve com seus avós, pois faleceram ou quando era pequena ou antes de seu nascimento. Guarda grandes lembranças de sua bisavó Cecília e da avó paterna que auxiliaram em sua educação, pois moravam com sua família. Iniciou seus estudos em 1943, no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, onde permaneceu até o final da quarta série primária. O ginásio (1947-1950) e o curso normal (1951-1953) foram feitos no Instituto de Educação Experimental de Jundiáí. Ingressou na profissão docente em 1955, como professora substituta no Grupo Escolar Pedro de Oliveira, em Jundiáí e, em 1956, no Conde do Parnaíba. Em 1957 foi nomeada professora efetiva para a Escola Mista do Bairro Bonsenso, zona rural da cidade de Rinópolis, numa classificação que levou em conta sua nota de diploma e os pontos adquiridos como professora substituta. Lá permaneceu durante dois anos letivos. Foi removida no ano seguinte para uma escola rural vinculada ao Grupo Escolar Francisco Derosa, na cidade de Franco da Rocha, onde morou em casa de barro, com chão batido, no sítio. Posteriormente, foi removida para uma escola na cidade de Jundiáí – Grupo Escolar da Vila Hortolândia, onde trabalhou com classe anexada, isto é, 3º e 4º anos juntos. Depois, removeu-se para o Conde do Parnaíba e, antes de se aposentar, e após ter cursado Pedagogia (1972-1975), assumiu a função de diretora substituta na Escola da Vila Hortolândia. Casou-se em 1967 e teve três filhos. Sua única irmã também foi professora. Aposentou-se em 1987.

poesias de Castro Alves para ela, sua irmã e sua prima. Marly recorda-se do pai como um assíduo leitor dos jornais da época e de como era incentivada por ele a essa leitura. Portanto, tal como a aprendizagem do piano, a audição de poesias nacionalistas declamadas por tias, a leitura de textos de ficção, romances predominantemente e a participação em eventos sociais e culturais fizeram parte da aquisição cultural dessas seis professoras. Esses bens incorporados foram citados por elas como elementos que favoreceram tanto a passagem pela escola como o desempenho das atividades de professoras. Durante as entrevistas, Daisy disse-me: “[...] eu lia muito a coleção das moças. Não, era Biblioteca das Moças. E o que eu lia e era do momento, eu pesquisava para dar aulas”. Para Marly, os jornais

também eram fontes inspiradoras de suas aulas: “[...] recorria às notícias de jornais para dar textos aos meus alunos. Sempre tinha uma notícia interessante que discutíamos na classe”.

Dentre as seis professoras, Brandina é diferente em vários aspectos: 1) pouco herdou de capital escolar de seus pais; 2) possuía condições econômicas mais privilegiadas que as demais; 3) era a única que tinha na família pai e avô envolvidos com relações político-partidárias e sociais de forma mais institucional; 4) ingressou na escola primária no período anterior à constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil;¹³ 5) não se casou durante todo o tempo em que exerceu a profissão de professora primária. Seu relato testemunha que a trajetória de seu pai foi marcada por lutas para se estabelecer financeiramente, por pequenas conquistas e por arranjos familiares. Em sua narrativa, Brandina nos disse:

Meu pai é de família Penteado e a mãe dele era sobrinha do Conde Álvares Penteado. Mas o casamento deles foi muito infeliz. Eles tiveram muitos filhos e se separaram quando meu pai era muito pequeno, por isso ele não teve convivência com o pai dele, coitado. Teve uma infância muito triste. Minha avó foi para Rio Claro e lá meu pai começou a trabalhar com 12 anos numa padaria. Depois o cunhado dele trouxe-o para São Paulo para trabalhar. Lá ele comprou duas casas do cunhado que o deixou pagar aos poucos. Aí ele casou com minha mãe. Ela tinha 17 anos e ele 28. Ela era filha de um coronel da família Paes de Abreu, que estava muito bem de vida. Depois de casado ele fez casa em Santana do Parnaíba e mudou-se para lá com minha avó. Foi adquirindo terras de sesmarias e conseguiu ter um sítio de 160 alqueires. Em Santana do Parnaíba, ele foi vereador, construiu uma escolinha onde ensinava os empregados à noite e também construiu uma igreja e o cemitério. Todos foram doados, posteriormente, para a Prefeitura.

O relato de Brandina procura demonstrar que os arranjos familiares asseguraram a seu pai condições de adquirir bens e, dessa forma, escapar de uma situação desfavorecida economicamente. A família também facilitou para seu pai as relações sociais e políticas. Tal como seu avô, membro do partido político de Rui Barbosa, seu pai também exerceu o cargo de vereador em Santana do Parnaíba. Suas relações políticas facilitaram a permanência de Brandina em Rinópolis, quando ingressou numa escola da zona rural daquela cidade. Seu pai conversou com o prefeito, com o juiz e também com o padre da cidade para que ajudassem Brandina. Isso realmente aconteceu, visto

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007

Marly José Oliveira Znyslowski nasceu em 19 de fevereiro de 1936, na cidade de Jundiá, primogênita do casal Aurélio Oliveira e Ignez Poli Oliveira. Teve um único irmão, dez anos mais novo que ela, formado engenheiro agrônomo e falecido aos 48 anos. Seu pai, nascido em Jundiá, era filho de Porférico de Oliveira, descendente de portugueses, e de Madalena Fraga R. de Oliveira, descendente de família francesa. Aurélio, natural de Jundiá, estudou até o secundário e foi ferroviário da Estrada de Ferro Santos a Jundiá, exercendo a função de chefe dos conferentes. Ignez, nascida na cidade de São Paulo, era filha de descendentes italianos. cursou o primário e trabalhou como pespontadeira em uma fábrica de calçados. Quanto à trajetória escolar, Marly ingressou em 1942, com 6 anos, no pré-primário da Escola Paroquial Francisco Telles. Nessa escola cursou também o primário. Em 1947 frequentou um curso de admissão, por um ano, com dois professores particulares, Pedro Pessini (Matemática) e Alcides de Oliveira (Português). Ingressou no Ginásio em 1948, sendo reprovada na 3ª série. De 1953 a 1955 cursou o Normal do Instituto de Educação de Jundiá. Iniciou-se na profissão docente em 1956, como professora substituta efetiva, no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Nessa função permaneceu por dois anos. Em 1957 retornou ao Instituto de Educação para fazer um curso de aperfeiçoamento em Administração Escolar, Metodologia do Ensino e Sociologia da Educação. Em 2 de agosto de 1958 foi efetivada como professora primária numa escola rural da cidade de Rinópolis, interior do estado de São Paulo – segunda escola mista do bairro Cascatinha. Aí recebeu o título de Professora Rainha da Cidade. Permaneceu nessa escola por sete meses porque, ao se casar com um funcionário público, pôde se remover para o Grupo Escolar Ramos de Azevedo, em Franco da Rocha. Em 1962 removeu-se para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Com a reorganização da rede física, foi transferida para o Ginásio Estadual Dr. José Romeiro Pereira, retornando ao “Conde” após três anos. Aposentou-se nessa escola em 1983. Depois de aposentada, em 1985, foi admitida nas Escolas Padre Anchieta, instituição particular, para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª séries. Continua lecionando até a presente data e voltou a estudar em 2001, quando ingressou no curso de Pedagogia, concluindo-o em 2004, com 68 anos de idade.

que ela se hospedava na casa do prefeito todas as vezes que ia à cidade para receber o pagamento. E, ainda mais, em sua entrevista Brandina disse da preocupação em desempenhar um bom trabalho para honrar a sua família. Como os estudos de Canêdo sobre transmissão do poder indicam, os descendentes de uma família com poder político e social são frequentemente lembrados sobre o lugar que ocupam na sociedade, inculcando nas mulheres o seu dever perante ela e intervindo notadamente no cuidado com as práticas educacionais.¹⁴

Em seu relato, Brandina enfatiza ainda que a família veio morar em Jundiá numa casa de taipa, após a venda da fazenda. Posteriormente, um dos primeiros prédios de apartamentos da cidade foi construído no local. A construção foi feita com recursos financeiros de sua família e localiza-se em um local privilegiado do centro da cidade. Brandina ocupou um dos apartamentos até sua morte e, atualmente, boa parte dos apartamentos é ocupada por seus familiares.

Assim como considere a origem social preponderante para o ajustamento dessas professoras ao cargo escolhido, considere também importantes as experiências escolares como modelares de suas práticas.

Escola: definindo itinerários

Brandina iniciou sua escolarização, na década de 1920, com 12 anos. As demais foram matriculadas na primeira série na idade escolar considerada normal, isto é, com sete anos de idade, já nas décadas de 1930 (Mercedes e Branca) e 1940 (Estelamaris, Daisy e Marly). Cursaram o primário no Grupo Escolar Conde do Parnaíba (somente Marly realizou os quatro anos do primário numa escola particular, católica, dirigida por freiras – Escola Paroquial Francisco Telles). Brandina concluiu a Escola Normal mais tarde que as demais, com vinte anos, pois sua formação se enquadrou em um estatuto de escola anterior ao que se implantou a partir da Consolidação das Leis de Ensino de Francisco Campos.

Das trajetórias escolares dessas professoras, tomei para análise a escola primária e a escola normal, considerando-as as instituições que mais influenciaram o modo de ser e de fazer dessas professoras. Isso porque considero que tais escolas introjetaram nessas mulheres modelos de pensamentos, percepções e ações que definiram sua prática pedagógica, permitindo-lhes o ajustamento ao cargo que futuramente desempenhariam.

A escola primária forneceu-lhes não apenas indicações de um mundo dito civilizado,¹⁵ mas também definiu os itinerários representados através de métodos e programas de pensamento.¹⁶ Sendo assim, seus esquemas intelectuais e lingüísticos foram organizados no espaço escolar balizado desses sentidos. Foi nesse espaço também que primeiro vivenciaram a relação pedagógica, esta relação social especial que se estabelece entre um “professor” (no sentido novo do termo – ocupante de um cargo na administração pública) e um “aluno”.¹⁷

Conforme explica Guy Vincent, nessa relação, diferentemente de uma relação de pessoa a pessoa, há uma submissão do professor e dos alunos a regras impessoais.¹⁸ O professor obedece às regras da “conduta das escolas”, e sua função junto ao aluno se reduz a

recordar-lhe as regras, assinalando-lhe as faltas cometidas. A autoridade do professor aí só pode vir de sua própria submissão às regras.

Além disso, na escola primária e na escola normal, essas professoras tiveram também contato com a existência de saberes objetivados, delimitados, codificados; melhor dizendo, com a sistematização do ensino. Os relatos das professoras foram tomados dentro dessa perspectiva, visando apreender o modo como elas desenvolveram suas experiências iniciais junto ao meio escolar, e os sentimentos que nelas deixaram marcas. A relação dessas mulheres com a instituição escolar e suas imposições, pode-se dizer, foi fruto de um conjunto de experiências convergentes, uma vez que todas as seis, pertencendo a um grupo social privilegiado, estavam preparadas para o código escolar.

Escola como segundo lar e o inconsciente semântico na organização do sistema nacional de ensino

Todo mundo sabe, ou julga saber, o que é escola, pois, inscrevendo-se de forma tão evidente em nossa prática cotidiana, ela aparece implicitamente a cada um como uma espécie de “fato natural” e, por extensão, como um fato universal.¹⁹ Este fato natural, que liga a transmissão do conhecimento e a função genérica de educar à escola, manifesta-se no próprio plano das palavras. Como assinala Lenoir em um artigo sobre o inconsciente semântico da família, a linguagem é um condicionamento do comportamento.

Sobre este aspecto, chama a atenção o fato de as seis professoras se referirem à escola como um segundo lar. Penso que o uso dessa metáfora tenderia a esconder o que a relação pedagógica contém de “contrária ao lar”, uma vez que ela se realiza longe da família, afastada do meio social. Pelo menos é o que a leitura de *Tempos de Capanema*²⁰ fez refletir.

Pensar os tempos de Capanema na direção do Ministério da Educação e Saúde é pensar o período em que se definiu a obrigatoriedade da instrução primária e em que aumentou a possibilidade das moças de classe média prosseguirem seus estudos, dada a abertura de um maior número de escolas normais, tendo em vista a reforma do ensino secundário ocorrida em 1942.²¹

Uma conferência proferida por Capanema, por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937, exemplifica a metáfora usada pelas professoras. Nela o Ministro defende a partilha sexual do mundo social, em oposição aos princípios da escola republicana da igualdade de oportunidades (escola = única) baseada na meritocracia, pois exclui a mulher da vida política, ou seja, “se o homem deve ser preparado

com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas”, a educação feminina terá outra finalidade, que é o preparo para a vida do lar. De acordo com essa fala, as disposições institucionais para a criação dos postos de trabalho deveriam definir bem os terrenos masculinos e femininos, pois a educação, “tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem da mulher”.²² E, associando a mulher à crença cristã que naturaliza o lugar feminino na ordem social, a partir de uma vocação educativa familiar, ele acrescenta que

*a educação a ser dada a homens e mulheres há que diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu [...] a família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e, por isto, colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói.*²³

Esta passagem de uma unidade natural e política que era a família, para uma outra unidade política – o Estado – tende, assim, a modificar o estatuto “social e natural” de esposa e mãe. Por isso, Capanema, no contexto de intenções e projetos que mobilizavam o Ministério da Educação, preocupa-se com a educação feminina para o lar e não para a vida política, já que ao Estado cabe preparar a mulher consciente para esta “grande missão”, que é preparar o indivíduo – que se conjuga como masculino – para a vida política. Ou melhor, a mulher é identificada à natureza, e o homem, à história. Se o Estado deveria educar ou fazer educar a infância e a juventude pelas mãos da mulher “que funda e conserva a família”, a definição da identidade feminina dada pelo Estado a submete à família e à reprodução, impondo um território feminino no centro da ordem política, observando-se que a família é considerada, no discurso do Ministro de Educação e Saúde, como base da organização política. Os homens deveriam ser educados de modo que se tornassem plenamente aptos para a responsabilidade de cidadão, definido como “chefe de família”. No estatuto sociocultural de esposas e mães, às mulheres destinava-se uma educação que as tornasse afeiçoadas ao casamento, desejosas de maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes de administrar a casa.

Então, nesse sentido, fica difícil entender como a mulher que ocupa um cargo de professora primária na administração pública, definido por regras impessoais, pode ser mãe de seus alunos, quando, na realidade, os alunos não são seus filhos e a relação de professora e aluno implica ainda uma relação diferente daquela que a

mãe tem com o filho, carregada de sentimento afetivo e sem regras escritas fora da relação. Mas esses ideais vão estar estampados nas reformas que ocorriam simultaneamente às ações. A responsabilidade da educação passa a ser dividida entre o Estado e a Igreja e, portanto, arduamente disputada entre as duas instituições, como expõe Barros (1960). E, ainda mais, o que se disputava era quem cuidaria da formação da criança que aprenderia suas primeiras letras, o que fatalmente a destinaria para o “Bem” ou para o “Mal”, segundo a visão de mundo de cada um.²⁴

As experiências de construção nacional, em processo nos tempos de Capanema, trataram assim a educação como o instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que assegurassem a construção e a continuidade de tipos também ideais de nações. Mas dela estavam excluídas as mulheres na ação política, isto é, de “teor militar para os negócios e as lutas”.

Nesse projeto, de formação integral do cidadão, como ficavam as mulheres que, segundo Capanema, deveriam receber uma educação diferente da dos homens, ou seja, ser “preparadas para a vida do lar” e não para a vida política?

A idéia de segundo lar que está presente nas falas das professoras vem de mais longe, provavelmente, ainda bastante influenciada pelo discurso positivista da Primeira República, no qual a mulher representava a humanidade e a virgem-mãe era o símbolo perfeito de conduta feminina. O uso dessa metáfora poderia assim ser pensado a partir do lugar que a mulher ocupava no imaginário social republicano da época: mulher-mãe com qualidades morais altruísticas; a fêmea humana bondosa, redentora; anjos tutelares, com tributos de pureza e doçura; guardiã do lar e da moral cristã; mães generosas com espírito de sacrifício, salvadoras da pátria e da saúde da humanidade e outros atributos que as colocavam responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. José Murilo de Carvalho (1990) refere-se a essa utilização da figura feminina como alegoria cívica, nos primeiros tempos republicanos, inspirada no ideário francês, no qual a república sempre foi representada como mulher.²⁵ Mesmo com a decepção causada pelo regime, impiedosamente desenhada pelos caricaturistas da imprensa nacional, a mulher natureza, mãe da humanidade, persistiu após a morte de Mariane, como símbolo político da República Brasileira.

A Igreja Católica teve grande influência nesta introjeção da figura da mulher associada a uma humanidade abstrata com todos os atributos da filosofia comteana. Maria, mãe de Deus, representa na Igreja essa idéia da mensagem positivista. Ela pode ter impressio-

nado Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly, como todas as mulheres de classe média da época. Não à toa, a formação moral e cívica, nesses anos de Capanema, dava ênfase ao lugar da mulher na sociedade como mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar e a educadora dos futuros cidadãos. Esse ideal, feminino quando divulgado pela Igreja, implicava também o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios como o de Maria, na ação educadora dos filhos e filhas da humanidade.

Se o destino primordial da mulher católica era a maternidade, bastava pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha “espiritual”.²⁶ O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental; ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la através do sacrifício de uma missão, ou seja, a de “mãe espiritual” de seus alunos. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação.

Mães espirituais. Mães intelectuais. Mães (naturais?). Professora/mãe. *Mater et magistra* – vão ser referências às professoras nas primeiras décadas do século XX, principalmente na década de 30, em artigos de revistas que circulavam no campo educacional. Só para exemplificar:

Encontra-se na mestra uma segunda mãe/ Que tem sempre um carinho e que um consolo tem/ Para o aluno rebelde e para o pouco atento./ E quem do ensino entende o encanto, logo vê/ Que somente a mulher poderá com proveito/ Exercer a função de lhes mostrar o efeito/ Da instrução, dessa grande e sublime alavanca/ Com que o homem remove a mais tremenda tranca./ Instruir, educar... Missão nobre e divina.../ Professoras que andais pelo mundo ensinando/ Bem mereceis a Deus... (Revista Brasileira de Pedagogia apud Lopes, 1991)

A *Oração do Mestre*, de Gabriela Mistral que era lida e decorada em todas as escolas normais do país, deixa ainda mais claro os atributos da filosofia comteana à mulher/professora, da qual cito aqui somente um trecho:

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestra que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães,

o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito e deixar gravada na alma a minha mais penetrante melodia, que assim ainda há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais. (Revista do Ensino, 1930)²⁷

As características paciência, minuciosidade, afetividade, sacrifício, amor e doação, associadas ao magistério, podem ter levado as professoras a usar a expressão segundo lar ao se referirem à escola. Não se pode deixar de mencionar que Mercedes e Estelamaris tiveram suas mães trabalhando como professoras nessa escola e, ainda mais, dona Iracema Faber Ladeira, mãe de Mercedes, foi também sua professora.

Mas, para que as professoras considerassem a escola como seu segundo lar, há que se considerar que a utilização da linguagem metafórica como dimensão que organiza as idéias sobre o mundo social e político, fê-lo com o selo da significação. Escola significa segundo lar. Os ingredientes usados na fabricação deste selo não são divulgados e jamais questionados, porém, sendo a metáfora uma figura, pela qual falando uma coisa queremos dizer outra, pode-se dizer que o vocabulário da maternidade e do lar diz uma coisa mas quer dizer outra. Fala da possibilidade de os princípios da escola republicana se realizarem, mas permite a convivência do seu contrário, com as mulheres encarnando as qualidades abstratas aludidas pelo segundo lar (mãe, lar, afastamento da vida política).²⁸

O primeiro contato das professoras aqui estudadas com o mundo organizado pelas regras impessoais se deu por meio do Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Foi também o primeiro contato mais direto que tiveram com o uso de vocábulos que diziam uma coisa para expressar outra.

O caminho para o magistério

A escolha pelo magistério teve significações diferentes para esse grupo de mulheres, e a compreensão destes significados pode ser retrçada por meio das informações sobre essas professoras, suas famílias, a organização do ensino, entre outras.

Para Mercedes (filha, neta e sobrinha de professores) e Estelamaris (filha e sobrinha de professores), a escola já era familiar, e a idéia do magistério poderia ser vista como uma “escolha” natural. Entretanto, o aparecimento de contradições nos depoimentos, quando há afirmativas como “queria mesmo era fazer Belas Artes” ou “queria ser concertista”, evidencia a dificuldade que cercava a vida dessas mulheres e a ausência de escolha nas suas vidas: ausência de escolas outras que não fossem as normais, a

autoridade masculina que levava o pai a impedir a filha de escolher estudar algo que não houvesse na cidade de Jundiá: “[...] filha minha não mora sozinha em outra cidade”.

Brandina, Branca, Daisy e Marly não procuraram uma escola por ideal de vida. Para elas, ensinar numa escola primária foi a única opção para contribuírem no orçamento familiar, como Brandina explicita:

[...] do salário que recebia pagava pensão, com uma amiga dividia o aluguel da charrete, pois ficava pesado pagar sozinha e, ainda, mandava uma mesada ao meu pai que tinha quatro filhos para criar, não que precisasse [...].

Já Daisy diz:

[...] minha mãe era dona de casa e nas horas vagas costurava para ajudar no orçamento da família, e quando fui ser professora, não que o salário fosse muito bom, mas ajudava bastante [...].

Entretanto, há que se refletir sobre o valor simbólico de ser professora. É o que Daisy procura explicar ao repetir as palavras de sua bisavó, imigrante italiana pobre, ainda muito presentes em sua lembrança: “[...] eu quero que você seja professora, porque aí vão te chamar de dona Daisy”. Assim, Daisy expressa suas expectativas de ascensão social, ainda no estágio de se tornar uma pessoa respeitável por meio do ingresso no mercado de trabalho. Ela seria a dona e não a esposa ou a filha do Fulano. Sem dúvida nenhuma, na década de 50, a professora primária era objeto de respeito por parte das demais pessoas, mesmo porque o ingresso no magistério era também forma legítima de as mulheres transitarem pelo espaço público, considerado de domínio masculino. Legitimidade que conferia honrabilidade e distinção no tratamento de “dona” a muitas mulheres que, anteriormente, apenas recebiam o de “sinhá”.

Da mesma forma, o diploma de normalista, documento oficial emoldurado e pendurado por muitas delas na parede da sala, juntamente com a foto tirada dia da formatura, bem à vista de todos, ou, ainda, o uso do anel “encimado por um livro com uma turquesa engastada”, símbolo “distintivo da classe”, eram sinais exteriores de uma formação e de uma atuação profissional reconhecidas em decorrência de sua função social²⁹ distinção conferida pela escola normal.

O diploma, concedido ao final de um longo processo de escolarização, outorgado pelo Estado, em um cerimonial de formatura, vai conferir a essas mulheres todas as espécies de ganhos simbólicos e, ainda, possibilitar-lhes o exercício profissional no Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, sonho das normalistas de Jundiá.

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007

O cerimonial de formatura é um rito³⁰ que consegue colocar em *close up* as coisas do mundo social. Primeiro, porque o anel que as professoras colocavam no dedo, o anel de formatura, continha símbolos: de um lado o brasão nacional, de outro a pena. O ritual de colocar o anel no dedo transformava a normalista em símbolo de um conjunto de relações políticas.

Da mesma forma, o diploma outorgado pelo Estado, no cerimonial de formatura, lhes permitia imaginar obter todos os ganhos simbólicos que ele confere, como também a possibilidade de nomeação oficial legítima, transformando-as em professoras – um título nada negligenciável nos anos 40.

Como ritual, era realizado mediante toda uma teatralização, de um tempo marcado, com muitas pessoas assistindo e com toda a oficialidade dada pelo Estado. Portanto, essa nomeação oficial, ato de “imposição simbólica”, vai ter toda a força do coletivo, do consenso e do senso comum e, por outro lado, vai agir como reforçadora da separação e da inserção destas mulheres num novo contexto social. A cerimônia lhes impunha, portanto, toda uma ética profissional.

Isso ficou bem marcado no memorial de Marly, realizado durante o curso de Pedagogia, onde ela escreve sob sua foto de formatura: “EU”, TRANSFORMADA EM PROFESSORA MARLY – 1955. Diante disso, pode perceber a força da “imposição simbólica” que o diploma exerce sobre essas mulheres e, também, sobre toda a sociedade. Isso só foi obtido porque cursaram uma escola normal.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 – Formatura da professora Marly – 1955

A escola normal

Brandina, ao terminar o curso primário em 1927, com 14 anos, por projeto de sua família,³¹ teve que se preparar para participar da seleção para o curso de

formação de professores no Instituto de Educação Carlos Gomes (Campinas), o mais próximo de sua cidade de origem. Para tanto, recebeu, por um ano, aulas particulares do professor Giacomo Itria, um italiano que preparava os jovens para esta seleção. “Era um professor muito bom”, conforme relatou: “[...] ele dava as matérias que iam cair no exame. Eu fiquei um ano no preparatório. Daí eu prestei o exame para fazer o curso complementar na Escola Carlos Gomes e passei”. Esse curso era freqüentado antes do curso normal e independia do diploma do curso primário, visto que este não era obrigatório, naquela época.

Os cursos preparatórios eram todos pagos, freqüentados por períodos variáveis (meses ou ano), em locais diversos, como residências (do próprio aluno ou do professor), externatos, e dados por professores particulares, mesmo que alheios ao magistério oficial. São lembrados geralmente como cursos “puxados”, dados por professores competentes – às vezes um só, ou por um grupo deles.³² Certamente, não se tratava de opção, ou seja, o ingresso no curso normal dependia de um exame. Para ter sucesso nesse exame, a freqüência ao curso complementar, anexo à escola normal, era imprescindível, especialmente para aquelas que não haviam freqüentado uma escola primária, como era o caso de Brandina.

Este procedimento de seleção, tal como qualquer exame meritocrático, assegurava a todos, em princípio, a igualdade formal diante de provas, pois as regras para a competição eliminam as diferenças de oportunidade social. Qualquer candidato, preenchendo as condições definidas pelas regras, podia se apresentar a esses exames. Entretanto, o privilégio de acesso às escolas normais era assegurado a apenas uma pequena fração dos candidatos, em razão de exigências preliminares que não se encontravam escritas na lei, mas condicionavam a inscrição e o sucesso nos exames e o recrutamento para o magistério.

Na competição compreendida pelos exames havia provas escritas, práticas e orais. As escritas eram as de ditado, composição e questões práticas de aritmética. As práticas eram as provas de caligrafia e desenho. As orais abrangiam todas as demais matérias. Ser aprovada nos exames oral e escrito significava saber se expressar, demonstrar desembaraço diante da autoridade, o que se aprendia entre as frações dominantes da sociedade. Ter boa caligrafia decorria da habilidade de fazer crochê, bordado e tocar piano, práticas que essas professoras adquiriram na família. Almeida, em seu estudo, discute uma das maneiras que marca a existência de alunos “competentes”, destinados a responder exemplarmente às mais duras exigências de um sistema de ensino: “boa educação” recebida como objeto de lutas travadas pelos diferentes grupos sociais em torno das exigências dos exames de seleção.³³

Assim, a probabilidade objetiva de se ter acesso à escola normal, nas décadas de 1920-1940, estava ligada às condições determinadas pelas oportunidades objetivas proporcionadas por suas famílias. Para explicar completamente o processo de seleção ao qual se submeteram as professoras em pauta, é preciso levar em conta, além das decisões expressas pelo tribunal escolar, as condenações por privação ou com prorrogação que se infligiam àqueles que não pertenciam a grupos sociais mais favorecidos capazes de responder ao rigor do sistema de exames. Ao mesmo tempo em que era destinado a todos, excluía uma considerável parcela da população escolar que usava um código restrito, diferente do código elaborado usado pelas meninas e meninos das frações médias e altas.³⁴

Não foi o que aconteceu com Brandina e as demais professoras desta amostra. Na verdade, Brandina, ao se preparar com os professores particulares, saiu-se muito bem nos exames. Mercedes, Branca e Estelamaris foram direto para uma escola particular. Daisy e Marly, tal como Brandina, foram aprovadas nos exames de seleção, após serem preparadas por professores particulares. Os investimentos empreendidos pelas famílias se justificavam pelo fato de que aprender a ler, escrever, contar e, posteriormente, ser professora revestia-se de um bem de extremo valor social em virtude do escasso capital escolar da maioria da população.

Durante a entrevista, Brandina se lembrou de que, no ano de 1927, das 79 jovens que prestaram o exame para uma vaga no Curso Complementar da Escola Normal de Campinas, somente 13 foram aprovadas, incluindo ela, a segunda colocada. Este dado indica que ela possuía capital cultural – e também econômico –, adquirido pela família Penteado, que lhe garantiu a aprovação no exame e o acesso à escola normal.

Uma vez aprovada, Brandina estudou na cidade de Campinas, realizando a viagem de trem diariamente, junto a outras colegas. Era uma viagem dispendiosa e os gastos eram assumidos pela família.

No Instituto Carlos Gomes de Campinas, estudou cinco anos; um ano de curso complementar³⁵ e quatro anos de curso normal. Durante esse período consumia diariamente muito tempo entre a escola e a viagem, sendo sustentada pelo pai.

Esta Escola Normal de Campinas, onde estudou Brandina, foi criada em 1903. Funcionou como Escola Complementar de Campinas até 1911, quando foi transformada em escola normal primária.³⁶ A Escola Normal de Campinas era uma unidade de ensino integrada à rede pública estadual e que recebeu o nome de Carlos Gomes em 1976, numa homenagem ao músico campineiro. Foi transformada em Instituto de Educação

(o segundo no estado de São Paulo) em dezembro de 1951.

As outras cinco professoras tiveram experiências diferentes da de Brandina. Frequentaram o curso normal, após a realização do ginásio, que só foi regulamentado após as reformas educacionais dos anos 1930, e estudaram em Jundiáí.

A cidade passou a oferecer esta modalidade de ensino em 1928, após Brandina ter ingressado no curso.



Fonte: Arquivo da prefeitura municipal.

Figura 2 – Casa dos “Coqueiros” – 1928, primeira Escola Normal Livre de Jundiáí

A Escola Normal Livre de Jundiáí³⁷ não era uma escola pública como a Carlos Gomes, onde estudou Brandina. Fazia parte do “Colégio Florence” de Campinas, que veio para Jundiáí por ocasião do surto de febre amarela. Anexo ao Colégio Florence foi instalada, em 4 de maio de 1928, a Escola Normal Livre de Jundiáí, que teve como sua fundadora e diretora a professora Anna Pinto Duarte Paes – que também atuou no Grupo Escolar Conde do Parnaíba.

A escola normal era o critério fundamental para o ingresso na carreira docente.

As escolas normais frequentadas pelas seis professoras entrevistadas por mim estavam entre as primeiras criadas a difundir a constituição de representações sobre a profissão docente, nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo. Por meio dessas escolas se pensava realizar as grandes finalidades da educação pública.

Para tanto, as escolas não somente transmitiam o conteúdo dos ensinamentos a serem dispensados e as diferentes modalidades de sua aprendizagem, mas também a educação sobre vestuário, etiqueta, linguagem,

postura corporal, etc. que iria forjar a sua identidade social.

Analisada nesta perspectiva, a “lição” de pedagogia ou, mais exatamente, as lições de psicologia, moral, pedagogia, ensinamentos obrigatórios na formação dos professores normalistas são a alma dessa formação, aparecendo como uma espécie de tratado de moral do conhecimento.

Considerações finais

A institucionalização de um sistema nacional de educação escolar não pode se limitar ao comentário de textos jurídicos e obras que a delimitam e tentam lhe dar um sentido. Ela encontra sua realização nas formas materiais e jurídicas, sim; também nas idéias, mas, mais do que tudo, nos protagonistas e nos símbolos que lhe dão sentido. Para que haja um sistema de ensino é preciso que haja professores e estudantes. É preciso que haja um trabalho de delimitação da categoria de professor; é preciso todo um trabalho para dar forma a esta categoria (investimento na formação, investimento em regras jurídicas, investimentos simbólicos, etc.). É preciso, por fim, que professores e alunos encontrem interesse para agir, participando da produção contínua da instituição. É preciso que haja o interesse em ser professor e o sentimento de o ser.

Foi o que esta pesquisa realizada me revelou. Uma pesquisa que foi construída com base em duas histórias: a história social familiar e individual de seis professoras primárias que atuaram durante o processo de nacionalização do sistema de ensino no Brasil e a história da instituição escolar que elas representaram no mundo social.

O estudo realizado procurou mostrar que o trabalho dessas professoras contribuiu para fazer penetrar nos alunos toda uma lógica político-cultural nacionalista, inaugurada no Brasil com a chamada “Era Vargas”.

Mas para alcançar isso com os alunos, as professoras tiveram que se disciplinar primeiro nas escolas normais, que foram se criando a partir da segunda metade do século. O direito à escola foi precedido de uma definição anterior das regras e das práticas pedagógicas que modelaram a figura do professor primário.

Essa imagem que a escola normal divulgou, ao defender uma nova especialização profissional, encontrou, durante a Primeira República, a sensibilidade política necessária para se desenvolver. Mas a força da imagem se deveu aos processos singulares de apropriação dela.

Primeiro há que se considerar a necessidade de aumentar os efetivos para os grupos escolares, que passaram a ser criados em número cada vez maior. Foi a oportunidade de trabalho que se abriu para muitas das

moças da classe média nos anos 1920 e, principalmente, nos 1930. Necessitava-se de professores para as escolas, o que contribuiu para feminizar a profissão nascente. Mas o preço psicológico e social a pagar foi muito alto para estas primeiras levas de professoras, como o caso de Brandina, um entre muitos outros possíveis, nos mostrou. A ideia de uma profissão definida se enraíza realmente após a promulgação da primeira LDB, em 1961, que, além de regulamentar o sistema de ensino nacional, depois de mais de 10 anos de debates na sociedade e no parlamento nacional, instituiu os concursos. Das seis professoras objeto da pesquisa, somente uma ingressou no magistério por concurso, no ano de 1962. Mas a carreira ainda se encontrava bloqueada. Elas ainda se aposentavam dentro das salas de aula.

A carreira se abre para três das professoras entrevistadas após 1970, já estando elas com os filhos criados. Mas a expansão das possibilidades de carreira não foi só um problema doméstico. Condições sociais, econômicas e institucionais trouxeram a promulgação da Lei 5.692/71. Em termos simbólicos, há uma grande mudança. A professora deixa de ser missionária, seja cívica ou religiosa, para fazer uma carreira, como descrevem Branca, Estelamaris e Daisy, que se aposentaram no cargo de assistente de diretor e de diretor de escola. A “operação escola”, estabelecida no Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), incluiu as professoras primárias nos planos e metas para recursos humanos.³⁸

Sendo assim, a institucionalização da profissão e o ajustamento da professora a ela não podem ser pensados de forma dicotômica. Para melhor entendê-los, é necessário, constantemente, retomar as histórias sociais individuais e as institucionais, visto que eles se dão na junção dessas duas histórias.

Notas

¹ Cf. Weber, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 30-31.

² O levantamento realizado nos arquivos da Escola “Conde” indicou-me que trabalharam nessa escola, na década de 50, 97 professores. Desses, 93 eram mulheres e somente 4 eram homens. Das 93 professoras, 47 ocupavam cargo efetivo e 46 foram professoras substitutas. Dos 4 professores, 2 eram efetivos e 2 substitutos. Em contrapartida, os quatro diretores que atuaram naquele período eram homens.

³ Refiro-me, mais explicitamente, a uma competência pedagógica adquirida em escolas normais, garantida e objetivada por um diploma, a uma submissão aos procedimentos uniformes de seleção para o cargo, à relação entre alunos e professores mediada por um sistema de normas e regras impessoais, do mesmo modo que com o

direito codificado (programa curricular de ensino preestabelecido, número determinado de alunos considerados homogêneos dentro de uma sala de aula, carreira determinada por controle externo etc.). Sobre o assunto ver: Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

⁴ Vincent, Guy et al., op. cit., p. 11.

⁵ Vocabulário retirado da *Revista do Ensino*, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, ano IX, n. 64, outubro de 1959.

⁶ Cf. Dreyfus, F. M. *Le métier d'educateur*. Paris: Minuit, 1983. p. 10-11.

⁷ A Companhia Paulista de Estrada de Ferro foi inaugurada em 1872, quando as oficinas foram transferidas de Campinas para Jundiaí, em decorrência de uma grave epidemia de febre amarela. Fazia o trajeto Jundiaí-interior. A cidade, ao lado do café, urbanizava-se e ganhava as primeiras indústrias no final do Império. A ferrovia também interferiu na característica informal dos jundiaenses, ao trazer valores ingleses para o cotidiano. Aos poucos a passagem dos trens e os apitos das válvulas do vapor da caldeira, sempre nos horários estipulados e seguidos pela ação dos fiscais, faziam o controle do tempo, a ser estimulado também pela colocação de relógios públicos. Os símbolos de uma nova era que começava – o aço e o vapor reunidos na locomotiva – mudavam seus manipuladores cotidianos.

⁸ Cf. Bourdieu, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

⁹ Ver Goffman, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

¹⁰ Essa coleção de romances constituiu-se no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960, em um tipo de leitura muito popular, consumida, principalmente, por mulheres jovens. Esses romances, em geral ambientados na França, foram traduzidos e editados pela Companhia Editora Nacional (SP) e colocados à venda em todo o país, com ampla propaganda. Tratava-se de uma “literatura cor-de-rosa”. Sua forma de sucesso obedecia a modelos infalíveis, seja lidando com um sentimento caro às mulheres, o amor, seja através de um imaginário romântico mediante descrições de paisagens exóticas e luxuriantes, personagens jovens e bonitos. Esse tipo de leitura fornecia alimento para o imaginário dessas professoras e, ao mesmo tempo, divulgava normas, valores e condutas que, apropriados via leitura, se ligariam a uma certa construção da sensibilidade feminina. Sobre a análise dessa coleção, ver: Cunha, Maria Teresa Santos. Mulheres e romances: uma intimidade radical. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 45, jul. 1998; Miceli, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: Difel, 1979.

¹¹ Lendo o trabalho de Micelli, op. cit. p. 85-87, não é de estranhar a citação desses três autores, considerando que a maioria dos títulos brasileiros adotados na época eram de

autores “relegados pela crítica”. Hoje, com a imposição da leitura desses autores, citados pelas entrevistadas, eles devem ter vindo mais facilmente à memória como legitimadores culturais.

- ¹² A idéia de criação de um centro literário surgiu em 1907, a partir da iniciativa de um grupo de ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em 1908, era inaugurado o “Gabinete de Leitura de Jundiahy”, que, em 1923, passou a chamar-se “Gabinete de Leitura Ruy Barbosa”.
- ¹³ Somente a partir dos anos trinta é que se dá a constituição de um sistema de ensino no Brasil, no quadro das reformas políticas e administrativas conhecidas hoje como a construção do Estado Nacional. Essas iniciativas inauguraram o controle do Estado sobre os aspectos mais simbólicos da organização da escolarização nacional, como, por exemplo, a definição de conteúdos de ensino, a formação dos professores e as autorizações para a criação de novos estabelecimentos.
- ¹⁴ Cf. Canêdo, Leticia Bicalho. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. *Educação e Sociedade*, n. 39, p. 224, ago. 1991. Ver Faguer, Jean Pierre. *La production généalogique*. “Continuité et discontinuité des conditions de reproduction des elites politiques: la famille comme cadre social de la vocation politiques”. *Cahiers du Brésil Contemporain*, n. 47/48, p. 121-131, 2002.
- ¹⁵ Para Norbert Elias, a “civilização dos costumes” impõe um domínio do corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais que vão agir sobre o comportamento individual e social dos homens. Para maior entendimento sobre o assunto, ver: *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ¹⁶ Bourdieu, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: Miceli, Sergio (Ed.). *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ¹⁷ Refiro-me a uma relação que é distinta das demais relações sociais, conforme concentra a aprendizagem nas mãos de um mestre que não é mais um artesão “transmitindo” o saber fazer a um jovem. Ela desapossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas. Ou, melhor dizendo, na antiga sociedade “aprender” se fazia por “ver fazer e ouvir dizer”: seja entre camponeses, artesãos ou nobres, aquele que aprendia – isto é, em primeiro lugar, a criança – fazia a aquisição do saber ao participar das atividades de uma família, de uma casa – aprender não era distinto de fazer. Ver Vincent, Guy, op. cit., p. 13. Sobre este assunto, ler também os trabalhos de P. Bourdieu, *A reprodução*, e Jean-Manuel de Queiroz, *L' école et ses sociologies*.
- ¹⁸ Cf. Vincent, Guy, op. cit., p. 15.
- ¹⁹ Esta análise inspirou-se no trabalho de Remi Lenoir (1991) sobre a família, o qual demonstra que o inconsciente semântico sobre a família manifesta-se no plano das palavras. “Politique familiale et construction sociale de la famille”. *Revue Française de Sciences Politiques*, v. 41, n. 6, dec. 1991.
- ²⁰ Cf. Schwartzman, Simon; Bomeny, H. M. B.; Costa, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- ²¹ Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei n. 2.444, 9 de abril de 1942. O recenseamento escolar de 1918 mostra que menos da metade das 480.164 crianças de 7-12 anos freqüentavam a escola. Em 1920, de acordo com o anuário estatístico do IBGE de 1950, somente 35% da população era alfabetizada. Em 1940, eram 44% e, em 1950, quase atingiu 50%.
- ²² Os trechos foram extraídos do texto citado por Schwartzman, Simon, et al. *Tempos de Capanema*, São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000. p. 123.
- ²³ Ibidem. p. 123.
- ²⁴ A estrutura, que até hoje delimita as grandes linhas do ensino no Brasil e que se formou com o apoio da Igreja Católica, e não contra ela, foi balizada por princípios que estabeleciam um sistema educacional unificado e ministrado em língua portuguesa; uma educação organizada e controlada pelo governo em todos os níveis; que a lei regula as profissões, estabelecendo monopólios ocupacionais para cada qual; que aos diferentes ofícios correspondem tipos diversos de escolas profissionais; que o Estado deve financiar a educação pública e subsidiar a privada; que os defeitos do sistema são sanáveis por aperfeiçoamentos sucessivos da legislação e da fiscalização. Entre os autores que discutem esses princípios, pode-se citar: Simon Schwartzman e outros em *Tempos de Capanema*, São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000; e Jorge Nagle em *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- ²⁵ Ver Carvalho, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; Paim, A. *Histórias das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1967.
- ²⁶ Ver Louro, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- ²⁷ Lopes, Eliane Maria Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, v. 4, p. 36. 1991.
- ²⁸ Ver Canêdo, L. As metáforas das famílias na transmissão do poder político. *Caderno CEDES*, n. 42, p. 36-37, out. 1997.
- ²⁹ Muniz, Diva do Couto Gontijo. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. *Pro-Posições*, v. 9, n. 1 [25], março de 1998.
- ³⁰ Sobre ritual de formatura ver Pavan, D. O. *Cerimonial de formatura: representação simbólica do sucesso escolar*. Dissertação (Mestrado), Unicamp, 1996.
- ³¹ Lea Pinheiro Paixão nos chama a atenção, em sua pesquisa sobre professoras primárias mineiras – anos 30 –, para o fato de que os fazendeiros enviavam as filhas para estudar, enquanto aos filhos era reservado o trabalho com a terra. Como uma das poucas possibilidades profissionais para

moças, da categoria social delas, era a docência, tornaram-se professoras primárias. Brandina é mais um exemplo de mulher, filha de fazendeiro, que investiu no magistério como opção importante na definição de sua vida. Ver: Paixão, Lea Pinheiro. *Mulheres mineiras na República Velha: profissão: professora primária. Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, n. 14, dez. 1991.

³² Como registrou Demartini, em sua pesquisa *Magistério primário no contexto da 1ª República* (1991).

³³ Sobre o assunto ver: Almeida, Ana Maria F. de. *A escola de dirigentes paulistas*. Tese. (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, 1999.

³⁴ Sobre o código lingüístico ver principalmente os estudos de Basil Bernstein. Seus cinco livros fundamentais têm como título *Classes, códigos e controle*. A teoria dos códigos foi desenvolvida nos primeiros, publicados em 1971, 1973 e 1975. Bernstein, Basil. *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1971. v. 1, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.

³⁵ O curso complementar reintroduzido em dezembro de 1917, no Instituto Carlos Gomes, funcionou até 1932, quando foi substituído pelo curso secundário fundamental. Esse curso era diferente daquele ministrado pela Escola Complementar de Campinas, que havia iniciado em 1903 e funcionou até 1911 com o intuito de formar professores, ainda que de modo insuficiente, a fim de minorar a enorme falta de pessoal habilitado para exercer a docência. Os objetivos do novo curso complementar eram servir de fundamento e de via obrigatória de acesso ao normal, além de complementar a educação oferecida pelas escolas preliminares. Seu ressurgimento é uma tentativa de solução para dois problemas que se apresentavam: 1) uma resposta às críticas que continuavam sendo feitas à forma como eram preparados os educadores da época, visto que, como propedêutico e obrigatório ao ingresso no normal, ele poderia ser tomado como uma maneira de elevar a qualidade dos estudos dos normalistas; 2) uma tentativa de diminuir o contingente de professores que então se diplomavam, usando o artifício do aumento da duração dos estudos. Este superávit de professores, na verdade, não quer dizer que todas as crianças em idade escolar estavam sendo atendidas, mas sim que o número de escolas em funcionamento era reduzido em razão, segundo os políticos, da falta de recursos financeiros para ampliar a rede pública de ensino. Sobre este assunto, ver Nascimento, Terezinha A. Q. Ribeiro do et al. *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Ed. da Unicamp; Centro de memória, 1999.

³⁶ Em decorrência das inúmeras queixas e também por causa da real necessidade de melhor formar os professores, em 1911 o ensino destinado à preparação de tais profissionais sofreu reformulação. A única escola normal até então existente no estado de São Paulo, a da capital, e mais duas recém-instaladas (uma na cidade de Itapetininga e outra na de São Carlos) foram organizadas como escolas normais secundárias, tendo como principal objetivo formar professores para os cursos complementar e normal. As oito escolas complementares

foram, então, transformadas em escolas normais primárias, adquirindo nova organização administrativa e pedagógica com a finalidade de preparar professores primários. Essas unidades encontravam-se funcionando nas seguintes cidades: Campinas, Piracicaba, Pirassununga, Botucatu, Guaratinguetá e Casa Branca. Em São Paulo havia uma no Bairro do Brás e outra anexa à Escola Normal Secundária.

³⁷ O ensino livre, já consagrado na prática, no Estado de São Paulo, para o ensino primário, secundário, profissional e superior, não o seria, no âmbito da escola normal, pelo menos com a equiparação aos estabelecimentos oficiais, até 1927. Os legisladores paulistas, até então, tinham limitado aos poderes públicos o direito de titular professores para as escolas primárias oficiais, preocupados em conservar a organização do ensino normal traçada nos primórdios da República – o que fizeram, ao menos até o final da segunda década do século XX. Foram criadas nas mais diversas condições, seja como estabelecimentos isolados, seja como meros apêndices de ginásios municipais e de colégios particulares confessionais ou leigos, quer no regime de internato, quer de internato-externo ou simplesmente externato, as escolas normais livres, conquanto submetidas aos planos e programas oficiais e à fiscalização do governo, apresentando características peculiares que as tornaram distintas das escolas oficiais. Ver Tanuri. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. Tese (Doutorado em Educação)– FE, USP, São Paulo, 1979.

³⁸ Cf. Ministério do Planejamento e Coordenadoria Geral. *Programa Estratégico de Desenvolvimento 1968-1970*. v. 1, Educação e Recursos Humanos.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. *A escola de dirigentes paulistas*. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 1999.

BARROS, Roque (Org.). *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1971. v. 1, Theoretical studies towards a sociology of language.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, Sergio (Ed.). *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CANÊDO, Letícia Bicalho. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. *Educação e Sociedade*, n. 39, ago. 1991.

- CANÊDO, Leticia Bicalho. As metáforas das famílias na transmissão do poder político. *Caderno CEDES*, n. 42, p. 36-37, out. 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, Marta M. Chagas. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Mulheres e romances: uma intimidade radical. *Cadernos Cedex*, ano 19, n. 45, p. 100-110, jul. 1998.
- DEMARTINI, Z. de B. F.; ESPÓSITO, Yara; ANTUNES, F. F. *Magistério primário no contexto da Primeira República*. Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU)/FCC, 1991.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FAGUER, Pierre. Continuité et discontinuité des conditions de reproduction des elites politiques: la famille comme cadre social de la vocation politique. In: *La production généalogique. Cahiers du Brésil Contemporain*, n. 47/48, p. 121-131, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.
- LENOIR, Remi. Politique familiale et construction sociale de la famille. *Revue Française de Sciences Politiques*, v. 41, n. 6, p. 781-807, déc. 1991.
- LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, v. 4, p. 36, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____; MAYER, D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 31-39, nov. 1993.
- MICELI, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil (1929-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENADORIA GERAL. *Programa Estratégico de Desenvolvimento 1968-1970*, Educação e Recursos Humanos. Brasília, 1969, v. 1.
- MUEL-DREYFUS, Francine. *Le métier d'éduquer*. Paris: Minuit, 1983.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no "fazer-se" das professoras de Minas no século XIX. *Pro-Posições*, v. 9, n. 1 [25], p. 8-31, mar. 1998.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: Edusp, 1974.
- NASCIMENTO, Terezinha et. al. *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Editora da Unicamp; Centro de Memória Unicamp, 1999.
- PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1967.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Mulheres mineiras na República Velha: profissão: professora primária. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, n. 14, dez. 1991.
- PAVAN, Diva Otero. *Cerimonial de formatura: representação simbólica do sucesso*. 205 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 1996.
- _____. *Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. 212 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2003.
- QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, H. M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1880-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.
- TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. 310 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, USP, São Paulo, 1979.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 30-31.

Recebido em abril de 2007
Aprovado em setembro de 2007

Sobre a autora:

Diva Otero Pavan é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Padre Anchieta, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Atualmente é diretora no ensino médio das escolas Padre Anchieta e professora, coordenadora de cursos de Pós-Graduação e diretora do curso de Pedagogia no Centro Universitário Padre Anchieta.

A escrita de si como alternativa de formação docente: análise de uma experiência

Rosário S. Genta Lugli*
Vivian Batista da Silva**

Resumo

Neste trabalho, pretende-se apresentar uma análise da escrita de memórias da vida escolar de professoras em exercício, das séries iniciais do ensino fundamental, que, ao realizar um curso de formação em nível universitário, foram estimuladas a escrever, em momentos determinados, suas recordações a respeito da escola e de seu cotidiano como alunas. Essa atividade pretendia fazê-las refletir sobre a origem de suas próprias concepções a respeito do ensino e da escolarização. Os escritos das professoras constroem um discurso que se apresenta de diferentes modos: o falar de si (uma escrita mais pessoal), o falar para o outro e as formulações didáticas (quando registram aquilo que imaginam ser o que se espera delas). A análise utiliza como referenciais teóricos os conceitos de *habitus*, de Bourdieu, os trabalhos sobre memórias de professores de Denice Catani, Christine Josso, bem como o conceito de representação de Roger Chartier.

Palavras-chave: Formação docente; Autobiografia; Memória.

Writing about oneself as an alternative for teachers' education: analysis of an experience

Abstract

The aim of this paper is to present an analysis of the memories of schooling written by teachers of the first four years of elementary school. They were produced during a college course specially prepared to certificate teachers that were already in the job – in several moments the teachers were stimulated to remember their everyday life as students in school. This activity had as an objective for them to start a reflection on their own conceptions about teaching and schooling. The teachers' writings allows us to see a discourse that presents itself in three different manners: a personal speech, writing to others and the didactic formulas. We used as theoretical references to this analysis the concepts of *habitus*, from Bourdieu, and the studies on teachers' autobiographies by Denice Catani, Christine Josso, as well as the idea of representation by Roger Chartier.

Keywords: Autobiography; Teacher education; Memory.

Introdução

O que os professores têm a dizer sobre o seu próprio trabalho? Que imagens constroem acerca das escolas onde atuam ou atuaram? Quais foram suas aulas mais marcantes? O que é ser um bom professor ou um bom aluno? Questões como essas são comumente tratadas em textos memorialísticos produzidos em cursos de formação docente, no intuito de se recuperar as vivências desses profissionais durante sua época de alunos, levando-os assim a perceber o quanto devem à sua infância, especialmente à sua vida escolar, ainda que de forma inconsciente, na construção de suas práticas e relações que, enquanto professores, estabelecem cotidianamente com seus próprios alunos. Tal proposta justifica-se pela importância das representações sobre o trabalho escolar, cuja retomada pode favorecer uma reflexão mais concreta acerca dos referenciais teóricos

apresentados aos professores ao longo de seu processo de formação (Meirieu, 1998). Pode-se dizer que a produção de textos memorialísticos favorece nos professores uma sensibilização para o cotidiano, o qual passa a ser visto como algo “novo” ou “ressignificado”. Tais experiências passam a ser dignas de exame, pois os significados pessoais da memória individual na relação com as memórias coletivas e associados às categorias teóricas permitem a cada professor identificar questões de interesse pessoal.

Enquanto procedimento destinado à formação docente, a escrita de si possibilita o deslocamento dos tradicionais recortes disciplinares, de modo a enfatizar a voz dos professores, suas trajetórias pessoais e de trabalho, tomadas como modalidades de saber cruciais para o aperfeiçoamento da docência. Mas, ao reconhecermos o magistério como uma profissão feminina, exercida em sua maior parte pelas mulheres, a valorização da memória dos próprios profissionais assume uma dimensão ainda mais ampla. Para além de

Endereço para correspondência:

*E-mail: genta.lugli@unifesp.br

**E-mail: vivian.silva@saofrancisco.edu.br

incorporar as experiências dos docentes – e não apenas os conhecimentos desenvolvidos pelos especialistas – como parte de projetos de formação, os textos de memórias dão luz às experiências de professoras e mulheres. Elas vivenciaram relações e imposições de gênero que contribuíram para ocultar ainda mais os saberes produzidos cotidianamente no exercício da docência. A entrada de alunas e professoras no campo educacional foi historicamente associada à suposta queda da qualidade das escolas, bem como à desvalorização econômica e social do ofício do magistério. Estudos como os de Demartini e Antunes (1993) evidenciaram que a idéia de submissão e domesticidade femininas articulou-se às limitações impostas às professoras ao ocuparem postos pouco reconhecidos na hierarquia do sistema educacional. As vozes dessas personagens, ao serem valorizadas, podem assim favorecer a produção de uma *contramemória* profissional (Sousa; Catani; Souza; Bueno, 1996).

Em São Paulo, a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), nos anos 1990, foi uma das primeiras iniciativas que, entre outras atividades, reuniu professores e professoras da rede pública do estado e alunos e docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Catani, 1997). Esse e outros projetos já desenvolvidos a partir de relatos autobiográficos compõem, em menos de vinte anos, um conjunto de experiências de formação docente. O que se quer analisar aqui é um trabalho específico dentre esses projetos, tomando-se como campo de análise uma das turmas de um curso de formação de professores já em exercício, realizado no interior paulista, durante os anos de 2003 e 2004. Esses profissionais trabalhavam, na ocasião, num sistema de ensino que tinha sido recentemente municipalizado e, portanto, estava em estruturação, tentando atender às exigências postas pela última Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/1996) com relação à formação em nível superior para todos os docentes do ensino fundamental. Participaram do curso professoras que haviam estudado até o nível secundário, conhecido como Habilitação Específica para o Magistério. A sua formação em nível superior seguiu uma proposta metodológica específica e relativamente nova: as atividades estavam organizadas a partir de um extenso material impresso elaborado especificamente para o curso, contando também com a realização de videoconferências proferidas regularmente acerca de determinados temas e exercícios que chegavam às alunas via internet e eram permanentemente acompanhados. Esse tipo de trabalho articula uma estrutura complexa de ensino, que pode ser chamado de ensino a distância, quando são consideradas as videoconferências e os trabalhos via internet, mas, ao

mesmo tempo, as atividades contavam com o apoio direto de professores que acompanhavam as atividades diariamente e outros que orientavam a escrita de trabalhos, como a monografia final do curso.

Além disso, ao longo de um ano e meio houve a realização de treze relatos memorialísticos¹ a respeito de temas relativos às mais variadas modalidades de experiências dessas professoras na escola, desde o currículo, passando por aspectos didáticos variados, tais como as razões da escolha da profissão, o início das relações com a leitura, a aprendizagem dos diversos conteúdos, materiais didáticos etc. Em cada um desses momentos, a classe, reunida, recebia alguma forma de estimulação para a lembrança, como um filme, uma música e textos variados. A partir dessa sensibilização, havia um roteiro com questões que orientavam o relato, de modo que certos aspectos fossem obrigatoriamente contemplados pelas alunas. O conjunto desses relatos foi entregue ao professor responsável pela turma ao final do curso. Dentre esses textos, pudemos utilizar um total de quarenta para a análise aqui apresentada. Naquela altura, as autoras desses memoriais trabalhavam no ensino infantil e nas primeiras quatro séries do ensino fundamental e suas idades oscilavam entre vinte e cinco e cinquenta anos. Sem dúvida, essas características explicam dois aspectos fundamentais vislumbrados quando do exame dos relatos. Um relativo aos diferentes tipos de experiências das professoras, decorrentes dos vários momentos em que elas freqüentaram o ensino primário ou aos anos de carreira no magistério. Ao mesmo tempo, foram notáveis algumas questões recorrentes em todos os relatos, o que evidencia alguns núcleos comuns que estruturam a vida profissional desse grupo.

Os escritos das professoras permitem identificar a utilização de mecanismos discursivos para dizer e para silenciar a respeito de determinados temas. Quando elas falam de si na escrita, observam-se construções que utilizam a primeira pessoa e um tom mais próximo da fala, menos “pedagógico” ou “literário”. Quando se ocultam na escrita, o que se vê são construções que soam artificiais, com elogios desmesurados à Secretaria da Educação e ao curso – dizem aquilo que imaginam ser o que se espera que digam. Outra forma de fazer o mesmo é reproduzir o discurso pedagógico aprendido no curso, ou seja, ao invés de relembrar como eram suas relações com a avaliação, elas escrevem sobre avaliação formativa, reproduzindo o discurso prescritivo que é habitual na didática. Ao invés de textos memorialísticos, as professoras escrevem como deve ser a avaliação. Em alguns momentos essa reprodução do discurso pedagógico pode ser considerada natural, tendo em

vista que era o primeiro contato que elas tinham com a “pedagogia legítima”, tratando-se provavelmente de uma forma de apropriação inicial de representações sobre o ensino. Em outros, fica patente a busca por retratar-se como “boa professora”. Houve algumas, em torno de cinco do total, que copiaram as memórias entre si – os textos eram idênticos, com ligeiras alterações, como o nome da cartilha com que foram alfabetizadas ou o nome da primeira escola. Ao nosso ver, o recurso ao plágio constituiu uma estratégia de resistência a uma atividade que não desejavam fazer e que, no entanto, eram obrigadas a realizar para cumprir uma das etapas do curso. Quanto a essa questão, devemos lembrar que tanto Catani (1997) como Josso (2004) enfatizam o caráter necessariamente voluntário e livre do trabalho memorialístico – os sujeitos da memória devem aderir voluntariamente ao processo e ter a liberdade de retirar-se dele quando desejarem. Talvez seja conveniente tomar as características desses relatos como modos de funcionamento da memória desse grupo de professoras, seja pelo conteúdo que deram a ver seja pelo uso da escrita. É de se esperar, portanto, que, ao estruturarem sua palavra numa situação escolar e formal, as professoras confirmem as representações mais correntes de boa aluna, caprichosa e esforçada sem ser intelectualmente brilhante, aspectos esses ligados ao lugar ocupado pela mulher na escola.

As experiências como alunas

Que tipo de alunas essas professoras foram? Ao falarem de sua escolarização, algumas não permitem identificar aspectos mais específicos de seu desempenho como estudantes; no entanto, um número considerável dentre as professoras que falam de seus resultados escolares não se identifica como boa aluna. É o caso de relatos que contam histórias de reprovações, de desempenho sofrível ou de dificuldades para a compreensão da leitura ou da matemática. Aquelas que se identificam como boas alunas utilizam adjetivos tipicamente femininos (Carvalho, 2001), tais como: “capricho” (do caderno de lições, da letra), “disciplinada”, “obediente”, “educada”, “boas notas”, “nota dez”. Um exemplo disso é a afirmação: “Todas as minhas professoras de 1ª a 4ª série foram muito boas, todas gostavam muito de mim por eu ser uma aluna obediente e comportada.” (Memorial 21). Pode-se ver o tipo de elogio que elas recebiam das suas próprias professoras e como isso contribuiu para a construção de uma lembrança positiva com relação a esses momentos da escolarização, conformando imagens e comportamentos ideais esperados dos alunos. Talvez elas valorizem hoje esses mesmos aspectos em seus alunos,

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 37-45, jan./jun. 2007

mas as fontes desta análise não permitem fazer esta afirmação. Há ainda algumas que apresentam certa ambigüidade na definição do tipo de desempenho que tiveram na escola:

Durante todo o meu tempo de estudo [a partir do ginásio] nunca obtive as melhores notas, mas sempre fui uma aluna esforçada e as notas não eram as piores. (Memorial 21)

[...] nunca fui uma aluna nota dez, mas nunca repeti o ano escolar. (Memorial 19)

Portanto, se essas professoras em geral não se consideraram alunas excepcionais, também não foram exemplos de indisciplina, o que evidencia experiências que se podem considerar mais “comuns”, porque se enquadraram na imagem de alunas “normais”. Ao lado das notas medianas, às vezes até sofríveis, destaca-se a adesão às regras de comportamento escolar. Trata-se de uma espécie de “posição intermediária” de alunas que não se sobressaíram quanto à aprendizagem dos conteúdos, mas que puderam adequar-se de forma satisfatória ao cotidiano escolar.

A escolha do magistério

No que se refere à opção pelo magistério, as razões mencionadas estão longe de corresponder ao estereótipo do “amor pelas crianças” que circula a respeito das professoras primárias. Tratou-se, segundo boa parte dos relatos, de opções realistas, movidas pelos investimentos possíveis dados o momento de vida, as condições financeiras e as condições do ambiente social de origem. Algumas escolheram o magistério após terem se dedicado a outra atividade, outras porque este constituía o único curso profissionalizante oferecido na cidade de origem e não havia condições financeiras para cursar uma faculdade. Deve-se observar que a necessidade de trabalhar imediatamente após a conclusão do secundário está presente na totalidade dos relatos. Há algumas que decidiram tornar-se professoras pela presença de um vínculo afetivo com a escola e outras ainda que, após terem criado os filhos, decidiram tornar-se professoras para “transmitir algo às crianças”. Todas afirmam ter desenvolvido um vínculo afetivo muito forte com a profissão, mesmo aquelas cuja dedicação ao magistério é percebida mais como fruto das condições de vida do que de uma “vocação”. Alguns trechos das memórias, como os que seguem, explicitam tal leitura:

Fiz o colegial, depois mais dois anos de Contabilidade; aí como não tinha mais nada para fazer e não tinha

dinheiro para pagar uma faculdade, resolvi fazer o magistério público em Cabreúva. (Memorial 29)

Escolbi ser professora porque na cidade em que eu morava não existia outro curso que fornecesse um diploma. (Memorial 30)

Minha professora da primeira série era perfeita, linda... Usava um guarda-pó rosa todo bordado nas barras e na gola. Ali surgiu meu interesse (ou despertou minha vocação) ao magistério. Queria ser como ela. (Memorial 40)

Quando estava na 7ª série substituí uma amiga por quinze dias, que foram suficientes para determinar minha profissão. Não recebi apoio de ninguém, foi uma decisão difícil, para fazer o magistério tive que mudar de estado. (Memória 10)

Escolbi ser professora porque, quando eu era criança, eu já brincava de “escolinha” e dizia que iria ser professora. Tinha até uma lista de chamada e dava aula para crianças fictícias e o meu nome era “Nilce”, o nome da minha professora da primeira série.

Quando resolvi fazer magistério, meus pais me apoiaram, porque já tinha tias e uma irmã professora. (Memorial 22)

Escolbi ser professora por diversos motivos, ou seja, por ser um curso gratuito, porque admirava muito minha professora, gostava muito de brincar de escolinha e que era a profissão que a maioria das mulheres desejavam. (Memorial 24)

As escolas onde estudaram e os materiais que usaram quando eram estudantes

Ao descreverem a escola na qual estudaram, todas, sem exceção, a classificam como “tradicional”, significando uma situação na qual todo o poder e o conhecimento estavam nas mãos do professor.

Também referem-se a esse ensino “tradicional” como memorização – em vários relatos consta a mesma situação: como a professora somente avançava nas lições da cartilha de alfabetização quando a leitura da mesma estava completamente dominada, as crianças memorizavam o texto em casa e fingiam que liam em sala de aula, para que a lição avançasse.

A professora “só mudava de lição quando todos os alunos decoravam” (Memorial 36).

Quanto às outras disciplinas, como matemática, ciências, história e geografia, a lembrança também é de um ensino calcado no extenso uso da memória e da

cópia. Os pontos eram passados na lousa e todos tinham que copiá-los no caderno – isso somente não acontecia quando havia livros didáticos, que eliminavam a necessidade da cópia do “ponto”. Nesse sentido, a presença do livro didático constituía um alívio para as crianças e, embora as professoras o reconheçam hoje como um elemento empobrecedor das práticas, é lembrado pela grande maioria com carinho e admiração, tendo sido o único material impresso a que tinham acesso quando crianças no meio rural. Algumas frases são, nesse sentido, denotativas desta interpretação:

A cartilha pra mim era muito significativa, pois na época não tínhamos muito contato com livros, então cuidava da minha como se fosse um tesouro. (Memorial 37)

Aqueles textos, mesmo sem conteúdo, me faziam viajar através da leitura. Saía da minha mesmice para imaginar outros modelos de família, de sítios, de palavras e de idéias. Eu ficava encantada com as figuras. O dia que eu percebi que os animais podiam falar, fiquei deslumbrada. (Memorial 34)

[...] eram livros fascinantes, e aquele cheiro de papel novo e os desenhos me encantavam. (Memorial 33)

Bom, no meu ponto de vista eu acho que os livros didáticos (a cartilha) não eram tão ruins no passado como se falam. Se eles fossem ruins não haveria profissionais antigos com boas qualidades e ótima formação conservadora. (Memorial 28)

[...] como não tinha acesso a outros tipos de livros, achava linda a cartilha, gostava muito de ver as figuras e ler as lições. (Memorial 18)

Alfabetizei-me com a cartilha Caminho suave; o que mais gostava nela era a capa; lembro-me de estar na lição do gato e ainda não saber ler nada a não ser a cartilha. Decorei-a praticamente inteira. (Memorial 10)

A avaliação que as professoras do curso fazem dos livros didáticos é muito influenciada por esta vivência da cartilha como primeiro livro – embora sejam obrigadas a reconhecer as críticas quanto a seu conteúdo pobre e descontextualizado, elas recusam-se a abandonar o livro didático como recurso importante na sala de aula, mesmo observando que é “um recurso entre outros”. Algumas ainda observam que os livros didáticos hoje estão mais bem planejados e possuem conteúdos relevantes, diferentemente daqueles que

eram utilizados quando elas eram alunas e, portanto, podem continuar a ser utilizados. Muitas deixam entrever o seu espanto e uma certa decepção com o pouco valor que os alunos dão aos livros que recebem gratuitamente para estudar. Atribuem isso a um maior contato do que aquele que elas tiveram com a palavra impressa, pois vêem hoje uma abundância de materiais de leitura muito maior.

Muitas identificam as dificuldades que carregam quanto à matemática ou leitura na ênfase que foi posta na memorização dessas disciplinas em detrimento da compreensão de sua lógica. Nesse aspecto todas são muito enfáticas ao dizer que procuram fazer que seus alunos compreendam o que aprendem, para que não tenham as mesmas dificuldades que elas.

Aprendi a contar, contando, pulando corda, jogando pedrinhas, enfim, brincando, e sempre com a ajuda de meu pai e minha irmã, mas na escola a matemática parecia um bicho de sete cabeças, parecia tudo sem sentido, tinha que ser tudo decorado e eu não sabia nem sequer para que serviria tudo aquilo. (Memorial 27)

As professoras que as professoras tiveram

Um aspecto extremamente curioso nas memórias dessas professoras refere-se a suas descrições das boas professoras. Absolutamente todas utilizam o adjetivo “carinhosa” para qualificá-las, e a este somam-se outros que complementam uma idéia de desvelo, tais como “dedicação” e “paciência”. Poucas falam da beleza ou da elegância de suas professoras e, no entanto, há um relato que se destaca por caracterizar a presença física dessa professora como acolhedora – trata-se de um episódio vivenciado durante a quarta série, com uma professora “muito meiga e carinhosa”. A classe descobriu, após uma aluna ter pedido à professora para beijá-la, que o seu rosto era muito macio. A partir daí todos os alunos quiseram beijá-la para sentir a maciez de seu rosto e isso tornou-se uma prática diária naquela sala de aula (Memorial 26).

A afetividade e a capacidade de acolher os alunos constituem valores muito presentes nas memórias dessas professoras e, provavelmente, fazem parte da sua própria representação como professoras em sala de aula. Um dos memoriais apresenta um indício significativo para que se compreendam as razões dessa ênfase tão forte na afetividade como aspecto da atuação do professor primário: registra-se ali que as professoras importantes no primário foram as que a fizeram sentir-se em casa na sala de aula (Memorial 19). Ora, se considerarmos a descrição das atividades escolares feita nos dois parágrafos anteriores, vê-se que

a escola era vivida, em grande parte das vezes, como um ambiente tedioso e, pode-se acrescentar, inóspito para essas crianças que precisavam ocupar um lugar que não compreendiam e adquirir uma cultura que não fazia sentido nem tinha referenciais que pudessem ser identificados nas suas vidas cotidianas. Muitos relatos falam do medo das punições e da contrariedade que a obrigação escolar causava; poucos falam da escola primária como um lugar de aprendizagens preciosas. Nesse contexto, pode-se imaginar que para uma criança entediada, triste e amedrontada, contar com uma professora afetuosa e atenciosa constitui algo marcante.

[...] quando errava tinha que copiar várias vezes a palavra até cansar, era monótono demais. (Memorial 22)

Nunca a professora fazia leituras diferentes, era sempre a mesma rotina e sem saber como acabei lendo. De repente eu lia além da cartilha, outros livros que chegavam à minha mão. Poucas eram as práticas de leitura fora da escola. Como já relatei, os livros eram usados por poucas pessoas. (Memorial 14)

No mesmo diapasão moral, as caracterizações das más professoras constituem o exato oposto das boas professoras: ao carinho, opõe-se a desatenção e a agressão, como no relato do Memorial 16, no qual a autora conta que chegou à segunda série sabendo somente copiar, sem ter finalizado a cartilha. Na sua sala havia outros alunos na mesma situação, que foram colocados pela professora da segunda série todos juntos num dos lados da sala, para terminarem de copiar o resto do livro, sem assistência nenhuma da docente. Ao final do ano esse grupo de alunos evidentemente não tinha aprendido o que deveria e, portanto, essa professora os reprovou. Em outro memorial encontramos uma história semelhante, de uma menina que havia sido levada a estudar num ginásio da cidade, tendo feito o primário em escola rural. Nesse ginásio, o ensino era muito avançado para o que ela havia aprendido na escola rural e a professora era muito enérgica:

Um dia, ela me chamou e fez lá uma pergunta que eu não soube responder, então sem perder tempo ela disse: “você não sabe nada” e a partir desse dia não me chamou mais; as vezes eu até sabia o que ela estava perguntando, mas ela não mais me solicitou para nada. Ela não imaginou o quanto aquela frase repercutiu na minha vida. Em julho eu regresssei para Cabreúva e não quis mais voltar. Minha tia comentou comigo que a Vera é professora boa de aluno bom. (Memória 24)

Todas as alunas mencionam algum tipo de dificuldade financeira dos pais, que levava à demora na compra do uniforme, dos livros, do material e, em alguns casos, significavam o abandono da escola para trabalhar. Essa situação de privação do material adequado para o estudo parece ter sido vivida com uma expectativa que as faz valorizar os aspectos materiais da experiência escolar. O Memorial 15, por exemplo, inicia falando de uma caixa de lápis de cor com 36 cores – como seus pais eram pobres, levaram o ano todo para juntar o dinheiro necessário. A autora do Memorial 36 lembra que nunca levava lanche para o recreio e que adorava as lancheiras das outras meninas, que eram cor de rosa com alças brancas. Ela recorda que tinha muita vontade de comer lanche como as outras. Nessa época, sua família passava por dificuldades, porque o pai havia adoecido e eram 7 filhos vivendo em São Miguel Paulista, bairro periférico de São Paulo que passava por uma explosão populacional naquela época. Durante o ginásio, ela trabalhou como doméstica – e é preciso observar que a autora desse memorial terminou esse nível de ensino com 18 anos, em 1972. Outra situação desse tipo refere-se ao uniforme escolar como um elemento caro: a autora do Memorial 21 conta que, durante o ginásio, tinha somente um vestido para freqüentar a escola e seus colegas faziam “troça” dela por ir sempre com a mesma roupa. Ela lembra do alívio que sentiu quando seus pais conseguiram finalmente o dinheiro para comprar o uniforme e ela foi deixada em paz. Menções ao trabalho infantil “em casa e na roça” também são muito freqüentes. Várias contam que trabalharam, durante o ginásio, como empregadas domésticas ou no trabalho agrícola para poder custear os estudos.

Tendo essas questões em vista, pode-se situar socialmente esse conjunto de professoras e compreender melhor as justificativas para a escolha do magistério comentadas anteriormente: a escolha do curso, porque era o único secundário técnico gratuito na cidade, faz todo o sentido, embora pareça estranha, dada a imagem tradicional da professora primária como “afetiva” e “vocacionada”. Ocorre que é preciso lembrar que essa imagem tradicional correspondeu a um momento em que uma faixa privilegiada da classe média e as filhas das classes dominantes escolhiam ser professoras porque representava uma das poucas profissões adequadas para as mulheres e um melhor preparo para o casamento. Não se trata mais dessa situação, no caso das professoras de que falamos aqui – o magistério como curso de formação de professoras já não era tão valorizado quando a maioria delas o cursou, durante as décadas de 1970 e 1980. A representação social das professoras vinha passando por grandes transforma-

ções, vinculadas à precarização das condições de trabalho e à desvalorização salarial que se assistiu desde o final dos anos 50. Já nessa década a imagem da “normalista” vinha se transformando naquela da “profissional do ensino”, que deveria ser detentora de uma formação especializada, bem como mais bem remunerada. O regime militar silenciou as demandas sociais das professoras, e o que se assistiu até o início da década de 80 foi o abandono do sistema escolar em termos de investimentos em infra-estrutura e salários, o que ocasionou uma forte desprofissionalização do magistério em São Paulo. Professores sem formação adequada e sem contrato de trabalho eram freqüentes no magistério estadual paulista e isso somente começou a ser revertido no final da década de 1980 e início de 1990, com a realização de concursos, capacitações e a exigência de formação adequada para o ensino. É preciso observar que, embora o contexto social e econômico desse período permita compreender melhor e localizar as trajetórias sociais dessas professoras, não se trata de estabelecer uma relação direta entre esses elementos, porque os marcos temporais que cada uma delas utiliza remetem obrigatoriamente aos significados que elas constroem para suas trajetórias pessoais no ato de registrá-las. Isso fica evidenciado quando vemos que somente uma das memórias estabelece relação explícita com esse grande contexto social.

No entanto, a pobreza da condição social de origem é algo que ficou marcado e que promove uma forte identificação de algumas delas com seus alunos. A autora do Memorial 20, por exemplo, lembra-se de ter sofrido discriminação na escola, porque era muito pobre. Em razão disso ela usa de um movimento de rememoração em sala de aula para estabelecer uma projeção para o futuro com seus alunos que ela identifica como “carentes”.

Falo da minha vida, do meu passado, das minhas dificuldades. Eu consegui porque tive vontade, portanto eles também podem e devem conseguir um futuro melhor, uma vida decente, digna de ser vivida. (Memorial 20)

De modo geral, elas utilizam suas vivências de “alunas pobres” como balizas para não tratarem assim seus alunos. Pode-se imaginar que elas querem ser lembradas por seus alunos do modo como suas boas professoras são lembradas por elas.

A minha relação com os professores era superficial, eu quase nem era percebida na sala, porque era bem pobrezinha. (Memorial 34)

Aprendi também a respeitar e a ter postura diante das bandeiras e dos hinos. Não sabia por que, só sabia que tinha que agir daquela maneira.

Em uma dessas comemorações, eu ia recitar uma poesia. Passei o dia anterior decorando. Na hora eu fiquei tão nervosa que esqueci. Quase morri de vergonha e de medo.

O diretor da escola me deixou uma semana sem merenda.

Conseqüência, durante uma semana eu fiquei sem comer, pois eu pertencia aos alunos da caixa escolar, que não pagavam merenda.

E como toda criança, não via a hora de terminar o meu castigo, para poder voltar para a fila da merenda. (Memorial 34)

O início da carreira

Ainda outro aspecto desse conjunto de memórias que chama a atenção são os relatos das vivências do início na profissão. Ao contarem suas dificuldades, algumas mencionam quase ter desistido do magistério e, nesse aspecto, aproximam-se muito da descrição das fases profissionais da vida do professor que Hüberman (1992) realizou a partir de entrevistas com professores. Ele descreve o primeiro ano de docência como um desafio considerável, tendo em vista que o novo professor deve aprender a manter a disciplina em uma sala de aula, gerenciar o tempo de andamento das lições, planejar e replanejar o trabalho em sala de aula e adaptar-se à rotina administrativa e burocrática da escola em que atua. Segundo Hüberman, esse momento caracteriza-se pela “exploração” da situação de ensino e pela construção de um repertório de estratégias didáticas – emocionalmente, o novo professor está em jogo a cada aula, uma vez que ainda sente-se muito próximo dos alunos. É exatamente isso o que as memórias expressam, quando falam dos primeiros momentos em sala de aula. A autora do Memorial 18, especificamente, conta que, recém-formada no magistério, no início de 1973, foi chamada para lecionar para uma turma de supletivo, curso que iniciava naquele ano com essa denominação. Ela foi para o primeiro dia de aula completamente despreparada, sem nenhuma noção das especificidades desse nível de ensino.

Começou a aula. Cheguei na classe às 7:00 h e a classe estava repleta de moços e moças. Pensei comigo, e agora o que faço? Vou começar me apresentando e vou perguntar o nome deles, por que eles vieram, o que fazem e vou enrolar.

Na hora do intervalo fui perguntar para a senhora diretora o que deveria dar para eles e ela me respondeu: Qualquer coisa. Eles não sabem nada mesmo. Comecei então a fazer um ditado. Notei que alguns não estavam

fazendo. Perguntei por que não estavam fazendo. Respondeu-me um deles. Eu não sei professora. Eu nunca fui na escola. Então pensei, vou separar aqueles que sabem daqueles que não sabem. E assim o fiz. Para aqueles que sabiam um pouco fui dando continhas, cópias, ditados, gramática etc. Para os que não sabiam comecei a dar coordenação motora.

Quando a supervisora veio mostrei o caderno deles e disse: eu estou perdida não sei dar aula nunca dei. Ela me disse: é assim mesmo, você vai indo muito bem. Bem como? Eu me sinto uma perfeita idiota. E eles estão confiantes em mim pensando que eu sei alguma coisa. Ela falou: é assim mesmo, no começo é difícil, mas depois você pega o jeito. E assim foi. Perguntava para minhas irmãs que são professoras e elas iam me ensinando e eu fui aprendendo como lidar com uma classe seriada. Toda semana a supervisora vinha e eu dizia por favor ponha outra no meu lugar. Eu não sei fazer isso. Eu quero é ficar em casa. Eu não sirvo para dar aula. [...] Ela falava: calma é assim mesmo. [...] Comecei a dar conta do recado. (Memorial 18)

Várias outras memórias remetem a um início difícil em sala de aula, para o qual o magistério aparentemente não as havia preparado.

O ano que ficou na minha memória foi o de 1993, quando ingressei no município [sistema municipal de ensino] na pré-escola; era uma escola isolada e tinha poucas crianças; eu estranhei muito, pois elas eram muito pequenas, eu estava acostumada a trabalhar com crianças maiores de 3ª e 4ª série, elas choravam, queriam ir embora, e fiquei apavorada, tive vontade de desistir. (Memorial 28)

Nesse sentido, é interessante ver como elas remetem parte significativa de sua formação às colegas mais experientes, o que faz pensar no peso que a cultura escolar e as tradições pedagógicas informais, da prática, possuem nos processos de formação docente.

Pouco aprendi em cursos de capacitação. Quem me ensinou a dar aulas foram minhas colegas de trabalho e minha irmã, que já tinha muita experiência e capacidade. (Memorial 18)

Tardif (2002) chama a atenção justamente para esse aspecto, quando analisa as diversas fontes e características que compõem os saberes profissionais dos professores: ao dizer que os saberes profissionais são múltiplos, temporais, personalizados e situados, ele chama a atenção dos estudiosos da didática e dos formadores de docentes para a necessidade de

considerar outras dimensões, além da puramente teórica e das prescrições tradicionais da didática baseada na psicologia.

A autora do Memorial 29, por exemplo, conta que somente começou a sentir-se professora após 7 anos em sala de aula, quando foi trabalhar numa escola em que a diretora teve um papel formativo: “foi quem iniciou a minha formação, postura e vontade de lecionar”, uma fala que nos chama a atenção porque assinala a importância de aspectos hoje muito enfatizados, relativos ao trabalho coletivo na escola e às suas potencialidades na organização da escola como um todo e na própria formação continuada dos professores.

* * *

Como pode-se ver pelos relatos dessas professoras em processo de formação, os elementos que compõem suas representações sobre a escola, a sala de aula e a atuação como professoras são de natureza muito variada e remetem a vivências que só possuem sentido no contexto em que foram vividas, no sentido dos saberes contextuais proposto pelo modelo de Tardiff (2002). Não se pode desprezar o papel central que uma sólida formação teórica traz para a atuação docente. Essas professoras, com base em uma intensa e extensa carga de leituras, puderam tornar-se mais críticas com relação às escolas em que trabalham, na medida que encontraram elementos e palavras para expressar “desconfortos” vagos com suas situações de trabalho. Muitas delas comprazem-se, nas memórias, em dizer que, ao final do curso, conseguem identificar e expressar com clareza suas discordâncias com relação às condições da escola ou aos projetos pedagógicos, o que faz parte de um processo de construção de si mesmas como profissionais. De fato, a proposta de elaborar textos memorialísticos teve como propósito nuclear essa perspectiva de análise na qual as práticas das professoras desenvolvidas no magistério poderiam adquirir novos sentidos.

Ao examinar os relatos escritos pelo grupo no decorrer deste trabalho, alguns aspectos foram recorrentes e assinalam algumas especificidades das formas pelas quais as professoras concebem o seu ofício. Os memoriais possuem momentos em que a escrita se torna mais pessoal e mais viva e outros em que são utilizadas formulações padronizadas, como já se disse. Além disso, ao percorrer os temas que as alunas tiveram que desenvolver, nota-se um progressivo deslocamento temporal para o presente, ou seja, enquanto nos primeiros textos há um esforço de reconstrução das vivências, os demais voltam-se para o presente, para descrições do que elas fazem atualmente em sala de aula ou para as aprendizagens que têm feito no curso. Ao nosso ver, isso se deve à ausência de um

momento de elaboração dessas memórias, de construção de relações, imediatamente posterior à sua escrita. Talvez porque se tratou de um curso a distância, o trabalho das memórias esgotou-se no relato que elas produziram, não existindo um espaço para a intervenção de um interlocutor que estivesse preparado para comentar e ajudá-las a perceber as relações possíveis entre suas memórias e suas representações atuais. A rememoração como atividade de formação neste contexto foi perdendo o sentido e o valor para elas. Dessa forma, é preciso estar alerta à dimensão pessoal na relação com a dimensão coletiva e aos tempos próprios da formação, quando se utiliza este método autobiográfico, pois ele não constitui um mecanismo que funcione por si só, automaticamente. É preciso sensibilidade e diálogo para que, de fato, a memória possa trazer para a formação todo o seu potencial transformador. Talvez um curso a distância tenha, por natureza, limitações que impeçam este tipo de trabalho.

Uma outra observação que cremos ser pertinente, tendo em vista as concepções correntes a respeito do método autobiográfico, é a que as memórias não tratam da realidade histórica concreta, no máximo a expressam. É isso o que nos ajuda a assinalar em que medida a elaboração de relatos autobiográficos pode ser útil à formação de professores no exercício de sua profissão. O valor do que se constrói por meio dessas lembranças está nas representações que dão sentido às práticas cotidianas em sala de aula, como realidade psicológica. Reiterando o que foi afirmado anteriormente, trata-se de recuperar para o trabalho formativo as concepções sobre o ensino que as alunas trazem de sua história de escolarização e que atuam como “filtros” com relação à compreensão de determinadas teorias, orientando opções de atuação em sala de aula. Trata-se, ainda, de um trabalho que enfatiza a importância dos saberes elaborados pelos docentes na sua prática cotidiana e que, por isso, pode favorecer a construção da imagem social dos professores, bem como da imagem que esses profissionais têm de si mesmos.

Notas

¹ No decorrer do exame desses relatos, optou-se por numerá-los, a fim de organizar a análise e não expor de forma indevida os nomes das professoras que os escreveram.

Referências

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos feministas*, ano 9, v. 2, n. 557, p. 554-574, 2001.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUZA, C. P.; SOUSA, M. C. C. C. Docência, memória e gênero:

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 37-45, jan./jun. 2007

estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

CATANI et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C.; BUENO, B. O. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-76, mai.-ago. 1996.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em abril de 2007
Aprovado em setembro de 2007

Sobre as autoras:

Rosario S. Genta Lugli é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Atua como professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP.

Vivian Batista da Silva é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Atua como professora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, USF.

Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas

Maria Inês Petrucci Rosa*
Dulcelena Peralis Corradi

Resumo

O presente artigo traz uma discussão sobre formação docente numa perspectiva que considera a dimensão cultural de processos identitários presentes na experiência do estágio curricular de cursos de licenciatura. O aporte teórico tem inspirações em noções dos estudos culturais, em especial, o conceito de identidade. O material empírico da pesquisa enfoca um curso noturno de licenciatura de uma universidade pública que atende alunos trabalhadores. Os achados da pesquisa indicam processos identitários fragmentados na formação profissional docente, que incorpora diferentes vivências do(a) aluno(a) trabalhador(a).

Palavras-chave: Formação docente; Cultura; Identidade; Estágio; Aluno-trabalhador.

Culture(s) and processes of identification in curriculum of teaching formation: an experience in the period of training of teachers graduation

Abstract

This article provides a discussion of teacher training in a perspective that considers the cultural dimension of this process identity on the experience of curricular stage at graduation. The theoretical contribution has inspirations in terms of cultural studies, in particular, the concept of identity. The material empirical research focuses on a course of a night of graduation public university that serves students workers. The findings of the research indicate processes fragmented identities in teacher training, which incorporates various student-worker's experiences.

Keywords: Teacher training; Culture; Identity; Stage; Student-worker.

Introdução

Desde os anos 90, no Brasil, a literatura acadêmica sobre formação de professores vem se constituindo com trabalhos cujos relatos de pesquisa e argumentos teóricos estão usualmente apoiados nas noções de *saber, conhecimento, prática, racionalidade técnica, racionalidade prática*, entre outros. Isso para não mencionar a idéia de *competência*, especialmente, no âmbito das políticas curriculares oficiais. Divergências entre *saberes da prática e conhecimentos acadêmicos*, possibilidades para a assunção do *professor-pesquisador* e diferentes abordagens para superação das influências da racionalidade técnica nos programas de formação compõem um quadro de categorias que norteiam o campo teórico das pesquisas na área de formação de professores no Brasil (Geraldí; Fiorentini; Aguiar, 1998; Maldaner, 2000; Schön, 1992; entre outros).

Nesse cenário, são tecidas também contribuições de diferentes tendências que trabalham com a natureza dos saberes docentes, com as possibilidades da investigação-ação como princípio formativo, com a epistemologia da prática ou, ainda,

com as contribuições do campo da didática para a formação docente (Elliott; 1998; Maldaner, 2000; Rosa, 2004; Tardif, 2000).

Neste trabalho,¹ optamos alternativamente pelo investimento em outras maneiras de compreensão das questões relacionadas com formação de professores, buscando diálogos com vozes do campo do currículo, em especial na perspectiva da cultura. Do nosso ponto de vista, tal investimento permite que a perspectiva teórica se transforme substancialmente, principalmente porque, nele, entre outros aspectos, rompe-se com lógicas dicotômicas ligadas à formação, principalmente na relação com o binômio teoria/prática.

Por outro lado, iniciaram-se também na década de 90 pesquisas neste campo, no Brasil, que estiveram voltadas para a questão da formação do professor, desenvolvendo análises centradas no cotidiano da escola (Oliveira; Alves, 2002, entre outros), a partir de um referencial teórico relacionado com conceitos ligados à cultura (Certeau, 2003).

Tradicionalmente, as áreas de formação de professores e currículo, na pesquisa educacional brasileira, se tangenciam mediante produções que,

* Endereço para correspondência:
E-mail: inesrosa@unicamp.br

muitas vezes, dialogam com quadros teóricos diferenciados (Oliveira, 1998). Inspiradas por essa possibilidade, propomo-nos a analisar um processo de interação entre professore(a)s, marcando nosso olhar do ponto de vista dessas contribuições, especialmente a partir de uma das vertentes dos estudos culturais.

Estudos culturais: possibilidades de se pensar a dimensão cultural de processos formativos

Ao sermos interpeladas por essa questão, nos propomos, nesse trabalho, a mostrar articulações possíveis para a configuração de uma pesquisa sobre formação docente que se inspira muito nos escritos de Stuart Hall a respeito da cultura e da noção de identidade.

Stuart Hall é um eminente antropólogo de origem jamaicana,² cujos escritos vêm sendo reconhecidos em diferentes comunidades acadêmicas pelo interesse que desperta ao discutir a cultura e sua constituição em meio à globalização contemporânea. Importante representante dos estudos culturais, considerado um de seus fundadores, traz em sua obra inspirações muito instigantes para se pensar também a educação.

Moreira e Candau (2003) apontam que recentemente, no campo da educação, várias pesquisas têm-se voltado para as questões culturais. São tais questões que expressam aspectos da contemporaneidade que muitas vezes trazem desconfortos, tensões, questionamentos para aqueles que atuam no cotidiano escolar e enfrentam situações concretas de conflitos entre múltiplas identidades culturais.

O cotidiano da escola hoje é bastante marcado por cenários de disputas, incertezas, descentramentos próprios da sociedade contemporânea, que colocam em dúvida o sujeito racional, uno, autônomo da escola moderna. Desse modo, o sujeito moderno, centrado e em busca da verdade, é confrontado com uma sociedade em constante transformação.

Professore(a)s, aluno(a)s, gestore(a)s, funcionário(a)s – diferentes atores da escola – também são sujeitos que participam dessa sociedade em transformação. Neste contexto, lembramos de Alda Junqueira Marin, ao falar do(a) professor(a), quando aponta:

A perspectiva cultural parece decisiva para analisar as significações como sistema, inter-relacionando-as, nos levando a afirmar que a análise das práticas discursivas de professoras [...] constituem exemplos de estudos de práticas que compõem a cultura docente. [...] Velhas identidades de professores estão sendo superadas e vêm

sendo substituídas? Penso que sim, em parte e em parte penso que não. Devem-se detectar nas práticas de professores, e em suas significações, os indícios de sujeitos iluministas, sociológicos e pós-modernos no que tange à docência. (Marin, 2002, p. 70)

Nesse ponto, Marin também se refere a S. Hall, quando este propõe três conceitos de identidade que permeiam processos socioculturais. O primeiro conceito é relacionado àquilo que o autor chama de *sujeito do Iluminismo*. Hall assim descreve um sujeito

[...] cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (Hall, 2003, p. 10)

Além disso, o sujeito do Iluminismo se constitui como um “indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação” (p. 11). Essa concepção, no entanto, foi sendo contestada na medida em que a sociedade foi tornando-se mais complexa, adquirindo um caráter mais coletivo e social. A demanda da democracia moderna

transformou o empreendedor individual em conglomerados empresariais da economia moderna. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno. (Hall, 2003, p. 30)

De acordo com Hall, aí surge o sujeito sociológico:

[...] cujo núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que medianam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (2003, p. 11)

Esse autor traz, nessa concepção, a assunção de que há um elo entre o mundo interior e o exterior, e esse elo é a identidade que se torna permeada pela presença do outro. Esse outro traz consigo as estruturas da sociedade, os símbolos da cultura em que vivem/ convivem esses sujeitos. Nessa interação ambos se constituem, se unificam, “ficam costurados” à estrutura.

A identidade de cada um é permeada pela do outro. Nos discursos que ambos vão entrelaçando com outros e mais outros, os processos de identificação vão tornando essa identidade, anteriormente imaginada como

única, fixa, centrada, em heterogênea, múltipla, perpassada por diferentes interpelações. Tais discursos podem chegar através das multiculturalidades geradas pelos processos de descolonização, pelas mídias, pelas possibilidades de comunicação planetária via internet. Nessa perspectiva, surge a idéia de identidade ligada a um terceiro conceito denominado por Hall como o *sujeito pós-moderno*. Dessa forma, podemos compreender que:

[...] as identidades não são unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (Hall, 2003, p. 108)

Por isso então, Marin, discutindo a formação docente e suas identidades, indaga:

Quando nos voltamos para os professores e os cursos para sua formação, é muito pertinente perguntar: Velhas ou novas identidades? O que sabemos sobre professores nessas perspectivas de análise? Penso que muito pouco. (Marin, 2002, p. 70)

Compartilhamos essa inquietação com a autora, o que nos impele a prosseguir no desenho teórico-metodológico da investigação a ser aqui apresentada.

O(A) professor(a) em formação e suas identidades

Encaminhando-nos para o sujeito da pesquisa relatada neste artigo, o(a) professor(a), encontramos um profissional em intenso contato com novas gerações, por isso, mergulhado nas dinâmicas da contemporaneidade. Alguém que sente na pele e em seu desenvolvimento profissional e pessoal as conseqüências imediatas desse turbilhão de informações geradas e veiculadas por novas tecnologias, que permitem a inserção de outros discursos culturais e políticos provenientes de qualquer parte do planeta, para o interior de sua sala de aula.

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores. (Pimenta, 2003, p. 55)

Tal resignificação identitária docente começa nos lugares de formação – instituições universitárias – que, ao praticarem currículos com esses sujeitos/ professor(a)s/ licenciando(a)s lidam também com questões relacionadas à multiculturalidade e à transformação de mercados produtivos.

Nesse contexto multicultural, um dos aspectos desses processos de resignificação também está ligado a questões disciplinares da formação. Assim, ser professor(a) de... (matemática, biologia, ciências, história, etc...) significa mais do que carregar um conjunto de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Significa também estar inserido num campo simbólico representado pela própria noção de disciplina escolar (Rosa, 2007).

Focalizamos especialmente, no presente trabalho, um programa de licenciatura oferecido no período noturno aos estudantes na universidade. Por essa característica, na maioria das vezes, esse currículo integra alunos universitários trabalhadores aos processos formativos. Em outras palavras: jovens adultos – já inseridos em mercados produtivos que vêm carregados de experiências culturais diferentes daquelas possíveis no interior da universidade – ingressam nos programas de licenciatura para engendrar novas identidades para si: identidades docentes.

Investigamos, mais precisamente, experiências relacionadas com a formação inicial do professor(a) de química, no contexto do estágio curricular da licenciatura. Nesse contexto de estágio – momento em que licenciando(a)s fazem uma imersão no cotidiano da escola sob supervisão – interessa-nos saber que identidades culturais permeiam os diálogos entre professora experiente³ e professor(a)s iniciantes.

A interação professor experiente e professores iniciantes já tem sido problematizada em outras investigações (Maldaner, 2000; Schnetzler, 2002) numa perspectiva de valorização dos saberes da prática, através da interlocução entre professores da escola básica e formadores universitários. Maldaner sinaliza:

Quando a preocupação com a formação de professores é central em uma instituição formadora, [...] é possível criar alguns espaços e conquistar avanços importantes. Entre eles está o trabalho com os professores em exercício, que tem o mérito de produzir oportunidades qualificadas de estudo e reflexão aos professores e de proporcionar a reflexão crítica dos professores universitários sobre o curso de graduação que forma os professores. (Maldaner, 2000, p. 24)

As possibilidades de influências recíprocas entre professores em serviço e alunos/licenciandos contribuem para fazer circular discursos próprios da formação ambiental docente. Essa expressão, utilizada por Maldaner, refere-se ao processo formativo docente

que se dá durante toda a vida do professor, desde que ele ingressou na escola, ainda criança. Esse processo, portanto, representa uma das faces daquilo que chamamos de *cultura profissional*.

Na constituição dessa cultura, consideramos que essa formação ambiental pode assumir uma outra dimensão, se a interação entre professores iniciantes e experientes tomar rumos deliberados de influência recíproca. Desse ponto de vista, isso pode contribuir para que processos de identificação sejam privilegiados nas práticas de interlocução. Essas conversas supõem um relacionamento profundo com o outro, uma vez que “o termo identidade pode, então, ser utilizado para expressar, de certa forma, uma singularidade construída na relação com outros...” (Laurenti; Barros, 2000, p. 3).

Na escola, onde circulam múltiplas culturas, há sempre um movimento de estranhamento e disputa entre os discursos de cada grupo ali presente. Esses sistemas simbólicos estão relacionados aos processos de identificação.

Cenário da investigação

A pesquisa ocorreu no contexto da disciplina de Prática de Ensino de Química e Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura noturna de uma universidade pública. Uma das autoras é a professora experiente do ensino médio que recebeu dois licenciandos estagiários, que aqui são ficticiamente nomeados Marina e Mário, nas aulas de química sob sua responsabilidade, em uma escola de ensino médio. A estagiária Marina é uma estudante da licenciatura em

química e sua idade é de aproximadamente vinte anos. O estagiário Mário é estudante da licenciatura, químico graduado, trabalha no setor industrial desde 1986⁴ e sua idade é de aproximadamente quarenta anos.

Esses três sujeitos interagiram num processo de diálogo onde houve planejamento, observação e execução de aulas de química, em uma classe de segunda série do ensino médio. A frequência dos estagiários na escola era semanal, e todas as etapas do trabalho foram discutidas e acordadas em reuniões quinzenais, durante um semestre.

Todos os extratos de falas que aparecem neste trabalho foram retirados de gravações em áudio das conversas realizadas durante essas reuniões. Houve também um diário de campo elaborado pela professora experiente. A análise e as conclusões trabalhadas neste artigo não correspondem integralmente àquelas elaboradas na dissertação de mestrado de Corradi (2005), posto que nos propomos, no presente trabalho, a uma releitura do processo, muito mais marcada agora por inspirações dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por Rosa (2006; 2007).

Dois episódios e as relações possíveis entre cultura(s) e identidades

Para expor extratos do material empírico, optamos por um formato de apresentação que denominaremos de “cenas”, a partir das quais partes de diálogos serão reproduzidas. Após a exposição dessas cenas, prosseguiremos nossa argumentação e análise.

Continua...

Cena 1:

Em um dos encontros para planejamento de aulas, a professora experiente (professora E. M.) se reúne aos estagiários para pensarem na preparação de uma aula que abordasse diferentes métodos de separação de misturas. Depois de um momento inicial, onde diferentes sugestões aparecem, Marina – a estagiária – se lembra de um método de separação de misturas pouco convencional nas aulas de química do ensino médio: cromatografia gasosa ou líquida. Então indaga a Mário:

ESTAGIÁRIA – Vocês (na indústria) fazem a cromatografia gasosa ou a líquida?

ESTAGIÁRIO – A gasosa, sim. Vou tentar imprimir uma carta inteira da gasolina para mostrar aos alunos. Acho que seria interessante também, porque explicar apenas teoricamente não faz muito sentido para eles...

ESTAGIÁRIA – É uma técnica muito fácil de explicar também.

PROFESSORA – A cromatografia? (!!!)...

ESTAGIÁRIA – É, pelo tamanho do pico posso explicar que é possível calcular a quantidade da substância.

PROFESSORA – Legal! Eu também acho, só que agora eu ... não tenho mais muita segurança para falar sobre essas técnicas. Mas eu acho legal.

Conclusão...

ESTAGIÁRIO – Não estou dizendo para explicar a cromatografia em si. É para eles saberem que existem técnicas que possibilitam determinar quais substâncias estão presentes, quantificar essas substâncias e que a química permite tudo isso, então... Pelo menos citar algumas técnicas que permitam saber...

ESTAGIÁRIA – mas eu digo que é legal a cromatografia, porque, além de tudo, você pode explicar um pouco da técnica, entendeu? Fazer uma experiência com a cromatografia em papel...

PROFESSORA – A cromatografia de papel, humm...

ESTAGIÁRIO – porque é difícil você explicar o infravermelho para eles. Porque eles não vão entender, certo? Vibração de ligação, parece uma coisa muito distante dos alunos: “o pico é proporcional à quantidade disso na substância. Então tem bastante disso, por isso que o pico fica desse tamanho”. Então, a cromatografia é muito simples, eu acho que é mais assimilável, entendeu?

PROFESSORA – Então, nós podemos propor uma aula experimental com a cromatografia em papel, que é bastante acessível.

ESTAGIÁRIO – Humhum... (concordando)

Cena 2:

Em outro encontro, a professora experiente, Marina e Mário conversam sobre o planejamento de uma outra aula. O assunto a ser abordado envolve um conceito importante para o conhecimento químico: transformação química. Marina interpela a professora com indagações que a fazem pensar sobre a forma como esse conceito é abordado usualmente nas aulas do ensino médio.

PROFESSORA – É mais uma oportunidade de se falar que fenômeno físico é diferente de fenômeno químico.

ESTAGIÁRIA – Então, Dulce... mas eu acho tão complicado fazer essa diferenciação. Você gosta de fazer isso?

PROFESSORA – Se eu gosto...?

ESTAGIÁRIA – Não, você acha importante a discussão sobre conceito de fenômeno físico ou químico?

PROFESSORA – Eu acho importante.

ESTAGIÁRIA – Ah, eu acho péssimo...

No contato com a cena 1, é possível depreendermos alguns movimentos entre diferentes culturas e a ocorrência de processos de identificação. Duas identidades, pelo menos, parecem estar em jogo nessa cena: a do químico industrial e a da professora de ensino médio.

Na cultura da indústria, a referência simbólica mais relevante são as técnicas certificadas. Procedimentos são realizados de acordo com normas e técnicas que são reconhecidamente eficientes para atingir determinados fins. Para isso, ocorre a utilização recorrente de equipamentos de laboratório com algum grau de sofisticação, os quais são capazes de obter registros específicos que validam os procedimentos realizados. No caso da cena 1, o registro específico em questão é a carta cromatográfica.

Nesse contexto, os conteúdos usuais da cultura da indústria se relacionam com demandas próprias do mundo do trabalho. No caso da experiência profissional do licenciando/estagiário Mário, esses conteúdos estão ligados às dinâmicas de uma indústria petroquímica.

De outro lado, temos a cultura escolar na qual uma das referências simbólicas mais relevantes é o livro didático. Nas diferentes maneiras de fazer do cotidiano (Certeau, 2003), as aulas de química são também muito marcadas pela utilização recorrente de equipamentos muito simples de laboratório: funis de vidro, papel de filtro, tubos de ensaio. Por vezes, materiais vindos de cozinhas residenciais são

adaptados para os usos de laboratório (vidros de maionese, tampas de lata, garrafas, colheres, etc.).

Numa aula de química cujo tema é Métodos de Separação de Misturas, usualmente, no contexto da cultura escolar, os conteúdos a serem abordados são inerentes a processos de filtração, destilação, decantação, sifonação..., mas muito dificilmente cromatografia gasosa ou líquida, ou, ainda, espectroscopia de infravermelho.

A cultura da indústria pode representar a “química mais atual”, “a verdadeira química”, “a química do mundo do trabalho”, “aquilo que o químico faz” (Chagas, 1989). A cultura escolar pode dizer de uma seleção de conteúdos ensináveis; do que é passível de mediação pedagógica; do que tem referência na química como conhecimento escolar.

No jogo de identidades representado nessa cena 1, Mário traz sua bagagem cultural de químico industrial, para que seja agregada a esse novo processo de identificação emergente em sua formação: o de ser professor de química. A professora experiente estranha, mas não resiste, participa da negociação necessária para o planejamento da aula. Mesmo sendo química graduada em programa de licenciatura da mesma universidade onde Mário agora é aluno, a professora experiente está muito mais próxima de uma identidade ligada à cultura escolar do que a outras ligadas a outros campos de atuação da química.

Identidades dependem de diferentes interpelações, de diferentes jogos simbólicos e de negociações constantes a respeito das culturas de cada um. Em outro artigo, Rosa argumentou a favor da compreensão da identidade docente engendrada em determinado território, a partir de determinados símbolos e do compartilhamento de determinados significados (Rosa, 2007).

Ser professor(a) de química, de física ou de biologia é carregar fragmentos de identidades produzidas em outros lugares – nos seus cursos de graduação, dentro das universidades onde experienciaram currículos acadêmicos especializados. (Rosa, 2007, p. 9)

Ou ainda:

Defendo aqui que esse é um processo mergulhado na ambigüidade, na desestabilização. Não se trata do apagamento daquilo que cada um(a) se tornou ao se identificar com seu campo disciplinar específico, mas, sim, de enfrentar a idéia de que múltiplas interpelações surgem [...] e que a manutenção do sujeito uno e centrado acaba por se tornar uma remota possibilidade de existência na escola. (Rosa, 2007, p. 9)

No presente trabalho, o que vemos novamente é a necessidade de negociação no cruzamento de diferentes

identidades em processos de identificação docente. Na cena 2, a mesma dinâmica aparece à medida que nela parecem estar em jogo símbolos e significados da cultura escolar, de um lado, e da cultura científica, de outro. Marina, estagiária, traz consigo muito presente sua identidade de química, com base em suas vivências na cultura científica representada pelo Instituto de Química, onde frequenta laboratórios de pesquisa.

A professora experiente, por outro lado, fala com as vozes da cultura escolar. Traz marcos, princípios e lógicas próprias dos sistemas de significação dessa cultura: livro didático, documentos curriculares, guias de laboratório, paradidáticos, conversas com colegas, cursos de formação continuada, etc.

Em relação ao conceito de transformação química, é muito usual os livros didáticos trazerem uma diferenciação nítida entre fenômeno químico e fenômeno físico, construindo critérios excludentes entre eles (Rosa, 1996). Tais critérios se apóiam principalmente nas idéias de que as transformações químicas são irreversíveis e que ocorrem mudanças estruturais na matéria. Essa diferenciação dicotômica é problemática para o tratamento do conhecimento químico, pois há inúmeras transformações químicas que são processos reversíveis (situações de equilíbrio químico) e há também outras que não são propriamente químicas, mas que alteram propriedades e detalhes estruturais da substância (como, por exemplo, a dissolução de cloreto de sódio em água). A cultura escolar nas aulas de química muitas vezes apaga esses aspectos.

Quando Marina, a estagiária, interpela a professora, indagando: “Você gosta de fazer isso?”, essa última sente a desestabilização de suas crenças, sente-se em risco no interior de sua própria identidade ao ser colocada em contato com outra cultura: a científica.

A “verdadeira química” está dentro do instituto de pesquisa; nele se produz o conhecimento científico. É o conhecimento reconhecido, validado pela comunidade dos cientistas químicos (Latour, 1987). A química ensinada na escola, por vezes, é considerada deturpada, simplificada, distorcida para se tornar ensinável.

Considerações finais: impossibilidades de concluir

Começamos a caminhar para possíveis conclusões, remetendo-nos às palavras inspiradoras de S. Hall sobre as identidades:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que,

sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (Hall, 1997, p. 26, grifos nossos).

Processos de identificação docente envolvendo a formação de professores de química passam por essa rede de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências profissionais, que podem estar relacionadas com outras culturas diferentes da escolar. Podem estar intimamente ligadas às vivências dentro da indústria – numa identidade profissional de químico industrial – ou ainda nos laboratórios de pesquisa na universidade – identidade do químico pesquisador.

Ainda em direção de nossas considerações finais, gostaríamos de lembrar um outro conceito inspirador para se pensar nessas interpelações e seus processos identitários. Trata-se da idéia de “modo de endereçamento”, conceito criado nos estudos de cinema e que está relacionado ao modo como o filme ou os produtores/diretores do filme pensam que o espectador é e como ele vai responder a determinadas mensagens. Em outras palavras, como o filme é endereçado a determinado público (Ellsworth, 2001).

Currículos oficiais de formação de professores “imaginam”, “desejam” um tipo de professor(a). No que está sendo proposto para os futuros professores, nos documentos curriculares, há um endereçamento. A pergunta que nos fica é: quem este currículo pensa que o professor(a) é ou venha a se tornar? Que modos de endereçamento têm sido frutíferos num cenário de multiculturalidade?

Com base na experiência proporcionada por essa pesquisa, temos a convicção de que professore(a)s em formação inicial podem ser “várias coisas”, carregando consigo múltiplas e fragmentadas identidades. Tais identidades não são apagadas ou subsumidas no processo de formação docente. Ao contrário, entram em processos de negociação e de disputa na tessitura da identidade docente, em histórias ricas, e ao mesmo tempo tensas, conflituosas e prenhes de experiência.

É preciso considerar os locais de onde esses licenciandos são culturalmente provenientes, pois isso implicará uma diversidade de produção de significados, discursos e práticas permeando o contexto das licenciaturas.

Notas

¹ Este artigo baseia-se em trabalho apresentado no VI Colóquio sobre Questões Curriculares/ II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares realizado pela

UERJ/RJ, de 16 a 19 de agosto de 2004. A comunicação oral desta pesquisa foi feita com o título: *Identidades em movimento num currículo de formação de professores*, de autoria de Rosa e Corradi (2004).

² Nasceu em 1932, em Kingston, Jamaica, e vive desde 1951 na Grã-Bretanha. Foi um dos fundadores do centro que foi o berço dos estudos culturais na Universidade de Birmingham (Inglaterra) (Hall, 2003).

³ Chamamos aqui de “professora experiente” aquela que recebeu os estagiários e os inseriu em sua rotina de trabalho no cotidiano da escola. Nesta pesquisa, a professora experiente é uma das co-autoras deste artigo, e a pesquisa aqui relatada ocorreu sob orientação da outra autora e foi apresentada como dissertação de mestrado ao PPG/FE/Unicamp, em junho de 2005, com o título: *Estágio supervisionado – cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química* (Corradi, 2005).

⁴ A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em 2004.

Referências

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAGAS, A. P. *Como se faz química: uma reflexão sobre a química e a atividade do químico*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

CORRADI, D. P. *Estágio supervisionado: cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química*. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2005.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. Tradução de E. M. A. Pereira. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. Identidade: questões conceituais e contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina*, v. 2, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista>>. Acesso em: 30 maio 2007.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professor-pesquisador*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MARIN, Alda J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALDI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. XI ENDIPE, Rio de Janeiro: Alternativa; DP&A, 2002. p. 57-73.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio-ago. 2003.
- OLIVEIRA, M. R. N. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papyrus, 1998.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor(a): uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 2003.
- ROSA, M. I. P. A evolução de idéias de alunos do 1º. ano do ensino médio sobre o conceito de transformação química numa abordagem construtivista. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 1996.
- ROSA, M. I. P. *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- _____. Professor(a) de...: fragmentos de identidades nos campos disciplinares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, MG. Pôster. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/9portal.htm>>. Acesso em: 30 maio 2007.
- _____. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. *Pro-posições*, v. 18, n. 2 (53), p. 51-65, maio-ago. 2007.
- _____; CORRADI, D. P. Identidades em movimento num currículo de formação de professores. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 6., COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – CURRÍCULO: PENSAR, INVENTAR, DIFERIR, 2., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.
- SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v. 25, sup. 1, p. 14-24, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.

Recebido em julho de 2007
Aprovado em outubro de 2007

Sobre as autoras:

Maria Inês Petrucci Rosa é graduada em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Atua como pesquisadora orientadora no Programa de Pós-Graduação da FE/Unicamp.

Dulcelena Peralis Corradi é mestre em Educação pela Unicamp e docente da E. E. Ciro Barros de Rezende/Valinhos, SP.

A relação professor–pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa

Laurizete Ferragut Passos*

Resumo

O artigo busca discutir aspectos recorrentes nos diversos trabalhos que tratam da temática da relação professor–pesquisador e das tentativas de teorização provocadas pelas pesquisas que se debruçam sobre ela. Partindo da revisão de alguns estudos, o artigo indica que esta relação encontra terreno fértil nos trabalhos de pesquisa colaborativa, o que tem possibilitado novas compreensões e discussões sobre trabalho docente, socialização e identidade profissional do professor. Defende-se, também, a idéia de que essa perspectiva de pesquisa que aproxima os pesquisadores do trabalho cotidiano do professor possa estimular a produção de novos conhecimentos, estimular mudanças das práticas de sala de aula e também influenciar mudanças institucionais, mas, sobretudo defende a idéia da incorporação dos resultados dos estudos pelas políticas públicas de formação de professores. Desse modo, as duas últimas indicações ainda se apresentam como caminhos a serem conquistados em relação ao papel das pesquisas colaborativas, ou seja, o impacto desse processo de pesquisa na cultura escolar e o apoio das Secretarias de Educação Estadual e/ou Municipal com o objetivo de propiciar condições para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores; Professor–pesquisador; Pesquisa colaborativa.

The teacher–researcher relationship: conquests, repercussions and impact on collaborative investigation

Abstract

Beginning by stating that nowadays we are living at a time that we seek to shorten the distances existing between academic researchers and school teachers I, therefore, felt the need to revisit my research which I completed exactly ten years ago and which discussed the teacher–researcher relationship as being fundamental to the process of forming educators and reflections on their experiences in a collaborative action–research project. The growth of scientific output that assumes this perspective and, principally, the wealth of analyses about new aspects related to this theme have made it possible to point out the gains and the risks that reside in this so-called collaborative research. In this article, I intend to discuss recurring aspects in the numerous studies that address the teacher–researcher relationship and the theorizing attempts provoked by these inquiries which have facilitated new understanding and discussions about teaching, socialization and professional identity of the teacher. The idea that this perspective of bringing the researcher closer to the daily activities of the teacher has been defended as able to stimulate the production of new knowledge, stimulate changes in classroom practices, as well as influence institutional changes. And, most of all, it defends the idea of incorporating the results of these studies into teacher formation public policy.

Keywords: Teacher education; Researcher–teacher; Collaborative research.

Introdução

A proposta deste trabalho nasce da necessidade sentida pela pesquisadora de retomar pesquisa realizada na primeira metade dos anos de 1990¹ e que envolveu um processo de trabalho coletivo junto a um grupo de professoras da educação básica durante três anos e se constituiu num projeto que combinou etnografia e pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de trabalho conjunto da universidade e das escolas na formação de professores. As discussões e evidências trazidas pelo estudo somavam-se a outros realizados à época (André, 1994; Garrido, 2002; Geraldi, Fiorentini;

Pereira, 1998; Lüdke, 1993; Mizukami, 2003) e que provocavam a universidade no sentido de uma aproximação com as escolas públicas para a realização de pesquisas que tomassem o trabalho do professor e a reflexão sobre o mesmo como objeto de análise conjunta dos pesquisadores e dos professores da escola.

Quase dez anos do final desse projeto (Passos, 1997) e a partir de sua integração num movimento de valorização da pesquisa conjunta e da relação professor–pesquisador como fundamentais no processo de formação e reflexão dos professores sobre sua prática, pode-se, hoje, constatar o crescimento da produção científica que toma tal perspectiva e,

* Endereço para correspondência:

E-mail: laurizet@terra.com.br

principalmente, a riqueza de análises que, ao aprofundar novos aspectos em relação à temática, apontam os ganhos e os riscos que residem nas pesquisas chamadas colaborativas.

Pretendo discutir, neste artigo, aspectos recorrentes nos diversos trabalhos que tratam da temática da relação professor–pesquisador e as tentativas de teorização provocada por essas pesquisas. Busco também indicar que essa relação encontra terreno fértil nos trabalhos de pesquisa colaborativa e tem possibilitado novas compreensões e discussões sobre trabalho docente e identidade profissional do professor. Defendo também a idéia de que essa perspectiva de pesquisa que aproxima os pesquisadores do trabalho cotidiano do professor estimule a produção de novos conhecimentos que possam extrapolar as contribuições para mudanças nas práticas de sala de aula e influenciar mudanças institucionais, além de informar sobre as lições tiradas desse tipo de pesquisa e que devem incorporar as políticas públicas de formação de professores.

Professores e pesquisadores: o encurtamento das distâncias?

Tomo esse subtítulo como uma questão a ser ainda muito discutida entre nós, professores e pesquisadores brasileiros, e respondê-la exigiria uma síntese maior dos estudos para que se possa mostrar que vivemos um momento fértil nas articulações entre a pesquisa e os professores da escola básica. Este olhar positivo e otimista presente na afirmação instalou-se a partir da retomada e, importante observar, pela simples consulta dos anais dos cinco últimos Endipes. Pode-se perceber, pelas temáticas apresentadas, o crescimento das pesquisas e trabalhos que focam a aproximação das escolas e dos professores à pesquisa, bem diferente, hoje, se comparada à dificuldade de acesso à bibliografia nacional quando da minha pesquisa inicial sobre o tema, no início dos anos de 1990.

Também nas pesquisas apresentadas junto ao grupo Formação de Professores da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do qual faço parte, pode-se acompanhar a evolução e crescimento do número de trabalhos nos últimos anos e que, pelo tipo de temática e abordagem de pesquisa, mostram que a aproximação dos pesquisadores da academia com a escola básica e seus professores vem crescendo (Brzezinski; Garrido, 2002; Lima, 2004).

Confesso, entretanto, que meu entusiasmo com esse momento de crescimento da aproximação dos professores à escola básica e à pesquisa ficou parcialmente arrefecido quando busquei outros dados na

literatura que apontaram pontos frágeis desta relação. Destaco, aqui, que os artigos trazidos pelo *Cadernos de Pesquisa* n. 125/2005 sobre pesquisa e formação docente, organizados pela pesquisadora Menga Lüdke e que foram fundamentais na minha reflexão. Felizmente, chegaram à minhas mãos no auge do meu entusiasmo e quando iniciava a preparação desta parte do artigo.

Encontram-se neles, análises de pesquisadores nacionais e internacionais abordando a complexidade da relação do professor da escola básica com a pesquisa, assim como o aprofundamento de diferentes aspectos em sua defesa e na direção de preservar o rigor e exigências necessárias a uma pesquisa científica.

A proposta apresentada por Tardif e Zourhlal (2005, p. 16) em sua recente pesquisa, toma como ponto de partida a análise de resultados de estudos e sínteses dos últimos 20 anos no Canadá e Estados Unidos sobre as relações entre a pesquisa acadêmica sobre o ensino e a prática profissional dos professores e aponta um quadro nada animador sobre elas. A pequena relevância da pesquisa acadêmica em educação e as dificuldades para sua transferência, recepção e utilização pelos professores, denunciadas pelos relatórios produzidos nos Estados Unidos, como o Holmes Group de 1986 e os dele decorrentes, provocaram, principalmente no Canadá, novos estudos e indicaram que a universidade desconhece a natureza do trabalho dos professores e da epistemologia da prática profissional.

O autor comenta que as reformas e pesquisas realizadas pelos pesquisadores de Quebec nos anos 1990, visando promover “uma nova e maior articulação entre a pesquisa e os professores” (2005, p. 15), foram decorrentes de pressões dos professores e do Ministério de Educação e que, mesmo considerando os novos estudos, ainda se sabe muito pouco sobre as concepções e práticas dos pesquisadores em relação aos resultados e difusão de suas pesquisas junto aos professores. Da mesma forma, segundo ele, pouco se sabe também sobre quais necessidades dos professores dependem de pesquisas e quais as suas expectativas, representações e saberes diante da pesquisa acadêmica sobre o ensino.

É para esse foco que se dirige a pesquisa atual de Maurice Tardif, notadamente sobre a transferência da pesquisa acadêmica para os professores, as políticas e práticas de difusão, as dificuldades e propostas de soluções para a circulação das pesquisas junto a esses profissionais. O autor analisou entrevistas com presidentes das principais associações de classe, pesquisadores e representantes do Ministério de Educação tentando captar suas percepções quanto à relação entre professores e a pesquisa. Ele buscava definir também, qual seria a pesquisa que atenderia melhor às necessidades da prática profissional dos professores.

Alguns pontos trazidos pelo estudo do pesquisador canadense em relação ao pouco acesso dos professores às pesquisas assemelham-se aos problemas vividos por nós brasileiros e têm sido objeto de discussão entre nossos pesquisadores.

Indicarei alguns desses pontos e sem a preocupação de mostrar de qual grupo de entrevistados se origina. Um dos que chamou nossa atenção refere-se ao fato de serem os professores novatos ou com condições precárias de trabalho os que menos se interessam pelos resultados de pesquisa ou a ele têm acesso. Nesse sentido, o fator tempo, ou seja, a falta dele seria outro impedimento para tal acesso.

Outro motivo do distanciamento das pesquisas pelos professores está relacionado aos produtos acadêmicos, que são considerados abstratos pelos professores e descontextualizados da prática cotidiana. Foi também registrado que tanto as escolas como os seus professores sentiam que a sua participação nas pesquisas servia mais para atender aos problemas profissionais dos pesquisadores e esses mesmos professores sentiam-se usados como laboratórios para tais pesquisas. Além disso, não há reconhecimento e valorização dos professores que participam de pesquisas pelo próprio sistema escolar.

Outro fator fortemente indicado é o papel da formação inicial como determinante do interesse dos professores pelos resultados de pesquisas. Desde sua formação, os professores deveriam ter contato com a pesquisa, não de forma pragmática como apontaram os resultados do estudo, mas a partir de processos de iniciação à pesquisa sobre o ensino.

Apesar dos resultados, que apontaram para o fosso existente entre os pesquisadores e os professores e entre a pesquisa acadêmica e a prática docente, duas considerações merecem destaque.

A primeira é que os autores do estudo indicam como hipótese que essas relações não estão ligadas a fatores individuais, mas a sistemas profissionais em vigor no mundo acadêmico e no ensino básico, o que revela o peso do fator político nas decisões sobre difusão das pesquisas. A segunda, e mais diretamente ligada ao nosso texto, refere-se à proposta de pesquisas realizadas em parceria com projetos definidos em conjunto e respeitando as peculiaridades da escola e os conhecimentos dos professores. Eles defendem que a pesquisa colaborativa deve ocupar mais espaço e ter maior importância e reconhecimento por parte da academia.

A pesquisa de Lüdke (2001; 2005) sobre o professor da escola básica e a pesquisa nasceu de constatação realizada num estudo anterior sobre socialização profissional, em que professores formadores

de futuros professores, seja no ensino médio seja na licenciatura, não consideraram a pesquisa como componente necessário para a formação do professor. Algumas considerações já vêm sendo trabalhadas pela professora, com base na pesquisa ora em desenvolvimento com 70 professores de 4 escolas públicas do Rio de Janeiro consideradas privilegiadas no que se refere a recursos básicos para atividades de pesquisa.

A concepção de pesquisa por parte dos professores revelou-se, segundo a autora, flexível, ambígua e não-consensual, apontando que esses professores incluíam, aí, desde projetos de seu mestrado ou doutorado até projetos amplos em que participavam e que nem sempre se constituíam como pesquisa. Atividades integradas ao trabalho docente ou participação em equipe de pesquisa voltadas para produção de material didático também foram indicadas.

Dentre os resultados já trazidos para análise nos artigos e conferências realizadas pela pesquisadora, percebe-se a proximidade dos resultados com os recentes estudos de Tardif. Aspectos relacionados à estrutura da instituição, às condições de trabalho, aos tipos de contrato de trabalho e apoio financeiro são indicadores importantes e revelam que o reconhecimento e valorização da pesquisa como parte integrada do trabalho do professor pela instituição só tende a aproximá-lo dela.

O ponto que pareceu bastante forte na aproximação entre os dois estudos refere-se à formação dos professores para a pesquisa no momento de sua graduação. Ela deveria ser assumida, segundo os depoimentos, como princípio básico da proposta curricular. Também ganhou destaque a participação em projetos de iniciação científica e o próprio projeto de monografia de final de curso.

Dos aspectos analisados nas duas pesquisas (Tardif, Zourhhal, 2005; Lüdke, 2005), pode-se perceber o cuidado dos autores com a não-hierarquização entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor. A busca de um consenso em torno do conceito de pesquisa ou a ampliação do conceito de modo a abarcar critérios e perspectivas múltiplas e que se aproximem mais da pesquisa do professor tem sido matéria de discussão de outros autores internacionais, como Cochran-Smith (2005) e Zeichner (1998), e nacionais, como André (2001) e Diniz Pereira (2002).

O envolvimento dos profissionais da escola em projetos de pesquisa-ação e pesquisa colaborativa é indicado por Zeichner e Pereira (2005) como possibilidade não só de superação da hierarquia já comentada aqui, mas como contribuições para a educação e a transformação social a partir das aproximações e possíveis alianças das escolas e universidades em discussões e projetos de pesquisa.

Um aspecto importante no caso brasileiro é discutido por André (2001) em relação ao documento do Conselho Nacional de Educação sobre Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Nele a pesquisa é incluída como elemento essencial da formação do professor, porém, segundo a pesquisadora, deixa dúvidas quanto à concepção de pesquisa focalizada, tendendo a fortalecer a dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor.

A pesquisa colaborativa também é apontada pela autora como um caminho que tem combinado as duas pesquisas e trazido benefícios para ambas, além de ter possibilitado reduzir as distâncias e ir adiante nas dicotomias presentes nesta relação.

Pesquisa colaborativa e o trabalho do professor

Diversos pesquisadores brasileiros têm se debruçado nas análises sobre a pesquisa-ação colaborativa (Franco, 2005; Garrido, E.; Fusari, J. C.; Moura, O.; Pimenta, S. G., 1998; Pimenta, 2005). Um dos que têm se aprofundado e trazido novos olhares sobre a pesquisa colaborativa é Fiorentini (2004; 2005), que tem direcionado seus estudos para a área de educação matemática e da formação dos professores de Matemática. O autor tem se aprofundado não só nas pesquisas que orienta e que tomam o trabalho colaborativo como subsídio teórico e metodológico, como também tem coordenado grupos de pesquisa na Unicamp, trabalhando com investigações sobre e com os professores.

A produção do autor e dos componentes desses grupos tem nos provocado em relação ao próprio uso da expressão colaborativa, hoje presente em muitas pesquisas. Confesso que em minha primeira pesquisa, que identifiquei como pesquisa-ação colaborativa, utilizei o termo sem a preocupação que tenho hoje, após as análises trazidas por esse pesquisador e seu grupo sobre o uso do termo.

Apoiados nas análises de Hargreaves (1998), Fiorentini e grupo têm identificado a dispersão semântica do termo e mapeado os múltiplos sentidos e modalidades de trabalho coletivo, dentre eles a pesquisa colaborativa, cooperativa e a pesquisa-ação. Ponto de destaque no trabalho de Fiorentini e seu grupo refere-se à sistematização cuidadosa das pesquisas sob sua orientação, em que são discutidos pontos que vão dos procedimentos teórico-metodológicos à contribuição desses estudos para novas pesquisas e para a formação continuada de professores.

Alguns resultados das contribuições trazidas pelos estudos analisados pelos autores acima se referem

às pesquisas finalizadas a partir do ano 2000 e apresentam semelhanças e proximidades com minha pesquisa finalizada em 1997.

Destaco aqui alguns desses aspectos e sem a preocupação de realizar o mesmo caminho de discussão, seja do ponto de vista teórico seja metodológico. O primeiro está ligado ao clima e modo de trabalho vivido.

Na pesquisa realizada em 1997, tal aspecto apresentou-se evidenciado. A questão da possibilidade de professores, pesquisadores e coordenador pedagógico compartilharem novos aspectos de análise teórica e prática sobre o trabalho dos primeiros e sobre encaminhamentos e decisões também compartilhadas dos caminhos da pesquisa em andamento decorreu do clima de trabalho baseado na confiança, compartilhamento e estudo.

Outro aspecto a ser destacado na minha pesquisa refere-se à regularidade dos encontros semanais, que reuniam sempre o mesmo grupo da escola e o pesquisador da universidade e centravam-se na elaboração do projeto pedagógico construído em torno das necessidades daqueles professores e respeitando as circunstâncias e o contexto de trabalho.

Dessa forma, as mudanças que os professores procuravam fazer em suas práticas estiveram aliadas aos projetos de mudanças da escola. A presença do coordenador pedagógico e o envolvimento e acompanhamento do trabalho pelo diretor da escola, discutindo conjuntamente o projeto coletivo para as séries iniciais, evidenciou que mudanças na escola significavam a mudança no trabalho do professor que nela atua.

O detalhamento dessas mudanças no trabalho aparece no relatório de pesquisa e implicou alterações não só do modo de atuar, ou seja, nas ações que envolvem o ensino na sala de aula, mas alterações nos ritmos, horários, relações com outros profissionais da escola.

Considerando ainda alguns elementos decorrentes de um trabalho colaborativo de duração mais longa e com encontros regulares, constatou-se que o processo de construção de um espaço em que o crescimento da confiança entre todos foi sendo conquistado e pode permitir o exercício da crítica, a troca dos sucessos e erros, a mobilização de resistências e possibilidades de criação nos leva a indicar que essas são características do trabalho do professor e, portanto, de sua profissão.

Trocas, decisões compartilhadas, estudo são constitutivos do trabalho de docência e implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases, conforme Cunha (2005) é possível estabelecer a reflexividade e, com ela a perspectiva mais emancipatória da profissão.

O processo vivenciado pelo grupo de professores na pesquisa colaborativa tem me levado a refletir sobre o trabalho do professor hoje. Penso que teremos muito a caminhar em relação às condições presentes no trabalho do professor hoje (Passos, 2007), seja em relação às condições materiais e salariais, seja em relação à carreira, seja em relação ao trabalho docente como expressão do saber pedagógico (Brzezinski; Garrido, 2007).

De qualquer forma, vários episódios no desenvolvimento da pesquisa que realizei, e já apresentados em artigo (1999), revelaram que o trabalho de reflexão efetuado pelo grupo de professores com a pesquisadora e a coordenadora ganhava sentido à medida que a discussão a partir das necessidades, práticas e discursos que eram dos professores mostravam dar mais sentido ao seu trabalho.

Como destacam Tardif e Raymond (2000), ao trazerem a afirmação de Dubar de que o trabalho transforma objetos e situações em outras coisas, mas também possibilita que o trabalhador se transforme “em e pelo trabalho” (p. 209). Nesse sentido, é no trabalho e pelo trabalho que um processo de construção identitária se estabelece. A síntese de Raymond destaca a idéia:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se- aos seus próprios olhos e aos olhos do outros – um professor, com sua cultura, seu étos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (2000)

Aliado a esse aspecto, pode-se indicar que a cumplicidade que foi sendo desenvolvida entre todo o grupo contribuiu para a responsabilidade compartilhada não só em relação ao desenvolvimento do projeto comum de trabalho e às experimentações e inovações realizadas nas salas de aula, como em relação aos problemas que envolviam posicionamentos do grupo sobre questões da organização da escola ou de relacionamento com os pais e a comunidade.

A questão do tempo torna-se fundamental neste modelo de pesquisa que também se constitui numa perspectiva de formação dos professores. Ele deve ser levado em consideração em processos voltados para elaboração, desenvolvimento e análise de projetos e/ou propostas de aprendizagem e mudança da prática de cada professor. A formação que se dá em continuidade demanda

um tempo necessário para reformulações de idéias, modos de ver, pensar e realizar.

É nesse sentido, de um trabalho formativo e em que o estudo, leituras e discussões teóricas estiveram presentes, que o tempo deve ser a preocupação prioritária. A questão do tempo ganha outra dimensão em processos em que a pesquisa colaborativa ou a pesquisa-ação são utilizadas. Elas se constituem importantes instrumentais de mudança, pois possibilitam a compreensão dos processos pessoais, profissionais e institucionais. E é nesse contexto que o pesquisador assume o papel de formador e, ao mesmo tempo, o de investigador. A produção de conhecimento sobre o processo vivenciado pelos professores ocorre ao mesmo tempo em que os professores são estimulados a discutir sobre sua prática e compreendê-la a partir de perspectivas teóricas oferecidas.

As evidências trazidas por este tipo de pesquisa indicam que é no “reconhecimento de que os professores são capazes de produzir saberes que são decorrentes de sua prática e de que pode refletir sobre eles com os seus pares e no sentido da superação do individualismo e na direção de uma cultura de partilha e colaboração reflexiva” (Passos, 1997, p. 112). Nesse sentido, a pesquisa colaborativa pode se revelar como uma estratégia importante para compreensão e ressignificação do trabalho docente.

Dez anos depois: conquistas, repercussões e limites das pesquisas colaborativas

Como destaquei no início do texto, a retomada da minha pesquisa realizada em 1997 foi provocada pela constatação do crescimento das pesquisas nos últimos dez anos que têm tomado a aproximação da Universidade com as escolas na perspectiva de um trabalho colaborativo professor–pesquisador.

Destaco que hoje já é possível indicar as conquistas, repercussões e limites de uma forma menos superficial e baseada num balanço das investigações produzidas e com base em critérios rigorosos exigidos pela academia. O mapeamento realizado por Molina (2007), embora não contemple os dez anos anunciados acima, mostrou tendências e, por que não dizer, reconhecimento da comunidade acadêmica em relação à relevância da pesquisa-ação em sua perspectiva colaborativa para o desenvolvimento e formação dos professores.

Em seu recente trabalho, o autor identificou 236 trabalhos que se definiram como pesquisa-ação e/ou investigação-ação nas dissertações e teses defendidas em 36 programas de pós-graduação em educação no Brasil² no período de 1997 a 2002. Desses, 89 inserem-se na categoria pesquisa colaborativa e o autor finalizou sua

amostra com 32 estudos que foram lidos e analisados integralmente.

Resgato aqui um dos aspectos recorrentes nos diversos trabalhos pela sua importância em relação ao envolvimento dos professores em práticas colaborativas entre si e com o próprio pesquisador: a socialização. E o que socializavam os professores nos estudos analisados? Molina (2007, p. 85) destaca que, de uma forma geral, o que era socializado dependia da necessidade dos professores e do grau de confiança estabelecido com o pesquisador e aponta alguns desses aspectos comuns socializados e recorrentes nos diversos estudos:

- Clima social, acadêmico e organizacional da escola;
- Análise de textos (acadêmicos, didáticos, literários, etc.);
- Questões vividas pelos professores – desde revelações pessoais até suas descrenças, medos e conquistas em relação ao seu trabalho, seja em seus aspectos procedimentais da pesquisa e da aula, seja em relação aos processos, problemas e resultados dos trabalhos junto aos alunos.

Já do ponto de vista da pesquisa acadêmica, os estudos apontaram objetivos traçados pelo próprio pesquisador em relação à socialização e ligados diretamente às questões da própria pesquisa, como planejar, estudar e avaliar periodicamente a pesquisa e encorajar os professores, pelo fortalecimento da união, a investigarem sua própria ação. Outros objetivos ligados às questões curriculares e questões pessoais também são detalhados por Molina em sua análise sobre o que os pesquisadores pretendiam socializar.

Do ponto de vista do processo de socialização ocorrido nos diversos grupos de pesquisa colaborativa e mostrado por Molina em sua análise, importa destacar os resultados trazidos em relação ao trabalho do professor. Além de os professores se conscientizarem do que já faziam, também reconheceram que necessitavam realizar mudanças em seu trabalho e que implicariam mudanças em sua visão do aluno; reconheceram também suas limitações em relação ao desenvolvimento das aulas e conhecimento dos conteúdos e à diferença e ao distanciamento entre o discurso e a prática.

O processo de socialização permitiu também que os professores melhorassem o olhar sobre si mesmos e sobre seu trabalho. Nesse aspecto, Molina (2007, p. 87) extrai da sua análise alguns dos efeitos significativos dos momentos de socialização e

recorrentes nas pesquisas estudadas: passaram a pensar criticamente as próprias queixas, deslocando-as do lamento para a responsabilidade coletiva; incluíram a pesquisa como prática cotidiana na sala de aula; a concepção do trabalho em sala de aula passa a ser encarada como desafiadora e prazerosa; passam a utilizar novas propostas de trabalho em sala de aula e mantêm compromisso com o encaminhamento das ações pedagógicas necessárias à superação das dificuldades de aprendizagem identificadas. O autor incluiu também a melhoria nas relações pessoais e profissionais, mostrando que os professores passaram a realizar ações conjuntas, seja em relação ao planejamento e propostas de atividades interdisciplinares, seja em relação às discussões teóricas mais acirradas. Assim, a aprendizagem dos professores ficou evidenciada em relação aos vários elementos que compõem sua prática didática e grande importância é dada à aprendizagem dos alunos.

Também foram apontadas as manifestações de resistências ao processo de socialização nos estudos analisados: dificuldades de compreensão em relação ao objetivo do projeto de pesquisa e em relação à abordagem metodológica; dificuldades de pensar coletivamente; dúvidas em relação ao tema pesquisado e diferenças de ordem pessoal entre os professores.

Um caminho ainda a ser conquistado quanto às pesquisas colaborativas refere-se ao impacto desse processo na cultura escolar. Ainda que Molina tenha destacado alguns estudos que apontavam o interesse do coordenador pedagógico ou do diretor em relação ao trabalho conjunto do pesquisador com os professores, na maioria das pesquisas não contou com o apoio desses para uma alteração, por exemplo, da organização dos horários das reuniões ou, ainda, tendo em vista propiciar condições adequadas para o trabalho acontecer. A mesma dificuldade foi constatada em relação às dificuldades impostas pelo sistema, no caso a própria Secretaria de Educação, que em um dos estudos divulgava a experiência da pesquisa-ação colaborativa, bem como a realização.

Para finalizar, fica para nós pesquisadores, que acreditamos na profícua relação entre pesquisadores e professores das escolas, o compromisso de tornar público os resultados dos estudos que tomam a pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de transformar o trabalho do professor e, assim, tentar influenciar mudanças na organização das escolas e, mais fortemente, na forma como nossa profissão vem se constituindo. É preciso que essa relação de trabalho conjunto da academia com as escolas provoque mudanças também institucionais e de organização da profissão. Como sugere Nóvoa (2007):

É preciso buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada. A quem é que temos que prestar contas de nosso trabalho? Como é possível encontrar outro modelo de trabalho profissional, mais próximo da realidade institucional e que permita à profissão ter uma capacidade de intervenção que hoje em dia, é preciso reconhecer, ela não tem? Tem no nível político mais geral, na maior parte dos países, mas não no nível da organização da instituição concreta. E não tem no plano do reforço do que designamos por colegialidade docente, o grupo de professores daquela escola, em que seja possível consolidar formas de colaboração muito mais fortes. Continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional. Não digo do ponto de vista sindical, porque muitas vezes é bastante mobilizada. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão.

Notas

- ¹ A pesquisa refere-se ao meu doutorado, finalizado em 1997 na Universidade de São Paulo, sob a orientação da professora Marli André e cujo título é *A colaboração professor–pesquisador em projetos de pesquisa no interior da escola básica*.
- ² O número total de programas de pós-graduação em educação hoje no Brasil é de 78.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S. M.; TIBALLI, E. F. *Anais do VII Endipe*. Goiânia, 1994. v. 2.
- _____. *O papel da pesquisa na formação e na prática do professor*. Campinas: Papirus, 2001.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. O trabalho do GT Formação de Professores da Anped (1994-1998). In: ANDRÉ, M. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC; Inep; Conped, 2002.
- _____. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação e Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 60-81, 2007.
- COCHRAN-SMITH, M. Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 15-25, 2005.
- _____. *Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 55-62, jan./jun. 2007
- CUNHA, M. I. Globalização, educação e formação docente. *Educação e Linguagem*, n. 9, p. 145-158, jan./jun. 2004.
- _____. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FIORENTINI, D. P. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.
- _____; NACARATO, A. M. *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. Campinas: Musa, 2005. v. 1, 223 p.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, n. 3, v. 31, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GARRIDO, E. Parceria universidade–escola e desenvolvimento profissional docente: desafios e conquistas. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 54., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002.
- _____; FUSARI, J. C.; MOURA, O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa, a formação do professor reflexivo/investigativo e a construção coletiva de saberes e práticas pela equipe escolar. (Projeto USP-Ayres/Fapesp). IX Endipe. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1998. v. 1. Águas de Lindóia.
- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.
- LIMA, E. F. et al. Análise crítica dos trabalhos do GT 08 – 1999-2003. Caxambu, Anped, 2003. Mimeo.
- LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Ande*, ano 12, n. 19, p. 31-37, 1993.
- _____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.
- _____; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Escola e aprendizagem da docência*. São Carlos: Inep, 2003.

MOLINA, R. *A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1996-2002) e os indicadores internos de pesquisa-ação colaborativa*. 176 f. Tese (Doutorado em Educação)– FE, USP, São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. Lisboa, 2007. Mimeografado.

PASSOS, L. F. *A colaboração professor–pesquisador em projetos de pesquisa no interior da escola básica*. 138 f. Tese (Doutorado em Educação)– FE, USP, São Paulo, 1997.

_____. A contribuição da metodologia da pesquisa-ação na formação do professor no interior das escolas. In: CEPFE, 5., 1999, Aguas de São Pedro.

_____. Formação de professores, trabalho docente e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. *Educação e Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 99-116, 2007.

PIMENTA, S. G. Pesquisa–ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir da experiência com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 13-36, 2005.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor–pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINE, D.; PEREIRA, E. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)–pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

*Recebido em junho de 2007
Aprovado em outubro de 2007*

Sobre a autora:

Laurizete Ferragut Passos é mestre em Educação pela FE/Unicamp e doutora em Educação pela FE/USP. docente do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente aposentada do Departamento de Educação da Unesp.

As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática

Maria Teresa Menezes Freitas*

Dario Fiorentini

Resumo

Este artigo discute o papel da narrativa em diferentes perspectivas e contextos. Evidencia-se, por um lado, a narrativa como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. Por outro lado, apresenta-se a narrativa como modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes. A descrição e a discussão dessas duas perspectivas de uso da narrativa na educação matemática contaram com a interlocução de autores como Bakhtin, Bruner, Clandinin e Connelly, Larrosa, Vygostky, entre outros. Além disso, foram trazidos alguns exemplos de trabalhos e estudos que utilizaram a narrativa seja como modo de produção de sentido à experiência seja como metodologia de investigação.

Palavras-chaves: Narrativa; Experiência; Pesquisa narrativa.

The formative and investigative possibilities of narrative in mathematics education

Abstract

This paper discusses the role of narrative in different perspectives and contexts. On the one hand, it highlights narrative as a way to reflect, report and represent experience, giving meaning to what we are, do, think, feel and say. On the other hand, narrative is brought into the scene as a way to study/investigate experience, in other words, as a special way to interpret and understand the human experience, taking into consideration perspectives and interpretations of involved participants. The description and discussion of these two perspectives of narrative in Mathematics Education relates to the work of authors as Bakhtin, Bruner, Clandinin and Connelly, Larrosa, Vygostky, among others. Besides this the text presents some examples of studies which used narratives either as a way to give meaning to experience or as a research methodology.

Keywords: Narrative; Experience; Narrative research.

Introdução

Se observarmos o ser humano em diferentes momentos de sua trajetória, perceberemos que, estando este em idade infantil, adolescente ou adulta, o contar histórias faz parte natural de sua existência. Desde pouca idade, estamos contando aos outros nossas histórias e nos envolvendo, de maneiras diversas, com suas histórias. A percepção desse fenômeno nos tem motivado a tentar compreender e investigar a potencialidade das narrativas nos diferentes contextos em que a matemática e a educação se fazem presentes.

Para Bruner (apud Galvão, 2005, p. 328), é por meio de narrativas que “nós organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos... Criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer?”. Carter (1993) nos diz que, como seres humanos, vivemos e contamos histórias sobre nossas vidas e experiências, mas, como pesquisadores,

utilizamos a narrativa para descrever, construir e reconstruir as histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos.

Neste artigo pretendemos abordar teórico-metodologicamente as duas perspectivas da narrativa destacadas por Carter (1993). Destacaremos, primeiramente, a narrativa como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. A seguir, nos debruçaremos com mais profundidade sobre a narrativa como modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes.

Mas, antes de desenvolver essas duas perspectivas, cabe esclarecer o que entendemos por experiência. Tal como Larrosa (1999), concebemos a experiência como um fenômeno narrativo que pode ser

* Endereço para correspondência:

E-mail: mtmfreitas@gmail.com

metaforicamente comparado a uma viagem aberta, na qual

pode acontecer qualquer coisa, e não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. [...] E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (p. 52-3)

A experiência formativa, portanto, seria “[...] aquilo que nos passa. Não o que passa (o que podemos conhecer), senão o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)”. A experiência vai constituindo um corpo de conhecimentos que conduz o sujeito a encontrar conexões com “[...] o futuro que está aberto e o passado que está vigente” (Larrosa, 1996, p. 137).

A narrativa como modo de produzir sentido à experiência

Na qualidade de seres humanos interpretamos e narramos nossas vidas e experiências segundo nossos valores e crenças, os quais, por sua vez, variam de acordo com o tempo e o lugar que ocupamos na sociedade. As histórias que contamos são o meio pelo qual tentamos capturar e traduzir a complexidade e as múltiplas relações que atravessam nossas experiências. Para Bruner (1991), as narrativas nos ajudam a produzir uma versão da realidade, e sua aceitação depende mais da convenção, necessidade e dos sentidos que atribuímos a ela do que de sua verificação empírica ou de seus requisitos lógicos. Ou seja, o significado da narrativa corresponde “ao modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade” (p. 6).

Mas, segundo Vygotsky (1991), esse processo de significação é mediado pela linguagem. Embora as palavras venham carregadas de significado, somente o discurso é prenhe de sentido. Isso porque a linguagem falada e escrita assume significado somente pelo uso social (Galvão, 2005).

Para Galvão (2005), no processo da narrativa podem-se identificar pelo menos cinco níveis de representação da experiência vivida:

[...] dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente dá um novo sentido ao texto, de acordo com suas vivências e referências. (p. 332)

Muitos de nós, professores, ao ensinar matemática em sala de aula, freqüentemente passamos pela desagradável sensação de estar falando para as paredes ou de perceber que nossas palavras não encontravam eco no pensamento e nas vozes dos alunos. E ficamos surpresos quando alguns de nossos alunos conseguem estabelecer melhor do que nós a comunicação e a interlocução com seus colegas sobre o mesmo assunto de ou sobre que havíamos falado.

Esta maneira de estabelecer comunicação com o conhecimento em sala de aula, tendo como mediação o outro, pode ser compreendida a partir das noções de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) e de *Scaffolding*. Essas noções metafóricas foram introduzidas na literatura por Vygotsky (1991) e Bruner (1991), respectivamente.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, originalmente introduzida por Vygotsky, foi alvo de diversas interpretações de estudiosos da área de psicologia e da educação. Meira (2004), apoiado em Wertsch, compreende a ZDP “como um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem” (p. 14). Importante ressaltar, neste momento, que a interação e a comunicação se promovem nesses espaços de aprendizagem por meio do diálogo e permeadas por narrativas. A narrativa, neste contexto, coloca em foco o contar sobre o processo de produção de conhecimento em busca de explicitar ou clarificar idéias e conceitos.

O termo *Scaffolding* (em português – *andaime*) tem sido utilizado como uma metáfora que nos ajuda a compreender como funciona a ZDP. Assim, podemos comparar os “espaços de significação e interação” de uma ZDP aos andaimes de um edifício em construção. Nas relações de ensino e aprendizagem a construção do conhecimento acontece nesses “espaços de significação” respaldada e amparada por uma intervenção tutorial planejada pelo professor ou espontânea no caso de trabalhos em grupos ou pares de alunos.

A busca de uma forma de comunicação, que permita ao aprendiz produzir sentido ao que está sendo ensinado, representa uma instância de produção de enunciados permeados de vozes anteriores que ajudam a esclarecer e compreender o assunto em foco.

Bakhtin (2000) nos diz que

[...] o intuito, elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. (p. 300)

Dessa perspectiva, ressalta-se o significado de compreensão associado ao diálogo com o outro em que “a compreensão é uma forma de *diálogo*” (Bakhtin, 1986, p. 132).

Experiências em sala de aula e em ambiente de pesquisa podem ilustrar o potencial da narrativa para o ensino e a aprendizagem da matemática. Nada mais natural do que adotar a narrativa para tentar dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social. As salas de aula podem ser vistas como uma prática social complexa em que professores, alunos e por vezes pesquisadores estão tentando compreender e construir significados. É assim que alguns professores de matemática exploram, em sala de aula, experiências de contar e narrar ao outro, pois estas, além de formativas, podem, também, ajudar na aquisição significativa do conhecimento matemático.

Como um exemplo desse tipo de prática no Ensino Superior, temos o caso de uma disciplina de geometria do curso de Licenciatura em Matemática que foi acompanhada e investigada por Freitas (2006) e que privilegiou o diálogo e a produção de narrativas escritas sobre o que os alunos estavam estudando. Uma das alunas investigadas por Freitas (2006) destacou que seu diálogo e sua interação com a professora e os colegas do curso foram “bastante proveitosos”:

Não eram coisas que a gente só copiava. Não! Eu perguntava o que não entendia, discutíamos e cada um fazia o outro enxergar o que não entendia. Lá no laboratório também, não com tanta frequência, mas a gente conversava. Muitas vezes eles nos davam pistas que [...] quando a observação que o colega te fazia ou simplesmente se a gente descia com o mouse e acontecia alguma coisa [...] era benéfico, mas o conhecimento saía por mim mesmo. (p. 261)

Cândido (2001) ressalta a importância da utilização de diferentes recursos de comunicação no ensino e aprendizagem de matemática, destacando a oralidade, as representações pictóricas e a escrita como importantes para propiciar a expressão das idéias matemáticas. O relato escrito de uma criança sobre a atividade que vivenciara no pátio da escola, intitulada “Compasso com barbante” (p. 26), nos parece reveladora do potencial da narrativa no contexto escolar, possibilitando, de um lado, que o professor obtenha informações importantes sobre a compreensão dos alunos e, de outro, que os alunos exercitem o seu poder de expressão de idéias essenciais para a construção do conhecimento.

A primeira experiência de escrita de narrativas realizada por professores de matemática na Faculdade de Educação da Unicamp aconteceu em um curso de especialização. Durante o curso, os docentes-alunos desenvolveram projetos de inovação curricular em suas

classes. Essas narrativas foram, posteriormente, objeto de reflexão e sistematização por um grupo de pesquisa-ação formado pelos autores das narrativas e por dois professores formadores da universidade. Essa sistematização resultou na publicação do livro “Por trás da porta, que matemática acontece?” organizado por Fiorentini e Miorim (2001). Os organizadores, ao sistematizarem esse processo vivido pelos professores, destacam que as narrativas:

[...] dizem respeito a histórias que ocorrem num determinado tempo (de vida estudantil ou profissional ou, mesmo, durante um curso ou uma aula) e lugar (na escola, na universidade, ou na sala de aula), sendo o professor o autor, o narrador e o protagonista principal da trama. As narrativas, portanto, representam um modo de produzir significados a experiências passadas e presentes, tendo em vista a possibilidade futura de novas experiências. (p. 22)

Os momentos em que as narrativas dos professores estiveram em destaque se mostraram ricos e catalisadores de *insights* que possibilitavam o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Assim,

[...] à medida em que eram relatadas as situações marcantes para cada professor, o grupo todo apresentava comentários, interpretações e reflexões que contribuiriam para a ampliação da compreensão de aspectos envolvidos na situação privilegiada pelo narrador. Este exercício levaria a discussões/questionamentos sobre a prática experienciada de cada um e sobre os pressupostos que a orientavam, tais como: concepções de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, concepções de matemática, valores e finalidades relativas ao ensino da matemática, etc. (p. 21)

Mais tarde surgiria na FE/Unicamp um grupo colaborativo – o Grupo de Sábado – que daria continuidade à prática de escrita de narrativas. O grupo era inicialmente constituído por acadêmicos e professores escolares, sendo caracterizado “como uma colaboração voluntária e espontânea e que evoluiu a partir dos interesses e necessidades dos professores” (Fiorentini; Jimenez, 2003, p. 10).

Apoiados pelo grupo e tendo em vista seus interesses e necessidades, os professores desenvolvem experiências alternativas de ensino em suas aulas, as quais são posteriormente relatadas através de narrativas escritas e publicadas. Essas narrativas diferem dos relatos de experiência por serem de natureza reflexiva e problematizadora de suas práticas docentes e de seus saberes experienciais.

Fiorentini (2006), tendo por base o que dizem Clandinin e Connely (2000) e o que evidenciam as

narrativas escritas pelos professores do Grupo de Sábado, sintetiza da seguinte forma o que representa essa produção dos professores:

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras. (Fiorentini, 2006, p. 29)

Segundo Clandinin (1993), o professor, ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas idéias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (re)significar seus próprios saberes e experiências:

Quando nós ouvimos as histórias dos outros e contamos a nossa própria, nós aprendemos a dar sentido às nossas práticas pedagógicas como expressões do nosso conhecimento prático pessoal, que é o conhecimento experiencial que estava incorporado em nós como pessoas e foi representado em nossas práticas pedagógicas e em nossas vidas. (Clandinin, 1993, p. 1)

O potencial formativo da escrita discursiva foi percebido por Freitas (2000) ao utilizar e explorar notas ou registros de campo quando investigava o processo de formação de seus estagiários. A pesquisadora evidenciou não só as possibilidades da inserção da escrita no contexto de formação, mas, também, passou a compreender a dificuldade dos futuros professores de matemática em colocar no papel suas reflexões e seus pensamentos. Ao identificar um campo de pesquisa propício para analisar o problema identificado, a pesquisa narrativa surgiu como uma alternativa metodológica para

[...] investigar o modo como os alunos participam e respondem à experiência de uma disciplina com uma proposta diferenciada no Curso de Licenciatura de Matemática que privilegia o registro escrito de seus pensamentos e idéias durante o processo de formação. (Freitas; Fiorentini, 2004, p. 326)

A seguir, descrevemos e discutimos essa alternativa metodológica de pesquisa.

A narrativa como modo de investigar a experiência

Para Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é a melhor maneira de estudar e compreender a experiência.

[...] o pensamento narrativo é a forma-chave da experiência e uma maneira-chave de escrever e pensar sobre a mesma. De fato, o pensamento narrativo é parte do fenômeno da narrativa. Pode ser dito que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. (p. 18)

Esses autores ressaltam a necessidade de se estudar a experiência educacional narrativamente de modo a compreender o fenômeno estudado num ambiente de colaboração entre pesquisador e participantes sobre um tempo, em um ou mais lugares, e em interação social com seu meio. Esse modo de investigar e estudar narrativamente uma experiência tem sido denominado, por Clandinin e Connelly (2000), *Narrative inquiry*, termo que traduzimos por *Pesquisa narrativa*.

Hatch e Wisniewski (apud Pereira, 2006, p. 2) distinguem dois tipos de pesquisa narrativa: as “análises de narrativas” e as “análises narrativas”. As análises de narrativas “usam narrativas (histórias) como dados de pesquisa e produzem taxonomias e categorias” para desenvolver suas análises. As *análises narrativas*, de outra parte, “coletam descrições de eventos e de outros acontecimentos e geram uma narrativa como produto da pesquisa”. Nós, neste texto, damos destaque às *análises narrativas*, pois, embora às vezes os dois tipos possam ser recomendáveis ou complementares, neste tipo de pesquisa, o narrador fornece tanto o contexto como a interpretação, permitindo ao pesquisador uma compreensão mais orgânica e histórica do processo de vir a ser e de desenvolver-se professor.

Para trazer alguns exemplos de estudos que desenvolveram pesquisas narrativas, destacamos, primeiramente, o caso de Pinto (2002), que, tendo como propósito investigar o processo pelo qual três professores de matemática tornaram-se professores escritores – e o que isso representou para sua constituição profissional – em um contexto de trabalho colaborativo, utilizou entrevistas semi-estruturadas e narrativas de episódios em situação de interação discursiva, desenvolvendo, assim, uma pesquisa narrativa que combinava análises de narrativas com análises narrativas.

As pesquisas narrativas desenvolvidas por Guérios (2002), Jaramillo (2003) e Freitas (2006), por outro lado, visavam compreender o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores e futuros professores e, para isso, promoveram *análises narrativas* das diferentes experiências formativas pelas

quais passaram seus protagonistas ao longo de um período igual ou superior a três anos. Esses três estudos apresentaram como principal produto de pesquisa as narrativas de formação de cada um de seus protagonistas. Entretanto, o que variou foram os lugares ou contextos de experiência formativa e as temáticas das narrativas.

Guérios (2002), por exemplo, para narrar e descrever o processo de desenvolvimento profissional (em termos de pensamento, ações e saberes) de seis professores participantes de um grupo, utilizou uma técnica da história oral de textualização da narrativa de desenvolvimento de cada docente, mediante a qual o pesquisador elabora uma composição textual sobre o outro, na voz do outro. Isso foi possível porque a pesquisadora, além de realizar entrevistas semi-estruturadas, conhecia com profundidade seus protagonistas a tal ponto que podia compor narrativas que refletissem, com bastante autenticidade, as histórias de vida de cada um. Essas narrativas foram lidas e autenticadas pelos próprios protagonistas.

Jaramillo (2003), de outra parte, investigou como o ideário pedagógico e a prática docente de futuros professores de matemática, durante a fase de estágio supervisionado, se (re)constituíam pela ação, reflexão e investigação sobre a prática pedagógica. A narrativa de formação de cada um dos três licenciandos-estagiários investigados foi urdida a partir de uma “tecedura de acontecimentos”, os quais foram obtidos mediante análise e interpretação de autobiografias, episódios ou casos de ensino, diários reflexivos, mapas conceituais, entrevistas, entre outros.

Freitas (2006), por sua vez, ao buscar compreender as potencialidades formativas da escrita discursiva e reflexiva para a formação do professor em uma disciplina específica da licenciatura em matemática, selecionou e acompanhou quatro alunos participantes de uma turma-disciplina de geometria, estendendo-se por mais dois anos após a conclusão da mesma. Para cada protagonista organizou um dossiê construído com base em observações em classe, questionários, entrevistas, autobiografias, relatórios e registros escritos dos participantes e *e-mails*. Após análise e interpretação desse material, numa perspectiva diacrônica, foi tecida a narrativa de formação de cada um, trazendo à tona aspectos importantes da presença da escrita na constituição pessoal e profissional de cada professor.

O problema da validação desse tipo de análise narrativa, segundo Riessman (apud Galvão, 2005), é o mesmo de outros tipos de análise qualitativa e compreende quatro processos:

1) Persuasão – o texto tem de ser coerente e plausível para ser convincente e isso consegue-se pela explicitação dos suportes teóricos e pela admissão de modos alternativos de

análise dos dados; 2) Correspondência – os textos devem ser construídos com os comentários dos participantes no estudo, após leitura de todos os documentos produzidos (entrevistas transcritas, cartas e outros textos interpretativos); 3) Coerência – o investigador tem de estar atento à coerência da narrativa em todos os seus aspectos, de uma forma global (objetivos que o narrador quer atingir com a história que conta), local (os lugares onde se passa a ação) e temática (o conteúdo da ou das narrativas que são analisadas); 4) Utilização pragmática da narrativa – um estudo particular pode constituir a base de trabalhos posteriores. Isto assenta no fornecimento máximo de informação relativamente à coleta de dados e respectiva interpretação. (p. 332)

Esse tipo de pesquisa narrativa é compreendido como um “processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas dos participantes, mas, também, as dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2000, p. xiv). Esses pesquisadores justificam ter identificado a pesquisa narrativa como

[...] uma maneira de estudar a experiência. [...] Por que a experiência é a nossa preocupação, nos percebemos tentando evitar estratégias, táticas, regras, e técnicas advindas de considerações teóricas de narrativa. Nosso principal guia em uma pesquisa é focar na experiência e seguir onde ela leva. (Clandinin; Connelly, 2000, p. 188)

A proeminente necessidade de compreender uma experiência despontada em ambientes de pesquisa remete à busca de uma metodologia com características especiais encontradas na pesquisa narrativa delineada pelos autores acima citados. Freitas (2006) nos revela os argumentos que conduziram à pesquisa narrativa.

A natureza de nosso objeto de estudo exigia uma imersão no ambiente de formação e, além disso, respeito e valorização das perspectivas de mundo dos participantes. A pesquisa na qual estávamos inseridos clamava por um processo iterativo entre o pesquisador e os participantes. Portanto, a abordagem qualitativa e interpretativa de pesquisa configurava-se como a mais apropriada para o nosso caso [...] Compreendendo a necessidade de estudar e examinar a experiência que estávamos vivenciando, buscamos apoio nos estudos dos pesquisadores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly, que nos revelaram os detalhes e os caminhos da pesquisa narrativa. (p. 270-271)

Clandinin e Connelly (2000) encontraram em cinco autores, que trabalham com narrativas em diferentes campos do conhecimento, aportes teóricos e

metodológicos que os ajudaram a delinear melhor o escopo da metodologia da pesquisa narrativa. Clifford Geertz e Mary Catherine Bateson, com seus trabalhos em antropologia, forneceram contribuições fundamentais. O primeiro, por um lado, ao introduzir a metáfora da “parada”, ressaltou o aspecto importante da tentativa e temporalidade, pois o “que sabíamos a um ponto no tempo muda como a ‘parada’ muda temporariamente para frente, para um outro ponto no tempo” (p. 17). Bateson, por outro lado, destaca a tentativa como componente inerente ao trabalho que envolve pessoas afirmando que aquilo que os pesquisadores escrevem sobre fatos e eventos “é sempre uma tentativa” e, nesse sentido, “sempre aberto a revisões” (p. 17).

Robert Coles afirma que a narrativa representou uma mudança revolucionária na prática da psiquiatria. O estudo de seu livro *Call of stories* encorajou Clandinin e Connelly a dar ouvidos àquilo que estamos ensinando, “para as nossas histórias e para o que dizem as histórias daqueles que ensinamos” (p. 17).

Barbara Czarniawaska e Donald Polkinghorne, pesquisadores do campo da psicologia e da teoria organizacional, respectivamente, apresentaram a Clandinin e Connelly a possibilidade de usufruir de outras teorias, utilizando “metáforas e termos de outras disciplinas como uma maneira de fazer uma ponte entre nossa pesquisa e a prática” (p. 17).

Dessa maneira, em diálogo com pesquisadores de diferentes áreas, Clandinin e Connelly (2000) elegem a pesquisa narrativa “como uma forma de compreender a experiência”, afirmando ser a mesma uma “colaboração entre pesquisador e participantes, sobre um tempo, um lugar ou uma série de locais, e interações sociais com o seu meio” (p. 20). Nesse sentido, “a narrativa da experiência do pesquisador é sempre dupla”, pois o pesquisador “experiencia a experiência e é também parte integrante da experiência” (p. 81).

Ao focar em uma experiência, o processo da pesquisa narrativa não se apresenta de uma maneira linear. De fato, as informações coletadas e as interpretações são retomadas em diferentes momentos e o próprio processo narrativo é “uma narrativa, um historiar, rehistoriar e rehistoriar novamente” (Clandinin; Connelly, 1991, p. 272).

Tomando por base os critérios de experiência de Dewey – continuidade e interação –, Clandinin e Connelly (2000) identificaram cinco pontos de tensão na fronteira entre o pensamento narrativo relativo à pesquisa narrativa e a narrativa no sentido amplo: temporalidade, pessoa, ação, certeza e contexto.

Para Clandinin e Connelly (2000), no pensamento da pesquisa narrativa, a “temporalidade” é considerada uma característica principal por acreditarem que “localizar as coisas no tempo é uma maneira de

pensar sobre elas [...] Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente quando se apresenta para nós, e uma implicação para o futuro” (p. 29).

As “pessoas” envolvidas, tanto os professores como os alunos, também apontam para esses autores outro ponto de tensão que se relaciona, de certa forma, com a “temporalidade”. Esse fato é justificado por acreditarem que

[...] as pessoas, em qualquer período do tempo, estão em processo de mudança pessoal e isso, de um ponto de vista educacional, torna importante a capacidade de narrar a pessoa em termos de processo (Clandinin; Connelly, 2000, p. 30).

Uma “ação”, na perspectiva da pesquisa narrativa, é vista como um sinal. “No pensamento da pesquisa narrativa existe uma passagem interpretativa entre ação e significado traçado em termos de histórias narrativas” (p. 31).

A quarta tensão identificada por esses autores se relaciona com a “certeza” por terem a consciência do senso de tentativa usualmente expressa por incertezas, e que, geralmente, está embutido em uma interpretação de algum acontecimento. Dessa forma, a atitude na perspectiva da pesquisa narrativa é a de se fazer “o melhor” dentro das circunstâncias, compreendendo que “outras possibilidades, outras interpretações, outras maneiras de explicar coisas são possíveis” (p. 31).

O “contexto” é identificado como outro ponto de tensão da pesquisa narrativa. Para o pensamento da pesquisa narrativa, ele está sempre presente. Por contexto se inclui a noção dele relacionada ao tempo, ao espaço e às outras pessoas. “Contexto é necessário para fazer sentido em qualquer pessoa, acontecimento ou tema” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 32). Destaca-se a pessoa em um contexto como o interesse principal do pensamento da pesquisa narrativa.

Cunha (1997) observa ainda que, “de alguma forma, a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (p. 192).

Apoiando-se nas idéias de Dewey, os pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly escolheram os termos “posição”, “continuidade” e “interação” para dar suporte à pesquisa narrativa e observam ainda que, quando o processo narrativo se inicia, a pesquisa narrativa “pulsa com movimentos para trás e para frente, através do tempo e ao longo de um ‘continuum’ de considerações sociais e pessoais” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 66). Assim, esses pesquisadores advogam que a educação e os estudos educacionais se dão em forma de experiência e criam o espaço tridimensional da pesquisa narrativa.

A primeira dimensão seria a “temporalidade”, envolvendo passado, presente e futuro. A segunda dimensão corresponderia às interações “pessoais e sociais”. A terceira dimensão – refere-se ao “lugar” (situação/posição), isto é, o cenário onde acontece a trama a ser narrada.

Esta metáfora de espaço tridimensional da pesquisa narrativa criada por Clandinin e Connelly apresenta, na nossa perspectiva, alguma semelhança com os estudos de Bakhtin (1988), que, elegendo a linguagem como centro de suas preocupações, se servia do conceito de *chronotope*, literalmente “tempo-espaço”, para contemplar a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura” (p. 84). Para este autor, o “tempo” e o “espaço” são dimensões essenciais para a compreensão do conhecimento advindo da experiência. O termo *chronotope* foi cunhado por Bakhtin a partir da idéia de continuidade da Teoria da Relatividade de Einstein, na qual tempo e espaço são inseparáveis, sendo o tempo a quarta dimensão do espaço.

O conceito de *chronotope*, para Bakhtin, opera em dois níveis: primeiro como meio pelo qual o texto representa história; e segundo, como a relação entre imagens de tempo e espaço no texto, pela qual a representação da história deve ser construída.

O significado de “interação”, para Clandinin e Connelly, está associado a quatro direções que dão idéia de movimento na pesquisa, a saber: para dentro – *inward*–; para fora – *outward*–; para trás – *backward*–; e para frente – *forward*. Com o movimento *inward* ressalta-se a necessidade de direcionar as informações às condições internas, levando em consideração os sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. O movimento *outward* direciona o olhar para as condições existenciais que estão no meio ambiente, no contexto, nas possibilidades e necessidades emergentes. Os movimentos *backward* e *forward* contemplam a noção de temporalidade: passado, presente e futuro.

Além disso, na pesquisa narrativa, o pesquisador experiencia “não apenas o que pode ser visto e falado diretamente, mas também o não-dito e o não-realizado, que delineiam a estrutura da narrativa de suas observações e suas falas” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 68). Nesse sentido, o pesquisador, na pesquisa narrativa, dá inclusive atenção às “vozes não ouvidas” as quais compreendemos serem aquelas percebidas por meio das alterações de movimentos, expressões, trocas de olhares e descompasso da respiração.

Talvez essa seja a razão pela qual esses autores afirmam que o pesquisador, ao desenvolver uma pesquisa narrativa, perceberá “que certos aspectos de seu trabalho têm características que alguns chamam de etnográfica, e

outros têm características que alguns chamam de fenomenológica” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 128).

Algumas conclusões e considerações finais

A narrativa, como tentamos mostrar neste artigo, representa um modo fecundo e estratégico, seja na produção de sentido à experiência humana seja na investigação metódica, isto é, na produção de análises e interpretações compreensivas da experiência, contemplando suas dimensões espaço-temporais e os sentidos e interpretações que atribuem os próprios sujeitos da experiência. Entretanto, cabe esclarecer que tanto a produção de narrativas quanto o desenvolvimento de pesquisas narrativas não são práticas fáceis. Ambas demandam do narrador e/ou pesquisador um forte diálogo entre teoria e prática, ou melhor, entre a experiência particular de vida de cada um e o movimento histórico-cultural das práticas sociais das quais faz parte. Se este diálogo não for estabelecido, podemos produzir, ao invés de narrativas ou pesquisas, simples relatos de experiência ou estudos acentuadamente técnicos. Em relação à pesquisa narrativa, cabe destacar que ela

[...] *pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participante, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação.* (Galvão, 2005, p. 342)

As pesquisas nesse campo vêm mostrando, além disso, que uma aproximação narrativa das experiências e dos fenômenos vividos oferece àquele que narra e/ou investiga uma chance de pensar com mais profundidade, produzindo e sistematizando lembranças que por vezes tendem a ser esquecidas.

Vale lembrar também que o uso de narrativas nos estudos e pesquisas, sobretudo as análises narrativas, tem recebido atenção crescente dos pesquisadores nos dias atuais, em especial, na educação. As análises narrativas e principalmente as narrativas de formação se sobressaem como uma estratégia que propicia uma aproximação de elementos fundamentais da experiência, como tempo, processo e mudança. Os adeptos das análises e interpretações narrativas não apenas estudam como as pessoas percebem o mundo por meio de suas histórias contadas e narradas, como também valorizam os efeitos das histórias contadas e narradas nos caminhos vividos e experienciados pelo narrador. Dessa forma, a narrativa, por seu caráter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência.

Referências

- BAKHTIN, M., *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *The dialogic imagination*. 6. ed. Austin: University of Texas Press, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.
- CÂNDIDO, P. Comunicação em matemática. In: SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria I. (Org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Narrative and story in practice and research. In: SCHON, D. (Ed.). *The reflective turn: case studies of reflective practice*. Nova Iorque: Teachers College Press, 1991. p. 258-281.
- _____. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, J. D. Teacher education as narrative inquiry. In: CLANDININ, J. D. et al. (Ed.). *Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education*. Londres; Nova Iorque: Teachers College; Columbia University Press, 1993.
- CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.
- FIORENTINI, D. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). *Histórias e investigações de/em aulas de matemática*. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.
- _____; MIORIM, M. A. Pesquisar & escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática. In: FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (Org.). *Por trás da porta, que matemática acontece?* Campinas: Graf. FE-Unicamp; Cempem, 2001. p. 17-44.
- FIORENTINI, D.; JIMENEZ, A. Quando professores se reúnem para refletir, ler, investigar e escrever sobre a prática em matemática. In: FIORENTINI, D.; JIMENEZ, A. (Org.). *Histórias de aulas de matemática: compartilhando saberes profissionais*. Campinas: Graf. FE-Unicamp; Cempem, 2003. p. 7-12.
- FREITAS, M. T. M. *Estagiário curricular em matemática na perspectiva de extensão universitária: estudo de uma experiência na UFU*. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– UFU, Uberlândia, 2000.
- _____. *A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática*. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– FE, Unicamp, Campinas, 2006.
- _____; FIORENTINI, D. Formação inicial de professores de matemática: investigando as contribuições formativas da escrita. In: SIEM – Seminário de Investigação em Educação Matemática, 15., 2004, Covilhã. *Actas...* Covilhã, Portugal, 2004.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GUÉRIOS, E. C. *Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática*. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– FE, Unicamp, Campinas, 2002.
- JARAMILLO, D. V. (Re)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática)– FE, Unicamp, Campinas, 2003.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MEIRA, L. Zona de desenvolvimento proximal nas salas de aula de ciências e matemática. *Vetor Neteclém*, v. 2, p. 9-29, 2004.
- PINTO, R. A. *Quando professores de matemática tornam-se produtores de textos escritos*. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– FE, Unicamp, Campinas, 2002.
- PEREIRA, J. E. D. Pesquisa de histórias de vida e os contextos sócio-culturais na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife.
Anais... Recife, 2006. CD-ROM.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo:
Martins Fontes, 1991.

Recebido em agosto de 2007
Aprovado em outubro de 2007

Sobre os autores:

Maria Teresa Menezes Freitas é licenciada em matemática, mestre em Educação pela UFU e doutora em Educação pela Unicamp. Atua como docente na Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia; é coordenadora do Núcleo de Educação Matemática e coordenadora de Estágio do Curso de Licenciatura em Matemática da UFU.

Dario Fiorentini é graduado em Matemática pela Universidade Passo Fundo, mestre em Matemática Aplicada pela Unicamp e doutor em Educação pela Unicamp. Atua como docente na Faculdade de Educação da Unicamp.

Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências?

Jorge Megid Neto*
 Daniela Franco Carvalho Jacobucci
 Giuliano Buzá Jacobucci

Resumo

Este artigo discute a formação continuada de professores no campo da educação em ciências e o papel da universidade brasileira nesse processo. Traz apontamentos sobre as concepções de formação de professores e os modelos teóricos que embasam propostas formativas docentes, com destaque para os modelos clássico, prático-reflexivo e emancipatório-político, numa revisão do assunto. De forma generalista, os programas atuais de formação continuada de professores são abordados em relação ao modelo de formação que os fundamenta, com alusão às relações professor-aluno e equipe técnica dos programas de formação, estrutura e metodologia de ensino empregadas, presença ou ausência de discussões sobre a prática pedagógica à luz de referenciais teóricos e possibilidade das propostas desencadearem ações capazes de modificar a realidade escolar e social.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Modelos de formação; Educação em ciências.

For where go the models of continued formation of teachers in the field of the science education?

Abstract

This article argues the continued formation of teachers in the field of the science education and the role of the Brazilian university in this process. It brings notes on the theoretical conceptions of teacher's formation and models that base teaching formative proposals, with prominence for the classic, practical-reflexive and emancipatory-political models, in a revision of the subject. On the whole, the current programs of continued formation of teachers are boarded in relation to the model of formation that bases them, with allusion to the relations of basic education teachers and team technique of the formation programs, structure and used methodology of education, presence or absence of quarrels on practical pedagogical to the light of theoretical references and the possibility of the proposals to unchain actions capable to modify the pertaining to school and social reality.

Keywords: Continued formation of teachers; Models of formation; Science education.

Percursos e percalços da formação continuada de professores no Brasil

A formação continuada de professores no Brasil tem sido objeto de incontáveis programas de organismos públicos e política central dos governos municipais e estaduais e do governo federal por várias décadas. Inúmeros artigos, textos, livros e pesquisas acadêmicas têm perseguido a avaliação desses programas ou políticas ou se dedicado a empreender ações inovadoras nesse campo.

O senso comum, em grande medida reforçado pelos meios de comunicação social e pelas análises políticas de governantes e administradores da educação pública, costuma atribuir à precária formação dos professores uma das causas principais – se não a principal – para as mazelas da educação básica brasileira. Se as taxas de evasão são altas, a culpa é do

professor, que não sabe motivar crianças e adolescentes a permanecerem na escola. Se as taxas de reprovação são elevadas, o responsável é o professor, que não sabe ensinar. Se há um grande contingente de analfabetos funcionais, mesmo após anos de escolaridade formal, a culpa é do professor, que promoveu uma aprendizagem inadequada e de baixa qualidade. Se os livros didáticos apresentam erros conceituais, estimulam preconceitos e estereótipos, difundem concepções científicas equivocadas, tudo isso poderia ser corrigido pelo professor, se ele tivesse boa formação. Se a escola dispõe de boa infra-estrutura, bons recursos e materiais didáticos, e mesmo assim as crianças e jovens não aprendem, a culpa é do professor, que não sabe utilizá-los.

Mesmo na literatura acadêmica, comumente vemos comentários similares. No cenário nacional, diversos autores têm relatado que a formação inicial de

* Endereço para correspondência:

E-mail: megid@unicamp.br

professores em escolas de grau médio e em universidades ocorre, em sua maioria, de forma precária, com assistência de profissionais do ensino mal preparados e desatualizados. Por outro lado, quando o professor recém-formado ingressa no magistério, em especial na rede pública, depara com um quadro calamitoso: desvalorização profissional, condições de trabalho desfavoráveis, carga horária excessiva, sucateamento das escolas, políticas educacionais autoritárias, desigualdades socioeconômicas e constante violência. Tais condições, tão adversas, exigiriam que tipo de formação do professor? E mesmo que ele estivesse suficientemente bem preparado, conseguiria reverter o quadro desolador do ensino escolar brasileiro?

Numa sociedade em que a geração e a divulgação de conhecimentos são cada vez mais intensos e ágeis, influenciadas pelos meios de comunicação de massa e sistemas de informação, seria possível uma formação inicial do professor completa e suficiente?

Durante muito tempo a formação inicial foi considerada suficiente para permitir aos professores manterem-se em exercício nas salas de aula até o fim de sua carreira profissional. Essa concepção relaciona-se a uma determinada maneira de aprender e preparar-se para o ofício, o que envolve sólidos conhecimentos de base e uma formação metodológica rigorosa, sendo, em grande parte, consagrada pelos estágios nas classes de professores experientes (Snoeckx, 2003).

Hoje em dia não faz mais sentido, para qualquer profissional, pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na profissão (Sampaio; Leite, 2000).

De acordo com Carvalho (1991), um grande problema da nossa realidade está relacionado à formação inicial dos professores atuantes nas escolas da educação básica, a qual se dá majoritariamente em faculdades privadas de baixo padrão educacional, o que provoca uma necessidade imediata de atualização ou pós-graduação, quase sempre retroalimentando o mesmo sistema privado de ensino. Por outro lado, os cursos de formação continuada se justificam mesmo para aqueles profissionais formados em instituições de ensino superior bem conceituadas (públicas ou privadas), visto que a minimalização dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores e a fragmentação dos currículos também é comum nessas instituições. Assim, fica evidente que os cursos de formação continuada visam não só garantir a atualização dos professores como suprir deficiências da formação inicial.

A formação continuada em si é uma proposta que tem sido preconizada pelos pesquisadores em educação, independentemente da linha teórico-

metodológica que seguem, privilegiando-se, na atualidade, os processos de formação em serviço. Mas também aqui temos problemas de qualidade: a questão central não é a validade da formação continuada, e sim a maneira pela qual vem sendo oferecida aos professores. Vários autores ressaltam o oferecimento de propostas inadequadas, que pouco contribuem para o processo formativo do professor ou que até mesmo acabam por desestimular a atividade docente.

Caldeira (1993) explicita que a formação de professores não se esgota no curso de formação inicial e deve ser pensada como um processo que, como tal, também não se esgota em cursos de atualização, mesmo em situações cuja realização se dá na escola em que o professor trabalha – local privilegiado de reflexão pedagógica. As propostas de formação continuada são freqüentemente concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se desconhece que eles têm muito a contribuir e não somente aprender. É necessário que a formação do professor em serviço se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

Também os professores que atuam na educação superior necessitam de formação continuada. Como exemplo, citamos Rosemberg (2000), que analisa dados obtidos através de questionários e documentos de 164 docentes especialistas, mestres e doutores lotados na Universidade Federal do Espírito Santo em 1998. Com o trabalho foi possível observar que a concepção de formação continuada de professores, predominante na comunidade universitária, é aquela que se apresenta como um dos elementos contribuintes para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Para os professores pesquisados, os fatores que mais dificultam o processo de formação continuada estão relacionados basicamente à política salarial, às políticas de contenção de despesas, ao envolvimento em atividades administrativas e à atualização do acervo bibliográfico. Esses fatores impossibilitam o afastamento para realização de pós-graduação ou para participação em outros processos de formação continuada.

A mesma pesquisadora considera a formação continuada como uma atividade vital e social. Como processo educativo, pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura humana, de modo que a objetivação desses conhecimentos, habilidades e valores possa criar possibilidades de crescimento individual e coletivo dele próprio e de seus alunos para além das atividades em si. Com isso, a construção de um novo paradigma em educação demanda uma formação reflexiva

contínua do professor, a ser desenvolvida individual e coletivamente, incidindo diretamente não só na melhoria da qualidade de ensino, mas também na melhoria da vida pessoal e profissional dos professores nela engajados.

A formação do professor está sendo cada vez mais reconhecida como um processo complexo, que envolve a pessoa nas suas dimensões intelectual, social, moral, emocional e estética (Beattie, 1995). Para Dominicé (2000), a formação não pode ser dada, nem transmitida, nem oferecida nos catálogos, pois pertence exclusivamente àquele que se forma. Qualquer que seja o grau de dependência em relação aos apoios externos, às vinculações institucionais ou às características econômicas, sociais e culturais, cada um forja sua biografia e dá-lhe forma. Ainda nesse sentido, Fusari (1992) indica ser necessário estimular nos educadores uma atitude de busca contínua de aperfeiçoamento do seu processo de desenvolvimento pessoal (cidadania) e profissional (trabalho).

Esses vários autores têm ressaltado a necessidade de se promover atividades de formação continuada que atendam inicialmente às demandas e anseios individuais dos professores. Sugerem que essas atividades sejam atrativas a tal ponto que, por estímulo próprio, os professores passariam a buscá-las e compartilhá-las com os colegas de profissão.

Vários pontos contraproducentes podem ser percebidos na maioria dos programas de formação continuada de professores propostos atualmente. Dentre eles, o oferecimento de forma pontual das atividades, o caráter obrigatório da atividade, a não-observação dos conhecimentos acumulados pelos professores, a desvinculação com a realidade escolar e a ausência de participação dos professores na elaboração das propostas.

Ao analisar experiências de formação continuada de professores, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização desses programas, ainda considerados uma experiência cumulativa, em que seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas. Os programas são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação continuada, sem condições mais ampliadas de proposição de programas diversificados e alternativos. Ainda não há espaço para a participação expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definidas a partir das “necessidades do sistema” (Mendes, 2003).

Esses fatores são identificados com preocupação por Candau (1997), quando explicita a importância de se reconhecer o ciclo profissional do professor como um

processo heterogêneo, cujas características da ação docente não são as mesmas nos diferentes momentos do exercício profissional, merecendo consideração nas propostas de formação continuada.

O papel da universidade na formação continuada de professores

Outra questão polêmica da formação continuada de professores é o papel exercido pelas universidades. Vários apontamentos têm suscitado que a universidade, por meio dos pesquisadores envolvidos com propostas de formação continuada, não tem conseguido transferir o conhecimento que produz sobre “formação de professores” e sobre “educação escolar” para as atividades que organiza, mantendo um distanciamento entre o que seria ideal e o que é, efetivamente, realizado. É necessária uma busca contínua para diminuir essa lacuna, com uma análise crítica do papel da universidade e uma avaliação rigorosa das circunstâncias nas quais os processos formativos se dão, e também com a incorporação real dos anseios e frustrações dos professores nos planejamentos das atividades e na revisão das mesmas.

De forma geral, quase sempre tem cabido às universidades o papel exclusivo de executar programas já pensados na esfera dos órgãos públicos, adequando-se às propostas existentes. Essas instituições oscilam entre projetos de apoio à formação de professores na micro-instância das escolas e a realização de projetos maiores, que pretendem alcançar um número elevado de professores de um determinado segmento do ensino ou direcionados a professores de determinadas áreas do conhecimento. Quase sempre convidada a colaborar nos megaprogramas de formação continuada, a universidade não tem refutado tal tarefa, mas é necessário aprofundar suas possibilidades de atuar na formação contínua de professores com novos modos de responder a esse desafio (Mendes, 2003).

Segundo Garrido e Carvalho (1995), tanto os cursos de formação de professores destinados à sua preparação inicial, quanto aqueles voltados para sua atualização, têm sido considerados insatisfatórios. A não-integração da universidade com as escolas de educação básica e a não-integração dos estudos teóricos com a prática docente vêm sendo apontados por pesquisadores de educação, em vários países, como algumas das causas desta ineficiência. Um motivo comumente lembrado é a separação entre pesquisadores que pensam e propõem projetos de formação inovadores e professores que ficam restringidos a consumidores desses programas, não sendo chamados a refletir sistematicamente sobre o ensino, sobre sua prática pedagógica e profissional, para modificar seu desempenho e para adaptar propostas inovadoras.

Para Caldeira (1993), a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou permanente, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não foram produzidos nem legitimados pela prática docente. Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los foram definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles.

Um desafio adicional a ser vencido pelos programas de formação continuada de professores consiste em investigar o que os professores desejam e como eles buscam e entendem a formação continuada, a partir da vivência na profissão. Vários autores têm colocado que os conteúdos abordados nos programas de formação continuada devem corresponder aos questionamentos que os professores fazem sobre a prática docente, além de levar em conta o conhecimento do professor e as limitações da realidade escolar. Para Gil Pérez (1996), muitos dos problemas do processo ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática e, dessa forma, o estabelecimento de uma estrutura de formação continuada pode minorar esses problemas.

A formação continuada oferece, quase sempre, recursos para que o professor se muna de conhecimentos teóricos, aparatos didáticos, metodológicos e técnicos; no entanto, não pode jamais estar desvinculada do processo escolar. Nesse sentido, os programas de formação continuada devem considerar criticamente o que os professores percebem sobre a própria formação continuada (Sampaio; Leite, 2000).

Propor atividades que atendam a todos os quesitos necessários para realmente contribuir com a formação continuada de professores é uma provocação às secretarias de educação, universidades, sindicatos e escolas de todos os níveis de ensino. Isso porque não se trata de simplesmente pensar a atividade, fazer os professores participarem, divulgar o programa e atuar respeitando o que os professores querem.

E, afinal, que tipo de formação continuada tem sido praticado por essas instituições nas últimas décadas? Quais suas características, princípios teórico-metodológicos e finalidades? Que papéis propõem ao especialista e ao professor que participam dessas ações? Que perspectiva de escola e de sociedade visam transformar e (re)construir? Vejamos.

Concepções de formação de professores

No Brasil, as diretrizes políticas para a formação do professor sofreram influência direta de diversas concepções teórico-metodológicas oriundas de discussões e práticas acadêmicas e sindicais ao longo da história. A

produção do conhecimento acerca da formação do professor e dos problemas de ensino e aprendizagem, por meio de pesquisas nacionais e internacionais, refletiu e vem refletindo na elaboração de propostas de formação continuada que integram diferentes modelos de formação de professores.

Observando opiniões de vários autores sobre os processos educativos na década de 1970 (Candau, 1982; Damis, 2003; Diniz-Pereira, 2000; Palma Filho; Alves, 2003), fica evidente a relação da formação de professores nessa época com a instrumentalização técnica, a partir de um enfoque funcionalista, em que o professor era tido como um partícipe secundário do processo de ensino-aprendizagem, visto que competia ao especialista a elaboração dos módulos de instrução programada para que o professor os aplicasse e avaliasse. Para Candau (1982), essa visão do processo de formação do professor, como uma dimensão técnica foi fortemente influenciada pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional.

A figura do educador dos anos 1980 surge em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem ou ao técnico da educação tão amplamente divulgado nos anos 1970. Nesse sentido, pretendia-se que os educadores percebessem cada vez mais seu papel como agentes sociopolíticos. Essa distinção entre professor e educador permaneceu forte até a segunda metade da década de 1980, quando alguns questionamentos começaram a surgir, como o de Nagle (1986), segundo o qual a palavra educador era tida como uma palavra mágica, sem se saber ao certo o que significava. Durante toda a década de 1980, foi travado um debate intenso e polêmico sobre a competência técnica e o compromisso político do educador.

As ciências sociais, e mais especificamente a educação, defrontaram-se, na virada da década de 1980 para a de 1990, com a denominada “crise de paradigmas”. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor voltaram-se para a compreensão dos aspectos microssomais, destacando e focalizando o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegiou-se a formação do professor-pesquisador-reflexivo (Diniz-Pereira, 2000).

No final da década de 1990 e início do século XXI, surgem no país diversos trabalhos de pesquisadores que defendem a educação continuada para além da prática reflexiva, numa perspectiva crítico-dialética (Palma Filho; Alves, 2003).

Dessa maneira, ao visitar diferentes períodos da história da educação brasileira, é possível detectar que se configuram três grandes concepções de formação de professores: a) positivista – com alusão ao paradigma da

racionalidade técnica; b) interpretativa – com referência à epistemologia da prática; e c) crítico-dialética – baseada na perspectiva sócio-histórica.

A concepção positivista teve origem na obra de Augusto Comte – *Curso de filosofia positiva* – publicada entre 1830 e 1842, onde a derrota do iluminismo e dos ideais revolucionários foi explicada pela ausência de fundamentações científicas. Para Comte, a verdadeira ciência deveria analisar todos os fenômenos, mesmo os humanos, como fatos, uma vez que precisava ser neutra e positiva (Gadotti, 1999). O paradigma da racionalidade técnica transforma a prática pedagógica em uma atividade instrumental isenta de subjetividade, decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo, uma vez que ajusta a realidade às teorias e métodos considerados universais (Almeida, 2001).

Com base em Gadotti (1999), é possível afirmar que a concepção interpretativa está relacionada ao pensamento pedagógico da Escola Nova, cujo precursor foi Adolphe Ferrière, que nas últimas duas décadas do século XIX divulgou as idéias de escola ativa na Europa, propondo uma educação nova integral, ativa, prática e autônoma. O filósofo John Dewey foi o primeiro a reformular esse novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria se dar pela ação e não pela instrução. Daí o surgimento da idéia de que a educação poderia ajudar a resolver problemas concretos da vida. Um dos discípulos de Dewey, Kilpatrick, propôs o método de projetos para globalizar o ensino a partir de atividades manuais. O suíço Claparède preferiu chamar a Escola Nova de educação funcional, pois acreditava que a atividade educativa deveria se dar de forma individualizada e ao mesmo tempo socializada, pois compreendia que todos os homens são essencialmente diferentes e que a educação tem fim individual. Em meados de 1920, Jean Piaget, colaborador de Claparède, desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento do pensamento da criança, a teoria psicogenética, que fundamentou a perspectiva educacional de que o sujeito deve construir por si próprio o conhecimento. Dessa forma, foi tecido o paradigma da racionalidade prática.

Atualmente, segundo Almeida (2001), vários pesquisadores consideram a formação do professor fundada na racionalidade prática, pois visualizam que o professor é sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional e que a reflexão sobre a experiência prática é fundamental.

Certamente os trabalhos de Donald Schön sobre o profissional reflexivo contribuíram para firmar no Brasil, no início da década de 1990, a concepção interpretativa da formação do sujeito, visto que o autor ressalta em suas propostas a necessidade do indivíduo reformular suas práticas a partir da reflexão sobre as mesmas.

A concepção crítico-dialética surgiu da teoria do materialismo histórico, defendida por Marx e Engels. Nessa visão, o homem é concebido como um ser que se transforma ao longo do processo de evolução histórica em conseqüência das mudanças nas relações de produção e nas relações sociais (Ferreira, 1992), num constante movimento de transmissão de conhecimentos socialmente construídos. A perspectiva sócio-histórica desenvolvida por Vigotski e colaboradores no início do século XX se baseia nos conceitos da dialética marxista e tem por fator determinante e principal a transmissão da cultura construída na história social humana, do adulto à criança (Duarte, 2000).

Modelos de formação continuada de professores

As três concepções aqui apresentadas (positivista/ racionalidade técnica; interpretativa/ racionalidade prática; crítico-dialética/perspectiva sócio-histórica) dão suporte a diferentes modelos de formação continuada de professores. A palavra modelo será aqui utilizada no sentido de um conjunto de características que descrevem e explicam um determinado sistema passível de reprodução. Os diversos modelos pedagógicos aceitos atualmente reúnem concepções diferenciadas de homem, de professor, de formação, de escola, de mundo, as quais são evidenciadas pelas características das políticas e das ações geradas pelos mesmos. Com base nas três concepções de formação de professores, encontramos, respectivamente, três modelos de formação continuada de professores que passaremos a denominar: modelo clássico; modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político.

Em Candau (1997), encontramos a caracterização do *modelo clássico*, no qual se dá ênfase à “reciclagem” dos professores, para que os mesmos possam atualizar a formação recebida anteriormente. Nessa perspectiva, o professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas e, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, ou frequenta cursos promovidos pelas secretarias de Educação ou participa de congressos e encontros orientados que de alguma forma contribuem para seu desenvolvimento profissional.

O termo “reciclagem” é utilizado de maneira inadequada, pois aquilo que se recicla é algo que já não tem mais serventia, foi jogado fora e poderá ter uma outra destinação, muitas vezes outra utilidade. Profissionais em processo de contínua qualificação não estão imprestáveis, em “desuso”, carecendo de uma reutilização de outra natureza. Espera-se, com os processos de formação continuada, que o professor continue atuando em seu campo profissional, em atividades idênticas, porém diferenciadas em qualidade. Em substituição ao termo

“reciclagem”, pode-se usar a terminologia “capacitação”, bastante referenciada nos anos 70 e 80 e ainda presente nos dias atuais, a qual, apesar de ter também suas limitações, é bem mais adequada.

Ainda em Candau (1997), pode ser evidenciado que essas possibilidades de “reciclagem” ou capacitação assumem diferentes modalidades, como: a) as universidades oferecem, em parceria com as secretarias de Educação, vagas nos cursos de licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino; b) as universidades e as secretarias de Educação estabelecem convênios para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento, os quais podem ser oferecidos em regime normal presencial ou a distância; c) as secretarias de Educação ou o Ministério da Educação promovem diretamente cursos com pesquisadores colaboradores de universidades; e d) universidades ou empresas “adotam” uma escola com o intuito de estabelecer formas específicas de colaboração. A perspectiva clássica está embasada em uma visão em que a universidade é responsável pela produção do conhecimento, e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos.

No modelo clássico, a polarização entre teoria e prática se faz presente desde a sua concepção até a execução. Isso porque as atividades formativas são planejadas nas academias, portanto, imersas nas mais recentes informações e nas novas tendências educacionais, e posteriormente são vivenciadas pelos professores, que recebem toda uma formação teórico-técnica para substituir a “velha” prática por uma mais adequada às novas tendências. Romper com a perspectiva clássica significa romper com práticas de formação planejadas a distância das instituições educativas, que desconsideram os saberes da experiência dos professores, dicotomizando, dessa maneira, teoria e prática (Fernandes, 2001).

Dessa forma, fica claro que, na perspectiva clássica de formação continuada de professores, todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas educacionais. Nessas condições, o professor não opina sobre o que quer vivenciar no curso e assume a postura de um receptor de informações. Por assim se configurar, a perspectiva clássica será considerada um modelo de formação de professores – o modelo clássico, que, por sua concepção positivista, apóia-se na visão de que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem.

Segundo Carr e Kemmis (1988), na concepção positivista da formação do professor, a teoria educativa guia a prática, o que proporciona elementos para a tomada de decisões educativas racionais, tendo-se por base que os

problemas educacionais têm soluções objetivas, as quais podem ser obtidas pelo uso de métodos científicos. Para Nacarato (2000), nessa concepção positivista, o professor tem um papel passivo diante das recomendações dos teóricos e investigadores sobre sua prática, uma vez que não é considerado capaz de elaborar saberes profissionais e de tomar decisões sobre a sua prática.

No modelo clássico, portanto, as propostas de formação continuada de professores abrangem atividades idealizadas, elaboradas e realizadas sem incluir o professor-aluno do programa de formação na discussão das mesmas. Essas propostas são freqüentemente oferecidas na forma de palestras, oficinas, seminários e, principalmente, cursos de capacitação ou treinamento. Todas as modalidades expressam uma visão tecnicista da formação, visto que instrumentalizam o professor para a aplicação de conteúdos em sala de aula. O planejamento e a estruturação das atividades do programa de formação ocorrem sem participação dos professores-alunos do programa de formação; a equipe técnica propõe e aplica as atividades.

Utiliza-se freqüentemente uma metodologia de ensino tradicional, caracterizada pela transmissão-recepção de conhecimentos provenientes dos formadores da equipe técnica, e, no desenvolvimento das atividades, o professor-aluno é considerado simplesmente um aluno-receptivo, sem haver interação e troca de experiências entre as partes. Há ausência de discussão acerca da prática pedagógica do professor e dos problemas escolares e sociais relacionados ao exercício da profissão. A prioridade se dá aos conteúdos: as atividades geralmente são selecionadas pela equipe técnica tomando-se por base um tema de ciências cujo conteúdo é trabalhado tecnicamente com os professores-alunos do programa de formação, com ausência de discussão sobre referenciais teóricos educacionais. Os programas podem se compor, ainda, por um conjunto de atividades oferecidas em modalidades isoladas (palestras, oficinas, seminários e cursos), de forma assistemática ao longo do ano, sem prever ações voltadas para a transformação da realidade escolar e social.

Em oposição ao modelo clássico, propostas de formação continuada de professores que partem dos pressupostos de que estes elaboram novos conhecimentos através da experiência prática constituem o *modelo prático-reflexivo*, numa concepção interpretativa da prática docente.

Esse modelo faz menção ao processo de auto-formação na prática cotidiana da sala de aula, uma vez que está embasado no conceito de que o professor gera conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, durante o ato educativo. O conceito foi proposto inicialmente pelo filósofo Donald Schön, no início dos anos 70, durante um estudo sobre a formação do arquiteto. Baseado principalmente na filosofia de John

Dewey, Schön afirma que o profissional competente é aquele capaz de aplicar seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica, na prática. Assim, o profissional constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação. Dessa forma, ao ser transposto o termo “profissional reflexivo” para a área educacional, passou-se a trabalhar com o vocábulo “professor reflexivo”.

Assim como apontam Mendes (2003), Santos (2002), Lelis (2001) e Nunes (2001), somente para citar alguns autores, fica evidente que os trabalhos de Schön levaram a uma valorização da produção de conhecimentos pelos professores, os saberes docentes, a partir da reflexão na prática.

Ao analisar a prática docente, verifica-se que ela exige uma série de competências que são, simultaneamente, acionadas no curso do exercício da profissão e que articulam saberes provenientes de diferentes campos de conhecimento e de experiências bastante diversificadas. No campo da formação docente, de forma crescente, vários estudos têm-se voltado para a compreensão dos processos através dos quais se constitui e se desenvolve o conhecimento prático dos docentes. Esses trabalhos buscam captar, no cotidiano da escola e no dia-a-dia de suas atividades, como o professor vai adquirindo um saber sobre a sua profissão. Dessa forma, o ensino pode ser entendido como um ofício que se apóia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores (Santos, 2002).

Para Lelis (2001), os anos iniciais da década de 1990 trouxeram novos aportes à formação de professores, entre eles, a via de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana faz brotar o “saber da experiência”.

Segundo Mendes (2003), os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor. Eles constituem cultura docente, e é através deles que os professores avaliam a pertinência dos planos propostos em educação.

É muito importante considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais pela vivência prática. Os saberes docentes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática e essa tendência tem sido considerada um novo paradigma na formação de professores, baseado em uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. Os saberes da experiência docente se

caracterizam por serem originados na prática da profissão, sendo validados pela mesma (cf. Nunes, 2001).

No modelo prático-reflexivo há uma grande valorização dos conhecimentos que o professor acumula no cotidiano da sala de aula, no ambiente escolar, na relação com os alunos e seus pares. O saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio que as teorias e fundamentações educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática.

Para Falsarella (2002), o professor não pode ser visto isoladamente, e sim sempre relacionado ao sistema educacional e social em que a escola está imersa. Quando o professor chega a um encontro de capacitação, ele já tem uma experiência desenvolvida anteriormente e o que lhe é proposto no curso sempre é submetido ao crivo da prática docente, dentro de suas condições reais de trabalho, antes de ser incorporado ou não ao seu repertório pessoal.

A formação do professor, nesse contexto, é um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências e vivências. Essa formação continua na prática, mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos. A formação continuada precisa, entre outros objetivos, propor novas metodologias e inserir os profissionais nas discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola.

De forma oposta ao modelo clássico, em que a teoria dita a forma como deve ocorrer a ação docente, no modelo prático-reflexivo a atividade prática parece determinar quais teorias merecem ser observadas pelo professor, ou até mesmo se as teorias merecem ser observadas, pois há uma valorização do conhecimento tácito. No entanto, rompe-se com a dicotomia entre teoria e prática claramente presente no modelo clássico, uma vez que não é negado o acesso do professor às teorias, que deixam de ser uma exclusividade do especialista acadêmico.

Várias propostas de formação continuada de professores no modelo prático-reflexivo referem-se a grupos de discussão montados em ambiente real ou virtual, onde situações-problema aproximadas do cotidiano da escola são apresentadas ao professor, para que, com o suporte de um tutor ou mediador (especialista da universidade ou professor mais experiente), possam ser solucionadas na prática.

Nos programas de formação continuada que adotam o modelo prático-reflexivo, o mediador incentiva a discussão dos problemas reais enfrentados pelos professores na prática docente, para que, a partir da

reflexão sobre essa prática, possa ser alavancada a mudança do fazer docente. Embora o mediador não promova um aprofundamento teórico sobre as metodologias de ensino nem sobre questões políticas e sociais, e raramente o professor realize esse aprofundamento por conta própria, muitas vezes para se compreender uma ação prática há necessidade de estabelecer uma ponte com a teoria que a embasa. Abre-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático.

Em suma, as propostas de formação continuada que se enquadram no modelo prático-reflexivo são embasadas em atividades onde o professor é estimulado a pesquisar sobre a própria prática pedagógica, para que, através desse ato de reflexão, possa construir conhecimentos para a melhoria da ação docente. Há propostas de curso nas quais os professores são chamados a opinar sobre a estrutura e desenvolvimento das atividades e outras em que os professores não têm a possibilidade de planejar as atividades em conjunto com a instituição que as oferece. As atividades desenvolvem temas e conteúdos voltados para a compreensão da prática pedagógica, principalmente no que se refere aos problemas de ensino-aprendizagem, propiciando ao professor meios pragmáticos de reflexão sobre a vivência docente e o ambiente escolar.

O planejamento e a estruturação das atividades ocorrem com ou sem a participação dos professores-alunos do programa de formação, dependendo da proposta da atividade; em caso de participação, constituição de um grupo de trabalho, onde os professores-alunos apresentam seus problemas da prática docente ao grupo e ao professor mediador; quando as atividades envolvem experimentação ou outras atividades práticas, há utilização de metodologia de ensino construtivista, onde o professor desenvolve experimentos tal como seus próprios alunos fariam. A tônica do trabalho é a reflexão e a análise da prática pedagógica, priorizando-se conteúdos e metodologias de ensino que possam contribuir para a melhoria da prática docente. Todavia, com frequência são efetuadas discussões sobre a prática pedagógica sem embasamento teórico educacional ou com embasamento teórico restrito à melhoria da prática docente ou à implantação de um projeto de ensino, sem aprofundar a discussão sobre questões sociais e políticas que interferem e, muitas vezes, determinam as ações e condições educacionais escolares. As atividades do programa de formação são oferecidas no formato de cursos de média a longa duração, ou de acompanhamento dos docentes por um mediador (pesquisador da equipe técnica), que podem proporcionar a transformação da prática pedagógica e, conseqüentemente, da realidade escolar, mas não têm por objetivo último a transformação da realidade social, ao menos no entorno da escola.

Além dos modelos clássico e prático-reflexivo, iremos considerar o *modelo emancipatório-político*, fundado na concepção sócio-histórica de formação de professores, onde o homem é visto como um ser social que necessita de sólida formação teórica para conseguir transformar, na prática, a realidade. Dessa maneira, esse modelo aponta que somente mediante um vasto conhecimento de mundo o professor pode observar suas ações práticas de forma crítica, relacionando-as com as teorias educacionais e a realidade concreta, e assim se emancipar politicamente para transformar a sociedade.

Diferentemente das propostas de Schön, em que o conhecimento gerado na prática é conseguido de forma individualizada, Carr e Kemmis, Elliott, Zeichner, Liston e McNiff, entre outros autores, acreditam que a atividade reflexiva exige uma relação dialética entre teoria e realidade, e percebem no ambiente colaborativo entre colegas professores e pesquisadores da universidade as condições institucionais e político-sociais necessárias para se refletir sobre a prática numa visão mais ampla de mundo. Apontam, então, a pesquisa-ação como uma forma de se conseguir essa emancipação e autonomia (Rosa, 2000).

No modelo emancipatório-político, diversos pesquisadores têm tecida considerações sobre a necessidade de munir o professor, durante os processos de formação continuada, com as teorias da educação. Não no sentido positivista de que a teoria educacional é o caminho para solucionar os problemas da prática docente, e, sim, na ótica de que as teorias da educação possibilitam o contato do professor com outras visões de mundo, permitindo uma reelaboração social e politicamente consciente da prática profissional.

Para Pimenta (2002), o docente deve ser abordado na sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes. O saber docente não é formado somente da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Assim, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

É preciso ver os professores como indivíduos essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, que estão sempre imersos numa vida em grupo, na qual compartilham uma cultura própria derivada de seus conhecimentos, valores e atitudes nessas relações. A interação das relações do sujeito com o grupo e com os eventos mais amplos da sociedade molda as concepções sobre educação, ensino e função profissional. Nesse

caminho, torna-se muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar os conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional do professor (Gatti, 2003).

Embasada na concepção sócio-histórica, que permite considerar as ações dos sujeitos vinculadas ao contexto em que se inserem e, ainda, nessa perspectiva, a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser potencialmente autônomo e que tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia, a pesquisadora Rosemberg (2000) concebe a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação sobre a atividade docente, sobre a práxis do docente que, não tendo e não podendo ter fim em si mesma, visa uma transformação completa.

A formação continuada do professor na perspectiva sócio-histórica toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa, ele próprio, apropriar-se desse saber, tornando-se cada vez mais autônomo e crítico (Mazzeu, 1998).

Algumas pesquisas recentes têm apontado para a possibilidade de se trabalhar a formação continuada de professores no modelo emancipatório-político, visando à transformação da realidade escolar e social. Citemos algumas delas.

Para pesquisadores do Grupo de Estudos em Docência, Memória e Gênero – GEDOMGE/USP (Bueno, 2002), é importante considerar os problemas educacionais e suas eventuais soluções a partir das percepções e representações que os próprios professores têm de suas práticas, de seu espaço e dos limites de suas ações. As ações propostas por esse grupo consistem no trabalho coletivo com professores que realizam primeiramente a leitura de uma obra autobiográfica com acentuadas referências à formação intelectual, que funciona como um provocativo aos docentes para se lembrarem e falarem das próprias experiências escolares. Num segundo momento, é solicitado aos professores que elaborem relatos sobre a própria formação, onde a escola aparece como núcleo da narrativa. Por fim, os professores socializam suas autobiografias através de leituras coordenadas pelos responsáveis pelo trabalho na busca por eixos articuladores dos integrantes do grupo. A intenção é que, a partir da própria narrativa e da observação das atividades desenvolvidas pelos colegas de profissão, os professores possam compreender as ações realizadas e atuar sobre e com elas para modificar o ambiente escolar e a sociedade.

O trabalho realizado por Forteza e Diniz (2004) desenvolve ações formativas com base num grupo de estudos. Um grupo de professores de ciências de uma escola pública de Avaré (SP) foi instituído de forma voluntária com utilização do período de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para a elaboração de um projeto coletivo com participação de um pesquisador-orientador. O projeto foi desenvolvido ao longo de um ano, com três fases distintas: 1) sensibilização e identificação do grupo com discussão dos objetivos do trabalho e reflexões sobre a carreira docente; 2) estudos teóricos na concepção crítico-reflexiva e elaboração das atividades sugeridas e planejadas pelo grupo; 3) avaliação final. O projeto foi avaliado pelos professores envolvidos como transformador, uma vez que o estudo teórico embasou modificações na prática.

Galiazzi e Moraes (2002) adotam a pesquisa como princípio educativo, na linha teórica de Pedro Demo, e têm desenvolvido trabalhos com grupos de professores onde as aulas se transformam em espaço, modo e tempo de investigação. Nesse processo, professor e alunos são sujeitos das atividades de reconstrução de seus próprios conhecimentos, tomando como princípio o diálogo e a discussão críticos e embasados teoricamente. Os professores produzem, inicialmente, textos individuais que são submetidos à análise e à crítica do grupo de trabalho, validadas por bases teóricas e pelas interlocuções com a realidade prática, visto que os argumentos precisam ser rigorosos e fundamentados. Na educação pela pesquisa, a utilização de recursos culturais como o diálogo, a escrita e a leitura são primordiais para sua concretização. A pesquisa envolve o sujeito-participante como um todo, pois parte de indagações de caráter prático e amplia a discussão para questões políticas, sociais e culturais, tornando possível a compreensão teórica e prática da profissão docente.

Além dos trabalhos já citados, várias outras pesquisas sobre a constituição de grupos de professores para a formação continuada desses profissionais têm apontado a prática reflexiva coletiva e a pesquisa-ação como possibilidades de promoção da autonomia docente e da transformação social. Podemos citar os trabalhos de Otávio Aloísio Maldaner (Maldaner, 1997), Adair Mendes Nacarato (Nacarato, 2000), Júlio Emílio Diniz-Pereira (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005), Luis Eduardo Alvarado-Prada (Alvarado-Prada, 2006) e Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa (Rosa, 2006), entre outros. Encontramos também muitas pesquisas de mestrado ou doutorado que, no mesmo sentido, têm tratado da pesquisa colaborativa e da constituição de coletivos de trabalho como espaços de formação continuada de professores de ciências. É o caso das pesquisas de Fernandes (2006), Santos (2006), Cardoso

(2006), Lucena (2007), Vignado (2007), entre tantas outras que poderiam ser citadas.

Em suma, no modelo emancipatório-político, o professor não é considerado um indivíduo isolado e sim um indivíduo que se constitui como ser humano num ambiente coletivo, onde a cultura e as relações sociais determinam sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e seu fazer docente. Esse modelo parte do princípio de que somente se fortalecendo politicamente e socialmente, mediante uma argumentação crítica sobre a realidade e com o envolvimento colaborativo dos pares, os professores alcançarão autonomia para compreender a ação docente de forma global, levando em consideração as dimensões econômicas, políticas, históricas e sociais, e para propor de forma consciente mudanças nessa realidade.

Portanto, a inclusão de propostas de formação continuada de professores no modelo emancipatório-político pressupõe que sejam elaboradas e realizadas com a participação ativa dos professores. Essas propostas são geralmente oferecidas na forma de projetos ou programas de longa duração ao longo do ano letivo. Expressam uma visão emancipatória da formação, visto que trabalham as teorias educacionais de forma conjunta com a reflexão da prática do professor, contextualizando a educação e as políticas em vigência para o setor, motivando o professor a rever sua prática com uma visão transformadora da realidade.

O planejamento e a estruturação das atividades do programa são feitos com a participação dos professores-alunos. Utiliza-se metodologia participativa no desenvolvimento das atividades, onde o professor-aluno é considerado participante ativo do trabalho, tendo espaço para se posicionar constantemente ao longo do programa.

Comumente são constituídos grupos de trabalho que direcionam as propostas de atividades a serem realizadas durante o processo de formação. Nesses grupos de trabalho, os professores-alunos discutem a função da educação e o papel dos professores, as teorias educacionais, os problemas sociais e políticos, e as diferentes práticas pedagógicas. As atividades são oferecidas no formato de projetos ou programas de longa duração com acompanhamento dos docentes por um mediador (pesquisador da equipe técnica). Priorizam-se a discussão e o planejamento das atividades sugeridas pelo grupo de trabalho com vistas à transformação da realidade escolar e social.

Considerações finais

A constituição de um grupo de trabalho para o desenvolvimento das atividades formativas parte do pressuposto de que é possível compartilhar com os

professores o planejamento do processo de formação continuada e as vivências pedagógicas. Assim, o professor também passa a ser responsável pelo processo formativo, podendo sugerir alterações na estrutura e desenvolvimento das atividades. Como há maior integração entre os professores-alunos e os formadores, e entre os professores e seus pares, cria-se um ambiente propício à troca de experiências e à exposição das dúvidas, problemas e conflitos vividos pelos docentes. Nas propostas de formação baseadas no modelo prático-reflexivo e emancipatório-político, há uma valorização do relato do professor acerca do cotidiano escolar e do trabalho docente, para que as discussões sobre as necessidades de modificações na prática pedagógica sejam fomentadas por dados reais. O modelo emancipatório-político subentende um processo formativo visando à autonomia do professor, a qual pode ser alcançada por meio do compartilhamento de anseios pessoais com indivíduos que compreendem as causas dessas angústias, e que, de forma colegiada, buscam soluções para as mesmas. Atualmente, um número cada vez maior de programas de formação de professores tem utilizado a estrutura de grupo de trabalho para promover a colaboração entre os professores, o estudo coletivo de assuntos do interesse docente e a transformação da realidade.

Finalizando, gostaríamos de deixar um último alerta. Seja qual for o modelo a que nos ativermos, não podemos esperar que programas de formação continuada de profissionais da educação possam – exclusivamente – promover a tão desejada melhoria da educação pública deste país.

Tais ações, sem dúvida imprescindíveis, têm um efeito inócuo ou muito aquém do esperado se não forem acompanhadas simultaneamente por outras ações tão ou mais fundamentais que essas: melhoria da infra-estrutura escolar, contratação de bibliotecários, técnicos de laboratório e outros profissionais para o funcionamento de serviços especiais em todos os períodos de funcionamento da escola; carreira digna para professores e especialistas, com salários decentes; jornada de trabalho docente dividida em 50% em sala de aula e 50% destinada à preparação de aulas, organização de projetos coletivos, interface com a comunidade, participação em programas de formação; escolas de tempo integral, em cujo período complementar as crianças e adolescentes sejam devidamente assistidos por professores.

Se contarmos com recursos suficientes para todas essas ações, os professores e gestores escolares saberão como realizar uma escola pública de qualidade. Não precisarão de uma universidade que gere conhecimentos e inovações educacionais, os quais serão transferidos e incorporados diretamente para a educação básica; essa noção há muito está superada. Os professores e gestores

escolares se formam continuamente em serviço e a eles compete produzir as inovações e melhorias em sintonia com a comunidade escolar. À universidade compete colaborar como parceira nesse processo.

Vivenciaremos, assim, processos de formação profissional de qualidade, articulando conhecimentos teóricos com saberes da prática, ou melhor, vivências do campo profissional que se entrelaçam com os saberes teóricos e lançam nova compreensão sobre a prática, retroalimentando-a de maneira transformadora. Nesse contexto, a formação inicial deve ser mesmo “inicial”, preliminar, incompleta. Durante o período de formação inicial, o futuro profissional toma contato em alguns momentos com o seu campo de atuação real, por meio de leituras sobre práticas profissionais, de observações *in loco* do campo, estágios, entre outros. Essa vivência parcial ou a distância do campo profissional, articulada com a teoria, já lhe propicia um primeiro nível de compreensão da prática profissional. Mas, somente com o exercício regular e contínuo dessa prática é que o profissional imerge em seu campo de atuação. É nesse processo, devem-se retomar os conhecimentos teóricos para iluminar e transformar reflexivamente essa prática.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. *Revista Profissão Docente (online)*, v. 1, p. 1-5, 2001.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa coletiva na formação de professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, n. 15, p. 59-68, 2006.
- BEATTIE, Mary. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, v. 1, n. 37, p. 53-70, 1995.
- BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CALDEIRA, Anna Maria Sagueiro. *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber*. 347 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)– Universidade de Barcelona, Barcelona, 1993.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.
- Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 73-85, jan./jun. 2007
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARDOSO, Emerson Gomes. *O professor diante do espelho: constituição de um instrumento para pesquisa e formação continuada de professores de ciências*. 188 p. Dissertação (Mestrado em Química)– Instituto de Química, UnB, Brasília, 2006.
- CARR, William; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”: Bacharelado x Licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 14., 1991, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1991.
- DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores, políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DOMINICÉ, Pierre. *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. São Francisco: Jossey Bass, 2000.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, p. 79-115, 2000.
- FALSARELLA, Ana Maria. Programas de formação continuada para docentes: repercussões em sala de aula. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE DA ANPED, 5., 2002, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia, 2002.
- FERNANDES, Cláudia Regina Montes Gumerato. *Grupo de estudos de professores de ciências: limites e possibilidades para formação continuada*. 2006. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- FERNANDES, Sônia Cristina Lima. Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001.

- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Indivíduo e emancipação humana: contribuição à discussão da base comum da formação do educador*. Campinas: FE-Unicamp, 1992.
- FORTEZA, Marli Suzana; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Grupo de estudo: uma perspectiva de prática crítico-reflexiva na formação continuada de professores. In: NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato Eugênio da Silva (Org.). *Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores*. São Paulo: Escrituras, 2004.
- FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. *Idéias*, São Paulo, v. 12, p. 25-34, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, n. 8, v. 2, p. 237-252, 2002.
- GARRIDO, Elsa; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática*. São Paulo: Coletânea 3ª Escola de Verão; Feusp, 1995.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 119, p. 191-204, 2003.
- GIL PÉREZ, Daniel. New trends in science education. Reading. *International Journal Science Education*, v. 18, n. 8, p. 889-901, 1996.
- LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 43-55, 2001.
- LUCENA, Alessandra G. R. de. *O professor que aprende enquanto ensina*. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2007.
- MALDANER, Otavio Aloisio. *Formação continuada de professores: ensino–pesquisa na escola*. 214 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 1997.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Cedex*, Campinas, n. 44, p. 59-72, 1998.
- MENDES, Sonia Regina. Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados. *Interagir Pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 7-13, 2003.
- NACARATO, Adair Mendes. *Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geometria*. 323 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2000.
- NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, Denice Barbara; MIRANDA, Hercília Tavares de (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 27-42, 2001.
- PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos. *A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências*. 259 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2000.
- ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2000. p. 55-67.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Elias Batista dos. *Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação reflexiva*. 210 p. Dissertação (Mestrado em Química)– Instituto de Química, UnB, Brasília, 2006.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.).

- Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.
- SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGNADO, Jane. *Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores da educação infantil*. Campinas, 2007. 276 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2007.
- ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.
- Recebido em junho de 2007*
Aprovado em setembro de 2007

Sobre os autores:

Jorge Megid Neto é licenciado em Física, mestre e doutor em Educação, atuando como docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Daniela Franco Carvalho Jacobucci é bióloga, mestre em Microbiologia e doutora em Educação, pesquisadora do Grupo Formar-Ciências da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Giuliano Buzá Jacobucci é biólogo, mestre e doutor em Ecologia, professor do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e pesquisador do Grupo Formar-Ciências da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?

Renata Portela Rinaldi*
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Maria da Piedade Resende da Costa

Resumo

Na última década do século XX, as políticas educacionais, no âmbito das políticas de inclusão social, ao dedicarem atenção aos que necessitam de uma educação especial, trouxeram para o centro das discussões a questão da formação dos professores para atender aos alunos com esse perfil. Atualmente, muitos embates têm sido travados no que se refere a esta política que, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso de portadores de necessidades especiais à escola regular, mantém na proposta de formação de seus professores ambigüidades quanto ao nível de formação. Com esse artigo temos como objetivo discutir o processo de formação de professores para atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais a partir das proposições legais apresentadas à educação especial. Sem a pretensão de esgotar o assunto, tentaremos delinear um quadro geral sobre “onde estamos... e para onde vamos?” em meio a esse processo.

Palavras-chave: Educação especial; Formação de professores; Políticas públicas.

Special education and teacher formation: Where are we? Where are we heading for?

Abstract

In the last decade of the 20th century the education policies have privileged the students who need special education and thus have brought teacher training to deal with special students to the core of the discussion. At present, this policy is being marked by several disputes since it supports the access of students with special needs to regular schools but at the same time teacher formation programs show several ambiguities. In this article we aim to discuss the process of formation teachers to deal with special needs students using the legal documents on special education. We do not intend to exhaust the issue, but to outline an overview of “where we are” and “where we are heading for” in this process.

Keywords: Special education; Teacher training; Public policy.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar algumas ponderações acerca da educação especial e dos processos de formação de professores para atuar nesta área, visando analisar as formas pelas quais o assunto vem sendo abordado na atual política educacional.

Optamos por desenvolver as argumentações em três momentos: inicialmente, discorreremos sobre o que diz a legislação a respeito da educação de alunos portadores de necessidades educacionais especiais; posteriormente, apresentaremos, ainda que num panorama geral, alguns apontamentos sobre como pesquisadores têm tratado a área no Brasil; por fim, abordaremos os processos de formação docente para a educação especial.

O que diz a legislação sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais?

A educação especial tornou-se objeto de trata-

mento constitucional a partir de 1967, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 dispusesse sobre o direito da pessoa com deficiência à educação em seu artigo 88. Entretanto, em seu bojo destacava-se o descompromisso do ensino público para com essa população.

Em 1969 a Constituição Brasileira, em seus artigos 175 e 176, também fez referência à educação especial e, posteriormente, a Lei 5.692/71 reiterou o tratamento especial aos “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”, dando indícios de uma educação enquadrada no sistema geral de educação (Mazzotta, 1989, p. 6). Entretanto, apenas se indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, processo este que se estendeu ao longo da década (Portela, 2001).

Na década de 1970 o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que inclui o Plano Setorial de

* Endereço para correspondência:
E-mail: renata.rinaldi@gmail.com

Educação e Cultura, definiu duas linhas de ação na educação especial: expansão das oportunidades de atendimento e apoio técnico, legitimados nos pareceres do Conselho Federal de Educação nº 1.682/72 e nº 1.682/74; e, em 1973, por meio do decreto nº 72.425/73, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que era o órgão federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial – atualmente representado pela Secretaria de Educação Especial (Seesp) – que deveria tratar de assuntos relacionados ao ensino, expansão e melhoria do atendimento da pessoa com deficiência.

Em 1977 apresentava-se, por meio de uma portaria Interministerial nº 477/77, em seu capítulo IV, como deveria ser o atendimento educacional à pessoa com deficiência, regulamentando competências, objetivos, locais, níveis e modalidades de ensino. Já em 1985, o presidente em exercício José Sarney institui a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que passa a coordenar e tratar dos assuntos relacionados à questão, bem como elaborar uma Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.

O objetivo central da Corde era aprimorar a educação especial e integrar na sociedade pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e superdotados. Quatro planos de ação foram então apresentados: 1º) Conscientização; 2º) Prevenção de deficiências; 3º) Atendimento às pessoas portadoras de deficiências; 4º) Inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Dentre as metas estratégicas, propostas pela Corde, aparecia em destaque estimular a formação de professores reabilitadores e educadores infantis.

Em um decreto assinado em 1993, pelo então presidente da República Itamar Franco, estabelece-se a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, enfatizando o que já era disposto na Corde. Enfim, a educação especial, pelo disposto nas leis e decretos, não está mais desvinculada da educação regular e seus objetivos passam a ser os mesmos, explicitados na Lei 5.692/71, alterada pela Lei 7.044/82. Carvalho (2000, p. 8) destaca que continua sendo garantida ao educando deficiente “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Os mesmos direitos estão garantidos na lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência (7.853/89), na qual “ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa portadora de deficiência e sua efetiva integração social” (Brasil, 1989, p. 209).

Na “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, reserva-se um capítulo exclusivo à educação especial, o que parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com necessidades especiais, condutas típicas e altas habilidades.

Após a aprovação da nova LDB, outros documentos surgiram, buscando complementar o que permaneceu como insuficiente ou dúbio nesse documento. Um exemplo é a Resolução CNE nº 2/2001 (Brasil, 2001d). Prevê que os professores que atuam, ou pretendem atuar, com alunos portadores de necessidades educacionais especiais podem seguir dois modelos distintos de formação: os capacitados e os especializados.¹

Vale lembrar que o início da institucionalização da educação especial no Brasil coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da *normalização* no contexto mundial. Segundo Mendes (2006), passamos, a partir de então, a atuar sob o princípio de *integração escolar*, até que emergiu o discurso da *educação inclusiva*, desde meados da década de 1990.

A proposta de construção da educação inclusiva no Brasil teve sua origem em outros países e deriva das discussões, desde o início da década de 1990, de organismos internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O principal documento que fundamenta essa proposta no país é a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994. Com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994a), a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de ensino regular passou a ser considerada a forma mais avançada de democratização das oportunidades educativas.

Segundo Mendes (2006), a partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. No que tange à formação de professores, investia-se até aquele momento na capacitação de docentes especializados, período em que houve grande expansão das classes especiais. Este fato é lembrado por Mitler (apud Martins, 1999), ao afirmar que, na perspectiva da integração, não havia a pressuposição de mudança da escola ou da formação do professor, ao passo que, no processo de uma educação inclusiva, estabelecia-se a

necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Tratava-se de um documento avançado no que diz respeito a defesa da democratização da escola, com um princípio fundamental: “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças” (Brasil, 1994a, p. 23). Entretanto, a grande questão é que em geral os documentos apontam caminhos sem contemplar, de fato, as peculiaridades culturais de cada país; especificamente no caso do Brasil, sem considerar as nossas dificuldades, como fracasso escolar das crianças que ingressam no ensino fundamental, analfabetismo e formação de professores, por exemplo.

Analisando, ainda que de forma geral, algumas das políticas públicas na área educacional, observa-se o quanto elas influenciam as posturas e atitudes que determinam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. Essas políticas são definidas, desativadas ou reformuladas com base na memória da sociedade e do Estado. Bruno (2000) destaca que as políticas públicas são construções decorrentes de crenças, valores, símbolos, sentidos e significados manifestos por um determinado grupo ou comunidade.

Olhando por esse viés, a abordagem de política pública expressa na LDB 9.394/96 desvela uma tendência pluralista, voltada à participação do indivíduo e de toda comunidade escolar com o objetivo de equacionar as demandas e prioridades da escola. Porém, deve-se reconhecer que as necessidades das escolas são múltiplas e a escassez de recursos é cada vez maior. Um dos desafios que temos a superar é a construção de um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta de oferecer ao futuro professor o conhecimento das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. Propiciar uma sólida base de conhecimentos² ao futuro profissional e articular, no contexto escolar, um trabalho colaborativo podem ser algumas estratégias para o enfrentamento das demandas que chegam à escola e da escassez de recursos.

O texto da “nova” lei destaca que a educação é direito de todos e que o atendimento do portador de necessidades educacionais especiais deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino garantindo-lhes o atendimento educacional especializado. Entretanto, a mesma legislação que ampara a possibilidade de acesso ao ensino regular, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

No artigo 59 explicitam-se providências e/ou apoios que os sistemas de ensino deverão assegurar aos

alunos considerados especiais, mas não consta em nenhum momento, nesse documento, como se dará a formação do professor que mediará esse processo, visto que as expressões contidas neste artigo 59³ parecem vagas para delinear o perfil profissional adequado para atuação na educação especial.

Urge esclarecer que uma educação inclusiva, conforme preconizado, supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao professor cabe desenvolver seu trabalho de acordo com as condições efetivamente existentes para atender aos alunos que recebe. Tais práticas se concretizam na medida em que a escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às suas demandas.

Coloca-se, assim, toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento. Para atender com qualidade alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a escola e seus professores deveriam não apenas receber esses alunos em seus espaços, mas preparar-se para eles. Denari (2001) lembra que a construção de ambientes educativos que possibilitem um processo de ensino-aprendizagem positivo para todos os alunos depende da qualidade da prática pedagógica dos docentes.

No capítulo dedicado à formação de professores a LDB 9.394/96 assinala os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Aqui fica patente que, dentre algumas das competências a serem desenvolvidas na formação inicial, e aperfeiçoadas na formação continuada, dos

professores, para além da capacidade da docência, estariam ainda as competências de planeamento e gestão, incluindo-se aí uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidade.

Mais especificamente em relação à formação inicial de professores, o art. 3º da Resolução CNE/CP (1/2002) aponta alguns princípios norteadores do preparo para o exercício profissional do professor, podendo ele desenvolver:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, sendo colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento.

Dentre esses princípios, salientam-se aqueles referentes ao domínio dos conteúdos e ao conhecimento dos processos de investigação que o futuro profissional deverá apresentar no exercício da profissão.

Partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, inúmeras pesquisas têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais.⁴ Tais pesquisas evidenciam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe destacar que, com a nova legislação, alunos portadores de necessidades educacionais especiais deverão ser atendidos em todos os níveis de ensino e a formação do professor para atuar nessa área deve ser preocupação das universidades, especialmente na atual conjuntura, momento em que a nova reforma universitária vem sendo discutida em âmbito nacional. As mudanças pelas quais têm passado as universidades inserem nos cursos de graduação alterações importantes, como as Diretrizes Curriculares – Parecer do CNE 9/2001 e Resolução do CNE nº 1/2006 – que imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. É importante lembrar que esses documentos respaldam a existência de conteúdos sobre portadores de necessidades educacionais especiais nos cursos que formam professores.

Educação especial: alguns apontamentos

O tema educação especial vem sendo mundialmente discutido e analisado nos últimos tempos, por pesquisadores e instituições diversas, visando estabelecer parâmetros de uma *escola para todos*.

As necessidades especiais incorporam os princípios de uma pedagogia equilibrada, que beneficia todas as crianças. Parte do princípio que todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve, portanto, se ajustar às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. A experiência tem demonstrado que é possível reduzir o número de fracassos escolares e de repetições, algo comum em muitos sistemas educativos, e garantir maior índice de êxito escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que “o que é bom para um é bom para todos”. As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. (Brasil, 1994a, p. 18)

A despeito disso, o processo de inclusão evidencia também uma outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, expressas por

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de

população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados. (BRASIL, 1994a, p. 4)

Ao considerar que existem múltiplas diferenças tem-se como pressuposto que a escola não consegue dar conta delas. Isso porque com freqüência divulga a necessidade de modificações em suas estruturas atuais para ser capaz de prover uma educação de alta qualidade para todos seus alunos, assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança e não o oposto.

A busca de uma escola para todos significaria oferecer uma educação sem barreira ou restrições, que atendesse os alunos sem pré-seleções (alunos “normais” no ensino regular e “deficientes” no ensino especial), sendo necessária a construção e gradual consolidação de uma pedagogia capaz de atender a todos os alunos. Com isso, deve-se pensar na urgência de se reformular os currículos de formação de professores de maneira que esse processo contemple a diversidade escolar.

Beyer (2006) destaca que a formação inicial ou continuada do educador deve possibilitar uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo. O autor lembra que a concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular tem como um dos fundamentos conceituais uma prática inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Todos vinculados a essa comunidade são chamados a compartilhar dessa tão elevada e complexa responsabilidade: famílias, equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos.

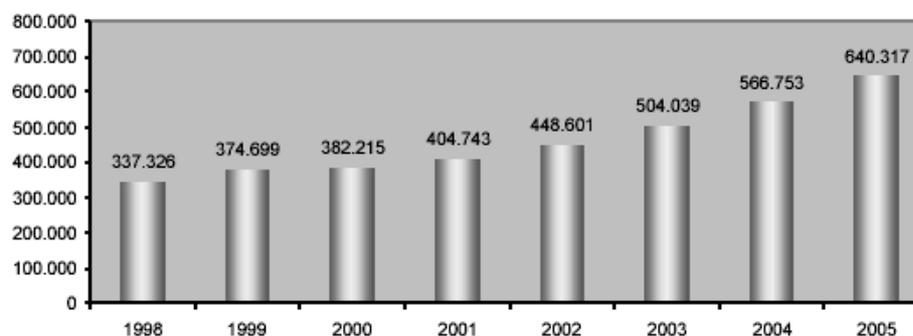
Nesse conjunto de atores, o professor se destaca. Na sala de aula ele é a peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como o apoio contínuo ao professor

em seu contexto de trabalho deve englobar conceitos e a possibilidade de construção de práticas pedagógicas que criem, de um lado, as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo e, de outro, espaço para que possa continuamente desenvolver-se profissionalmente.

Quanto à formação inicial, Mendes (2002) aponta que no ano 2000 havia 31 cursos de pedagogia com habilitação em educação especial no país. Desse total, somente o curso de licenciatura plena em educação especial oferecido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não tinha vinculação com o curso de pedagogia. Segundo a autora, ainda não há referências sobre a formação de professores para educação especial em cursos normais superiores. A Resolução do CNE nº 1/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia não faz referência a uma organização desse curso por habilitação.

Com intuito de divulgar a ampliação dos números da educação especial no país, a Secretaria de Educação Especial, por meio de um documento publicado pelo MEC e denominado Números da Educação Especial no Brasil (Brasil, 2006), divulga, entre outros dados, os números de acesso pelos portadores de necessidades educacionais especiais às instituições (públicas e particulares), bem como a evolução da função docente nessa modalidade de ensino. Sobre os professores, embora o documento apresente um crescimento considerável no número de docentes com curso específico em atuação na educação especial, não há referência sobre o nível de formação desses profissionais.

Os números da evolução das matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais tiveram um crescimento vertiginoso no período de 2002 a 2005, conforme ilustra a figura que segue. Em 2002 eram 448.601 matrículas; já em 2005 esse número passou para 640.317 matrículas.

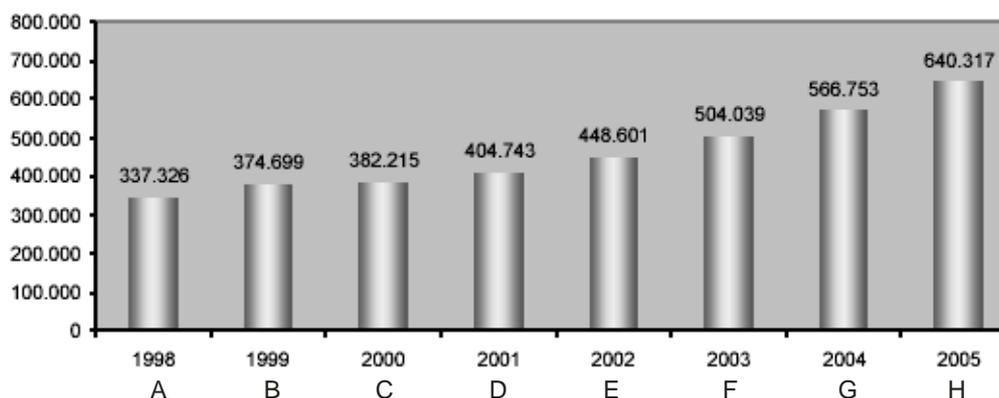


Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP.

Figura 1 – Evolução no número de matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais

Observa-se um aumento de 42,7% no número de matrículas nesse período, sendo 13% somente no biênio 2004/2005. Essas matrículas estão distribuídas entre escolas exclusivamente especializadas (classes especiais), que atendem 378.074 alunos do número total de matrículas, e as escolas regulares (classes regulares) com ou sem apoio pedagógico especializado, que atendem a 262.243 alunos do total de matrículas (Brasil, 2006).

Nota-se, a seguir, que as matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ano de 2005 estiveram distribuídas nos seguintes segmentos: 5,3% nas creches e estimulação precoce; 12,3% na pré-escola; 65,4% no ensino fundamental; 1,7% no ensino médio; 7,8% na educação de jovens e adultos; 7% na educação profissional (básica); 0,35% na educação profissional (técnica).



- A – Creche: estimulação precoce
- B – Pré-escola
- C – Ensino fundamental
- D – Ensino médio
- E – Educação de jovens e adultos
- F – Educação profissional (básica)
- G – Educação profissional (técnica)

Fonte: Censo escolar/MEC/Inep.

Figura 2 – Distribuição de matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ano de 2005 nos diferentes segmentos

Segundo o Censo Escolar de 2005, constatou-se que 60% da população de portadores de necessidades educacionais especiais são atendidas em instituições públicas de ensino e os demais 40% em instituições privadas.

As patologias também foram identificadas, no processo de matrícula, e estiveram categorizadas no documento publicado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006) da seguinte forma: 8,5% baixa visão; 1,3% cegueira; 3% deficiência auditiva; 7,2% surdez; 0,17% surdocegueira; 10,5% deficiência múltipla; 5,8% deficiência física; 0,30% altas habilidades/superdotação; 12,4% condutas típicas; 1,5% autismo; 43,4% deficiência mental; 5,4% síndrome de Down. Observa-se, que a maior parte dessa população tem como prevalência a deficiência mental e encontra-se no ensino

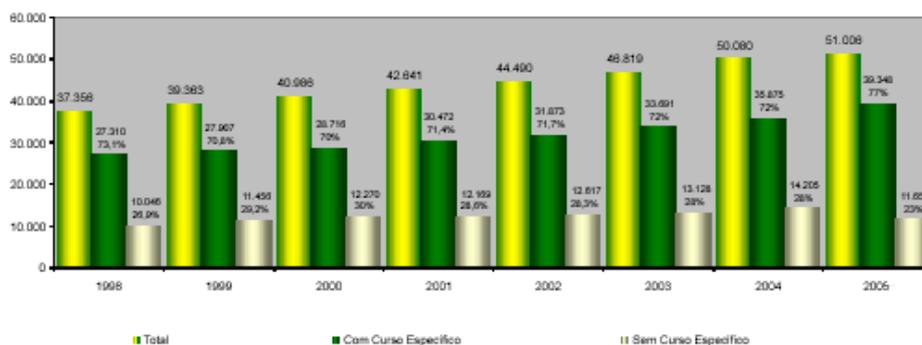
fundamental (Brasil, 2006).

No que tange aos professores, o documento evidencia que entre os anos de 2002 e 2005 houve um crescimento de 23,5% de professores com curso específico atuando na educação especial e queda de 7,6% de professores sem curso específico neste mesmo período. Aponta, ainda, que houve um crescimento de 9,6% no número de professores com curso específico atuando nessa área de ensino só no biênio 2004/2005. E a queda de professores sem curso específico, nesse mesmo período, foi de 20%. O total de profissionais que atua na educação especial é de 51.006 professores em 2005, sendo que em 1998 era um total de 37.356 professores (Brasil, 2006).

Estes são os únicos dados referentes à categoria docente no documento oficial do MEC que, embora

apresente um bom crescimento no número de profissionais com curso específico em educação especial, em nenhum momento apresenta onde e como esses professores estão sendo formados. Esse pode ser

um dos reflexos das ambigüidades que se mantêm nos documentos oficiais sobre a formação docente que, de uma maneira ou de outra, trabalharão com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.



Fonte: Censo escolar/MEC/Inep.

Figura 3 – Evolução no número da formação de professores para atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais

A formação de professores para educação especial

A atual reforma da formação de professores implantada no Brasil segue as orientações dos organismos multilaterais de financiamento, dentre eles o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para América Latina (Cepal). Segundo Castro (2005), no Brasil as diretrizes foram configuradas nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e Plano Nacional de Educação.

Somente após a aprovação da “nova” LDB, em 1996, essas ações, que visavam a reforma da formação de professores, foram intensamente recomendadas por meio de pareceres, resoluções e outros documentos oficiais que procuraram dar uma nova feição às práticas da formação docente (Castro, 2005). Para a autora, a reforma na formação dos professores expressa uma preocupação básica sobre o papel que esses profissionais devem desempenhar atualmente,⁵ além de promover uma revisão radical nas formações realizadas pelas universidades, cuja prática era muito conteudista e desarticulada da realidade.

Nesse contexto, muitos estudiosos⁶ tratam a formação docente nos cursos de pedagogia como objeto de preocupação. Isso também ocorre na especificidade da formação de professores para a educação especial, na qual pesquisadores como Bueno (1999), Ferreira (1999), Mazzotta (1993) e Mendes (2006), para citar alguns,

abordam o tema indicando questões relevantes para a discussão.

No Brasil, de acordo com os apontamentos das pesquisas, percebe-se que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional de formação. Além disso, dentre os cursos de licenciatura, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de portadores de necessidades educacionais especiais. Essa situação, de carência na oferta de disciplinas e conteúdos, vem ocorrendo apesar da exigência do dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a Portaria nº 1.793/94, que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura.

Observa-se, de maneira geral, que as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional, embora algumas experiências venham sendo desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais) na perspectiva de favorecer uma formação inicial voltada para alunos diversos (Reali, 2006; Reali; Mizukami, 2002). Isso é preocupante, pois os portadores de necessidades educacionais especiais bem ou mal estão sendo incluídos.

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a

manutenção de práticas segregacionistas. Bueno (2001, p. 18) destaca que

a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Diante dessa problemática, vem ocorrendo todo um debate centrado na formulação de propostas para sua resolução. Uma proposta que merece destaque é a defendida por Bueno (2004; 2001), segundo a qual o modelo inclusionista requer a formação de dois tipos de professores: a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores *especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc.

De acordo com essa proposta, dever-se-ia combinar o trabalho do professor da sala regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e a prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria o conhecimento aprofundado e a prática sistemática no que concerne às necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Ressalta-se, portanto, que antes de tudo seria um professor, encarregado de auxiliar o professor da classe regular.

Os fundamentos dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

A despeito disso a atual reforma prevê, para a educação especial,⁷ que os professores que atuam com alunos portadores de necessidades educacionais especiais podem, assim como sugeria Bueno (1999), seguir dois modelos distintos de formação: os capacitados e os especializados. Tais modelos são definidos no artigo 18, nos parágrafos 1º, 2º e 3º, do documento (Brasil, 2001) e definem as competências a serem desenvolvidas pelos profissionais.

Percebe-se, por meio da análise da LDB 9.394/96 e da Resolução CNE 2/2001, que as ambigüidades na formação dos professores persistem, pois quando a proposta de formação docente centra-se nas competências a serem desenvolvidas pelos professores, tanto capacitados quanto especializados, não se rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área.

A questão do ensino e da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais parece não ter sido tratada no que se refere às competências profissionais, curriculares e disciplinares da formação dos professores, permanecendo ainda no espaço de uma educação especial tradicional, baseada em classificações e tipificações de cunho orgânico. Assim, na formação docente “o processo ensino-aprendizagem tem sido visto a partir de perspectivas idealistas, biologizadas e reducionistas, que embasam os princípios gerais de seletividade e homogeneidade” (Ferreira, 2005, p. 2).

Michels (2006) alerta que é possível afirmar que a educação especial tem, historicamente, se organizado tendo por base o modelo médico-psicológico. Esse modelo chega a ser confundido com o conhecimento da educação especial e passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, a influenciar políticas públicas entre outras ações que envolvem a área.

Destaca ainda que

[...] a dificuldade em aceitar a crítica a esse modelo médico-psicológico está relacionada ao pensamento hegemônico, não somente na educação especial, mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Junto a ela, encontramos a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais.

Considerações

As considerações aqui apresentadas têm por objetivo discutir as bases legais da educação especial e do processo de formação de professores. Pôde-se verificar que a formação docente apresenta ambigüidades estruturais que perpassam historicamente as práticas da formação e que o modelo médico-psicológico ainda constitui a base da formação de professores para a atuação com portadores de necessidades educacionais especiais.

Nota-se que o modelo médico-psicológico tem sido a base de organização da grade curricular da maioria dos cursos de pedagogia com habilitação em educação especial ou mesmo aqueles que oferecem apenas disciplinas sobre educação especial. Nelas encontra-se a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas da deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos, para além de suas determinações genéticas, se constituem e se desenvolvem nas e pelas relações sociais.

Compreende-se que a superação dessas ambigüidades e desse modelo para a formação de professores está relacionada à ampliação e ao aprofundamento de análises críticas das práticas e das bases teóricas que sustentam a formação docente. Pois a qualificação docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da área da educação. Na verdade, a formação do professor voltada para o simples cumprimento do programa, o respeito à carga horária e a manutenção da disciplina já não satisfazem as exigências de uma escola que necessite estar em sintonia com um novo padrão de sociedade.

Há urgência, portanto, de um processo de formação de professores que coloque acento na formação de profissionais para atender às demandas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, que assumindo e revendo sua tradição clínica e classificatória, aspire novas formas de contribuir para a democratização do ensino. Para Omote (2004), uma forma de contribuição na resignificação da educação especial diz respeito ao alerta para a necessidade de se considerar a deficiência não circunscrita nos limites corporais das pessoas, mas dentro de intrincados processos de construção social, o que nos remete aos conceitos de desvio e estigma. O autor propõe que essa perspectiva

deve ser considerada, na formação docente, para além de rótulos e classificações meramente técnicos.

Nesse sentido, cada programação formativa – capacitado ou especialista – deve estar aberta às múltiplas possibilidades do trabalho dos professores; possibilidades que já não podem mais girar em torno de um aluno ideal e de um saber absoluto, ignorando-se, assim, para quem se ensina e para que se aprende certo conteúdo.

Atualmente há no Brasil muitos pesquisadores refletindo sobre como a formação de profissionais para educação especial seria capaz de colaborar efetivamente para a construção de processos formativos e competências docentes, aptos a substituir a perplexidade de uma visão realista das possibilidades de a escola superar a seletividade e tornar-se, de fato, democrática no atendimento da diversidade das demandas que chegam ao seu espaço.

Notas

A este respeito ver a análise crítica feita por Bueno (1999) em seu artigo “Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?”

² A base de conhecimentos é definida por Shulman (1987) como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Não é uma base de conhecimentos fixa e imutável, mas uma base de conhecimento inicial continuamente alterada.

³ Professores com *especialização adequada* em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como *professor do ensino regular capacitado* para a *integração* desses educandos nas salas comuns (LDB 9.394/96, Art. 59 III, grifos nossos).

⁴ Alguns exemplos são: Mendes, 2006; Michels, 2006; Fragelli, 2006; Dal-Forno e Oliveira, 2005; Bueno, 2004, 2002; Carneiro, 1999; Magalhães, 1999; Glat, 2000; Glat e Nogueira, 2002; Ferreira et al., 2003; Glat e Pletsch, 2004; Pletsch, 2005; Portela, 2001, 2002; Schlünzen, 2000; entre outros.

⁵ Isto é, a formação como uma prática reflexiva e a formação de competências como eixo nuclear da formação de professores. A este respeito ver detalhes em Castro (2005, p. 469-486).

⁶ Dentre outros, Mizukami (2002); Lima e Reali (2001); Garcia (2004; 1999); Silva (1999); Brzezinski (1996) e Freitas (1999).

⁷ Resolução CNE 2/2001.

Referências

BEYER, H. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de

Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. CD-ROM.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

_____. Lei nº 7.853/89. Estabelece apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Corde, 1989.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994a.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.793/94*. Brasília, 1994b.

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei nº 9.394/96), 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 9/2001 CNE/CP. 8 maio 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 28/2001 CNE/CP. 2 out. 2001c.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. 2001d.

_____. Ministério da Educação. *Decreto 3.956/01*. Brasília, out. 2001e.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*, Lei n. 10.172/01. 2001f.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*, 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br/basic/censoescolar/sinopse/1996 e 2003>. Acesso em: 12 out. 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Números da educação especial no Brasil*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRUNO, E. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&S, 2000.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, Unimep, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. revista. São Paulo: Educ, 2004.

CARNEIRO, P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 46, p. 29-40, 1999.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 469-486, out./dez. 2005.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: set. 2006.

DENARI, F. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*, Londrina: Ed. UEL, p. 177-184, 2001.

FERREIRA, J. R.; GLAD, R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: out. 2006.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: Unesp, v. 2, p. 139-148, 1999.

_____. Alunos com deficiência na escola comum: os professores ensinam? Eles aprendem? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* 1 CD-ROM, p. 1-15.

FRAGELI, M. P.; REALI, A. M. M. R. Políticas de inclusão educacional: um tema, vários olhares. In: ENCONTRO REGIONAL DO INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING – ICET, 1., 2005, São Carlos. CD-ROM.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 68, p. 17-44, 1999.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília: MEC/Seesp, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

MAGALHÃES, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença*: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. Política nacional de educação especial. *Caderno CEDES: Educação Especial*, São Paulo: Cortez, v. 23, p. 5-15, 1989.

_____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 257-272, set./dez. 2004.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLETSCH, M. D. *O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PORTELA, R. S. *A inclusão do portador de necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar*. São Paulo: FAPESP, 2001. Relatório de pesquisa.

_____. O computador como instrumento potencializador de habilidades e facilitador no processo de inclusão. In: CIIEE – CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza. CD-ROM.

REALI, A. M. M. R. Formando professores para as séries iniciais: desafios e apostas de um projeto de ensino-aprendizagem voltado para a diversidade. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). *Educação especial: diversidade de olhares*. São Carlos: Pedro&João, 2006. p. 13-24.

_____; MIZUKAMI, M. G. N. M. Práticas profissionais, formação inicial e a diversidade – análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: _____. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 119-138.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundation of a new reform*. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Recebido em março de 2007
Aprovado em setembro de 2007

Sobre as autoras:

Renata Portela Rinaldi é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali é graduada em Psicologia pela USP/Ribeirão Preto, mestre em Educação Especial e doutora em Psicologia pela USP. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de São Carlos no Departamento de Metodologia de Ensino.

Maria da Piedade Resende da Costa é graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco, mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e doutora em Psicologia pela USP. Atualmente é professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

As perspectivas curriculares do conhecimento matemático na educação de jovens e adultos

Méri Bello Kooro*
Celi Espasandin Lopes

Resumo

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar e analisar como são organizados os currículos de matemática para a educação de jovens e adultos. As questões norteadoras da investigação foram: *Que estruturas e conteúdos são privilegiados em propostas de ensino de matemática na educação escolar de jovens e adultos, no nível correspondente ao “ensino fundamental”?* e *Tais estruturas e conteúdos são adequados às especificidades do público da EJA?* A pesquisa teve abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. Os resultados evidenciaram certa incoerência entre o referencial teórico utilizado pelos documentos e a organização dos temas e as orientações didáticas propostas. Além disso, o texto dialoga pouco com o professor, com uma discussão superficial sobre os eixos temáticos da matemática, tampouco os aspectos formativo e funcional.

Palavras-chave: Educação matemática; Currículo; Educação de Jovens e Adultos.

Curricular perspectives of mathematical knowledge in young people and adult education

Abstract

This article relates the results of a research that had as a goal to investigate and to analyze how the Mathematics curriculums are organized in Young People and Adult Education (EJA). The guiding matters of the investigation were: *What structures and contents are privileged in mathematics teaching proposals of young people and adult school education, in the corresponding level to the “fundamental teaching”?* and *Such structures and contents are adequate to the specifics of the public of EJA?* The results evidenced some incoherence between the theoretical references used by the documents and the organization of the themes as well as the proposed didactic orientations. Moreover, the text does not communicate much with teachers and makes superficial discussions on the thematic axes of Mathematics and on the formative and functional aspects.

Keywords: Mathematical education; Curriculum; Young people and adult education.

Introdução

Embora, a educação de jovens e adultos esteja constantemente na pauta das discussões nacionais sobre a educação brasileira, ainda há uma tímida produção científica relacionada à educação matemática e ao currículo desse curso.

Atualmente, o currículo consolidado na EJA traduz-se pela adaptação do material destinado ao ensino fundamental. Novas orientações curriculares não atingem de imediato a prática nas salas de aula e, em geral, há pouca oportunidade nos espaços escolares para o debate e a reflexão sobre as propostas curriculares para os diferentes níveis de ensino.

As discussões sobre currículos de matemática para a educação básica no Brasil consideram que a proposta dos parâmetros em ação, que veio com o objetivo de impulsionar e otimizar as apropriações dos PCNs, não foi estudada por muitas secretarias de educação, o que implicou a não efetiva utilização,

análise e reflexão desse material pelo professor de EJA (SBEM, 2004).

Muitos jovens e adultos dominam noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva. Esse conhecimento que o aluno da EJA traz para o espaço escolar é de grande importância, devendo ser considerado pelo educador como ponto de partida para a aprendizagem das representações simbólicas convencionais.

Em razão da freqüente redução de tempo dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as instituições e os professores se vêem, muitas vezes, obrigados a fazer uma redução de conteúdos entre os já selecionados nos currículos da escola “regular”.

Considerando que as estruturas e conteúdos que vêm sendo utilizados na educação de jovens e adultos (EJA) são inadequados às necessidades e características próprias desse segmento, elaboramos as questões de investigação desse estudo:

– Que estruturas e conteúdos são privilegiados

* Endereço para correspondência:
E-mail: kooro33@hotmail.com

em propostas de ensino de matemática na educação escolar de jovens e adultos, no nível do chamado “ensino fundamental”?

- Tais estruturas e conteúdos são adequados às especificidades do público da EJA?

Para responder a essas questões realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental com a intenção de analisar as recomendações curriculares de matemática para a EJA.

Perspectivas contemporâneas para a EJA

Gadotti (2003) pondera que a escola pública, criada para atender prioritariamente crianças e jovens e não pensada como “Escola de EJA”, necessita de uma reorientação curricular para atender também a esse público. Considera que o melhor referencial e a melhor proposta não têm nenhum significado se não forem assumidos coletivamente pelas escolas como um todo.

Também a partir das considerações de Arroyo (2003), podemos ponderar que é possível construir uma escola para a educação de jovens e adultos, que nasce no âmbito escolar com base em fatos do dia-a-dia nos quais emergem dificuldades, expectativas, desejos e propostas relacionadas à aquisição de conhecimento dos envolvidos no processo educacional. Esse autor pondera que não tem sido fácil construir a articulação entre a EJA e o sistema escolar. A EJA tem uma história longa, muito rica, densa, que merece ser conhecida para que se possa pensar em uma nova educação de jovens e adultos.

Se atentarmos para a orientação de Fonseca (2002) de que uma proposta educativa precisa indagar a seus alunos sobre suas expectativas, demandas e desejos para indagar-se a si mesma sobre a sinceridade de sua disposição e sobre a disponibilidade de suas condições para atender aos anseios dos alunos ou com eles negociar, perceberemos que, de fato, nossas propostas não têm priorizado o aluno em suas elaborações. Pesquisa sobre propostas curriculares de Suplência II, realizada pela Ação Educativa (1999), constatou, em sua elaboração, uma relativa ausência do aluno jovem e adulto, com suas características, necessidades, formas de aprender e conhecimentos prévios como referência definidora.

Em nosso modo de entender, se faz parte da nossa concepção de educação incluir as representações e experiências de vida dos educandos no processo pedagógico, as características e expectativas destes devem ser consideradas, refletidas e discutidas, ao se definir uma proposta curricular.

Tais considerações nos fazem refletir sobre a importância da formação do educador para que possa ocorrer a transformação da escola. Um dos principais

fatores que os impedem de atender às expectativas de mudança e à concretização de uma nova proposta é a falha que há em sua formação. Por isso acreditamos que, ao se elaborar uma proposta curricular, a valorização e a formação de professores são aspectos fundamentais para melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Arroyo (2005), o direito à educação de jovens e adultos deverá ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização. Um novo olhar deverá ser construído, reconhecendo-os como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos, reconhecendo-os como sujeitos dos direitos humanos. Dessa forma, a EJA adquire novas dimensões e o olhar sobre os educandos se alarga.

O nome genérico *educação de jovens e adultos* oculta identidades coletivas: pobres, desempregados, negros pertencentes aos mesmos coletivos sociais, étnicos, culturais, raciais. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados.

Arroyo (2005) defende que a história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na sua reconfiguração.

Corroboramos a posição de Arroyo (2003) ao ponderar que a longa, muito rica e densa história da EJA, merece ser conhecida por todos aqueles que querem construir uma nova escola de jovens e adultos. Acreditamos que o conhecimento dessa história torna-se fundamental para sensibilizar educadores na tentativa de buscar formas mais adequadas de trabalhar com esse público tão especial.

Concepção de currículo

De acordo com Sacristán (2000), o discurso dominante da pedagogia moderna, mediatizado pelo individualismo, ressalta as funções educativas relacionadas com o desenvolvimento humano, deixando de considerar, em muitos casos, a permanente função cultural da escola como finalidade essencial. Na discussão sobre a educação e a qualidade do ensino, torna-se fundamental retomar e ressaltar a relevância do currículo – recuperando a consciência do valor da escola como instituição facilitadora de cultura e buscando descobrir mecanismos através dos quais ela cumprirá tal função –, além de analisar seu conteúdo e sentido. Esse autor pondera que uma escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. Corroboramos sua posição ao

afirmar que o grau e tipo de saber que os indivíduos conseguem nas instituições escolares terão conseqüências no seu nível de desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e no *status* profissional que eles possam conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto.

A relação pedagógica professor-aluno – normalmente determinada pela escola e pela prática docente – está muito centrada no desenvolvimento do currículo e não ocorre de uma forma dialogada. Desse modo, a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Isso nos leva a concluir que as alterações curriculares deveriam ser constantes e com efetiva participação docente, a fim de possibilitar uma reprofissionalização dos professores.

Para Doll (1997), professores e alunos precisam ser livres, encorajados, estimulados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros. Acredita no processo de desenvolvimento do currículo por meio da reflexão recursiva – tomando as conseqüências das ações passadas como a problemática das ações futuras – que estabelece as atitudes, valores e senso de comunidade, tão necessários para a sociedade. O autor diz que, ao construir uma matriz de currículo com um rico conjunto de relacionamentos, foi fortemente influenciado pela máxima de Whitehead de “não ensinar assuntos demais”, mas “ensinar cuidadosamente” aquilo que realmente ensina e deixar que as idéias principais “sejam lançadas em todas as combinações possíveis”.

Essas considerações nos auxiliam em uma percepção sobre a natureza contextualista do discurso, a qual nos permite perceber que os construtos daqueles que estão participando estruturam todas as conversações, todos os atos de ensino. Daí a necessidade de diálogos entre especialistas, professores e alunos sobre a constituição curricular de um curso, percebendo que o ato de ensinar é uma negociação entre os diversos construtos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A cooperação e a realidade cultural na qual os estudantes estão inseridos devem nortear a produção curricular. Alguns “curriculistas” que percebem a importância dos relacionamentos culturais encorajam-nos a repensar o nosso conceito de relações, a desenvolver uma consciência cósmica e inter-relacional, a respeitar o caráter local de nossas percepções e a perceber que as nossas perspectivas locais estão integradas numa matriz cultural, ecológica e cósmica muito mais ampla (Doll, 1997).

Segundo Fasheh (1998), a cultura influencia o modo pelo qual as pessoas vêem as coisas e compreendem conceitos; percebemos, no decorrer de nossa prática docente, que esse fato se acentua nas aulas da educação de

jovens e adultos, em particular na concepção que eles têm sobre o conhecimento matemático: na maioria das vezes uma ciência exata, pronta, acabada, de alto grau de complexidade e que marca o processo de exclusão que sofreram durante os anos de escola regular.

Assim, acreditamos que a escola deve preocupar-se em desenvolver um currículo que considere as experiências de vida que tanto podem contribuir para o processo de aquisição do conhecimento e proporcionar uma aprendizagem significativa e relacionada à cultura dos alunos da EJA – um processo que valorize suas relações interconceituais e suas interpretações pessoais. As análises sobre o currículo não devem decorrer de problemas definidos apenas pelas áreas de conhecimento e pelas pesquisas sobre a educação. Devem relacionar-se às tarefas de gestão administrativa, envolvendo alunos, docentes e equipe técnico-pedagógica.

Segundo Rico (1990), a participação na fase de formulação é o que realmente compromete os professores com a mudança curricular. Esse autor considera que o papel do professor dentro do sistema educativo não está definido claramente, nem de um modo único; há, sim, um amplo espaço dentro da prática docente, no qual o professor pode redefinir seu próprio papel e estabelecer sua relação com respeito às inovações e/ou alterações curriculares, respeitando assim os saberes dos estudantes, os quais poderão (re)significar suas relações conceituais nas diferentes áreas de conhecimento.

Diante dessas considerações, acreditamos que toda proposta de mudança curricular deveria incluir o professor no processo de discussão e redação de recomendações curriculares. Historicamente isso não tem sido feito; portanto, o professor deve ter um olhar cuidadoso sobre as propostas curriculares produzidas pelas redes oficiais de ensino e analisar junto aos seus pares a pertinência de determinadas recomendações, buscando uma prática docente que possibilite aos alunos uma formação matemática consistente e significativa.

Em nossa experiência temos percebido a resistência à mudança por parte da maioria dos professores. Se não houver uma sensibilização e real participação do professor e da escola na fase de formulação e no processo de mudança, o melhor referencial e a melhor proposta não terão nenhum significado (Arroyo, 2003; Gadotti, 2003).

Currículo de matemática com um enfoque cultural

O currículo com enfoque cultural, na perspectiva de Bishop (1991), ressalta a necessidade de se explicitarem os valores da matemática nos currículos. Prioriza o aspecto individualizador e personalizador do ensino e busca

relacionar significativamente as pessoas e sua cultura matemática.

Três componentes constituem esse enfoque curricular: o componente simbólico, o componente social e o componente cultural.

O componente simbólico abarca as conceptualizações explicativas significativas na tecnologia simbólica da matemática, permitindo basicamente que se explorem de uma maneira explícita os valores do racionalismo e o objetivismo. Esse componente organiza-se em torno das seis atividades universais (contar, medir, localizar, desenhar, jogar e explicar) e se ocupa da tecnologia simbólica que se deriva dessas atividades. A proposta é que esta estrutura garanta uma cobertura ampla e elementar das idéias matemáticas importantes. A estruturação das seis atividades permite observar contrastes e semelhanças com idéias matemáticas de outras culturas. Independentemente dos conceitos que se tratem, o emprego de dados de outras culturas constitui uma potente ajuda curricular. Não é recomendado tratar esses conceitos como temas estanques, mas como eixos organizadores do currículo, os quais devem ser abordados em atividades realizadas em contextos ricos, relacionados com o entorno dos alunos. Deve-se explorar seu significado, sua lógica e suas conexões matemáticas, de modo a generalizar-se a outros contextos para exemplificar e validar seu poder explicativo. Portanto, o componente simbólico do currículo deve estar baseado em conceitos.

O componente social exemplifica os múltiplos usos que se fazem na sociedade das explicações matemáticas e os principais valores de controle e progresso que se têm desenvolvido com estes usos. A maneira mais adequada para trabalhar esse componente é através de projetos. Propõe como temas para projetos: a sociedade do passado, a sociedade atual e a sociedade do futuro.

O componente cultural exemplifica o metaconceito da matemática como fenômeno existente em todas as culturas e introduz a idéia técnica de cultura matemática com seus valores básicos de abertura e mistério.

Os componentes simbólico e social transmitem mensagens importantes sobre o poder das idéias matemáticas em um contexto social, porém o aluno não aprenderá necessariamente muito sobre a natureza da atividade dentro da matemática nem sobre a gênese das idéias matemáticas. Até certo ponto, o componente simbólico indica aos alunos que idéias matemáticas cremos que *vale a pena conhecer*, enquanto o componente social mostra como se *utilizam* as idéias. Sente-se a necessidade de outro componente que indique como ou porque se *geraram* estas idéias e que permita refletir acerca do que é a matemática.

Esse componente pretende demonstrar a natureza da matemática como cultura. Explora o valor da abertura e combate os sentimentos negativos gerados pelo mistério. Inicia os alunos no nível técnico da cultura matemática. Em vez de buscar uma perspectiva “externa” da matemática, ocupa-se muito mais de critérios internos. O sentido da atividade dentro desse componente do currículo é baseado na investigação, cujo objetivo é imitar algumas atividades dos matemáticos. A primeira fase da investigação é caracterizada pelo experimento e a segunda fase é a reflexão e a comunicação por escrito do experimento. Considera que somente participando de uma atividade de investigação matemática é possível apreciar completamente os valores de abertura e mistério das idéias matemáticas. Em vez de ser uma atividade “dentro da matemática” e introvertida, investigar permite generalizar ao conjunto da sociedade e a qualquer forma de conhecimento. Enfatiza a necessidade de um equilíbrio entre esses três componentes no currículo. O equilíbrio também deve refletir-se em qualquer procedimento de avaliação que se deva adotar durante um curso ou ao final dele.

O currículo como configurador da prática pedagógica em matemática

Num contexto democrático, a orientação curricular com uma perspectiva apoiada na *dialética teoria-prática* deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema – administração e professorado –, modelar sua própria prática.

É importante criar situações didáticas que possam facilitar a matematização. Segundo Skovsmose (2001), matematizar significa, em princípio, formular, criticar e desenvolver maneiras de entendimento. Nesse sentido, o autor ainda destaca que estudantes e professores devem estar envolvidos no controle do processo ensino e aprendizagem, tornando este mais democrático. Dessa forma, a matematização deve estar presente em inúmeras situações de *fazer* matemática ou de se *pensar* matematicamente.

Os problemas que a realidade educativa e o currículo colocam são de ordem prática, e uma teoria curricular, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, não pode ser indiferente aos problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral. Assim, a teoria do currículo deve contribuir para uma melhora da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação, manifestando o compromisso com a realidade.

Tais questões são presentes nas discussões curriculares sobre matemática. No que se refere à EJA em

particular há uma preocupação explícita quanto à concepção de matemática a ser adotada e em quais questões do conhecimento matemático se deve pautar a formação matemática das pessoas jovens e adultas. A melhora da prática implica tomar partido por um quadro curricular que sirva de instrumento emancipatório para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma. Cabe à teoria servir de instrumento de análise da prática e apoiar a reflexão crítica que possibilite perceber a forma como as condições presentes levam à falta de autonomia.

Acreditamos, ao se proporem inovações curriculares, ser de suma importância sensibilizar os professores a participar do processo de mudança. Torna-se fundamental preocupar-se com a sua formação, fornecendo conceitos que os levem a refletir e investigar sua prática e, então, sentirem-se seguros para colaborar e participar da tomada de decisões na construção do seu currículo.

Os educadores matemáticos, ao atuarem na formação de pessoas jovens e adultas, devem perceber a matemática como uma ciência sócio-historicamente construída e socializar essa concepção com os alunos; vislumbrar essa educação matemática que considere e valorize as experiências pessoais e culturais do professor e dos alunos como fatores extremamente importantes, a fim de tornar o ensino dessa disciplina mais relevante e significativo para ambos. Isso possibilita um maior conhecimento sobre a realidade, sobre a cultura, sobre a sociedade e sobre si próprios, aumentando a autoconfiança, o senso crítico e a capacidade de julgamento de cada um.

Dessa forma, ao considerar as dimensões curriculares para uma formação matemática na educação de jovens e adultos, não se pode pensar em um processo de ensino e aprendizagem da matemática fora do contexto cultural, declarando-a como absoluta, abstrata e universal, pois essa visão seria a principal razão para a alienação e os fracassos da grande maioria dos estudantes nessa disciplina.

Metodologia e análise

Para desenvolvermos uma pesquisa, consideramos que acha uma integração entre referencial teórico e processo de construção, análise e interpretação de dados. Tendo como objetivo analisar a organização curricular da matemática para a educação de jovens e adultos, valendo-nos de informações contidas em documentos oficiais, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo e realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Lüdke e André (1986), uma análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Este estudo ajusta-se a essa referência pela intenção de que a análise nos remeta a um novo olhar sobre as orientações curriculares para a EJA

Para obtenção dos documentos curriculares a serem analisados, realizamos levantamento no acervo da Ação Educativa, organização não-governamental localizada no município de São Paulo. Ali conseguimos acessar as propostas estaduais da Bahia e do Rio Grande do Norte e a proposta municipal de Betim (MG). Por intermédio de colegas, tivemos acesso à proposta estadual do Distrito Federal e à proposta municipal de São Paulo. E pela internet acessamos as propostas do MEC – primeiro segmento e segundo segmento. Em razão da dificuldade para conhecer o conteúdo de outras propostas, optamos por analisar todos os documentos aos quais obtivemos acesso, considerando que essa amostragem foi significativa pela diversidade de regiões do país que conseguimos envolver em nossa pesquisa.

Definidas as unidades de análise, chega o momento da definição de categorias. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2003, p. 51).

Pondera a autora que o ponto crucial da análise de conteúdo é a criação de categorias, para cuja elaboração existem dois caminhos que podem ser seguidos, o de categorias criadas *a priori*, determinadas em virtude da busca a uma resposta específica do investigador, e outro, com categorias não definidas *a priori*: emergência da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante movimento de ida e volta do material de análise à teoria.

Neste estudo, algumas categorias foram emergentes a partir do discurso e do conteúdo apresentado pelas propostas, enquanto outras foram determinadas *a priori*, com o objetivo de nortear a leitura dos documentos.

Dessa forma, foram definidas para nortear a nossa análise as seguintes categorias:

Categorias emergentes: objetivos da proposta para EJA, estrutura curricular, concepção de currículo, recomendações teórico-metodológicas e concepção de avaliação.

Categorias “a priori”: eixos organizadores do currículo, conhecimento matemático a ser adquirido em cada eixo e orientações didáticas.

Para Franco (2003), uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências. O analista tira partido do tratamento das mensagens que

manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente etc.). Se a *descrição* é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.

Assim, é a inferência que confere ao procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido até que seja relacionado a outros dados e o vínculo entre eles seja representado por alguma forma de teoria.

Para procedermos às considerações a partir da análise, construímos quadros comparativos, visando superar um processo descritivo.

A seguir apresentaremos a análise sobre as propostas, produzida a partir das categorias elencadas acima.

Análise comparativa das categorias emergentes

Considerando que todos os documentos se referem à valorização das experiências e do conhecimento dos alunos para orientar a prática pedagógica, numa primeira análise acreditamos que provavelmente essas propostas compartilham a concepção de currículo de Sacristán (2000), que tem como princípio a experiência do aluno, valorizando a sua cultura.

Acreditamos também que, com exceção da proposta do Rio Grande do Norte, os documentos analisados são coerentes com as idéias de Gadotti (2003) e Arroyo (2003), ao destacarem a autonomia da escola na elaboração do seu projeto educativo de acordo com a sua realidade.

Tendo em vista as considerações anteriores e a ênfase na contextualização e numa abordagem interdisciplinar pela maioria dos documentos, consideramos que a maior parte das propostas demonstra uma preocupação em desenvolver um currículo que possa tanto contribuir para o processo de aquisição do conhecimento quanto proporcionar uma aprendizagem significativa e relacionada à cultura dos alunos.

Ao descrevermos os processos que envolveram a elaboração das propostas do MEC do primeiro segmento, São Paulo e Betim, pudemos observar que tais procedimentos são coerentes com Sacristán (2000)

no que se refere ao currículo como configurador da prática, propiciando ao professor a reflexão e a participação na elaboração das propostas, numa perspectiva que condiciona a sua profissionalização.

No nosso ponto de vista, as trajetórias dessas propostas também nos levam a acreditar que as mesmas estão em consonância com Doll (1997), que acredita no processo de desenvolvimento do currículo por meio da reflexão recursiva – tomando as conseqüências das ações passadas como a problemática das ações futuras –, numa interação conjunta entre elas. A estrutura do currículo é aberta, permitindo que os construtos dos que dele participam possam estruturar as conversações.

Nesse sentido, também consideramos que tais propostas são coerentes com a *estratégia educativa* para implementar mudanças curriculares, citada por Rico (1990).

As demais propostas não propiciaram uma participação efetiva do professor em sua elaboração, não contemplando diretamente aspectos referentes à sua prática. Nesse aspecto são incoerentes com as idéias de Sacristán (2000), que defende o currículo como ponto central de referência na mudança das condições da prática e no aperfeiçoamento dos professores. Essas idéias são respaldadas por Bishop (1991), pois afirmam que é necessário oferecer aos professores oportunidades curriculares para personalizar a aprendizagem do aluno e para pormenorizar as atividades matemáticas em relação com os distintos interesses e antecedentes dos alunos.

Além do documento do MEC para o Primeiro segmento, os documentos de São Paulo, Betim e da Bahia demonstram coerência com as idéias de Paulo Freire, por destacarem o valor educativo do diálogo.

Essa visão é reafirmada pela proposta de Betim, que defende que o saber construído em sala de aula se dará no confronto entre o saber que o professor representa e o saber que o aluno traz consigo.

A proposta de São Paulo apresenta um aspecto que nos parece relevante. Ao falar sobre avaliação, destaca que ela deve considerar os avanços individuais do educando, respeitando os tempos próprios de cada um. Ponderamos que essas idéias compartilham a posição de Bishop (1991), que defende o ensino individualizador e personalizador.

Um outro aspecto que merece destaque nos documentos de São Paulo e de Betim refere-se à participação dos alunos na reflexão coletiva sobre o processo de elaboração das propostas, considerando suas expectativas, necessidades e desejos. Essa posição, a qual corroboramos, é defendida por Fonseca (2002), Gadotti (2003) e Arroyo (2003).

Acreditamos que o documento do MEC para o Primeiro segmento, ao enfatizar o caráter dialogal,

tomando como referência o ideário da educação popular, compartilha a posição de Arroyo (2005) sobre sua importância para avançar na configuração da EJA.

Gostaríamos também de enfatizar que esse documento destaca em suas recomendações que a definição do grau de aprofundamento dos conteúdos deve ser adequada às prioridades educativas e às características das turmas. Recomenda que os conteúdos mais essenciais sejam retomados em diversas séries. Ao referir-se à avaliação, pondera que: os critérios devem referir-se sempre àquelas aprendizagens essenciais e àquelas que os educandos teriam condições de haver sedimentado no período estabelecido. O professor deve avaliar tanto a dinâmica geral do grupo quanto o desempenho de cada um dos alunos, o que pode lhe indicar a necessidade de criar estratégias pontuais ou dirigidas a alunos específicos.

Acreditamos que essas considerações são coerentes com o princípio da concepção ampla e elementar de Bishop (1991) e propõem o ensino individualizador e personalizador, defendido pelo autor. A nosso ver, Doll (1997), ao citar Whitehead, que diz: “não ensinar assuntos demais”, mas “ensinar cuidadosamente” aquilo que realmente ensina, e deixar que as idéias principais “sejam lançadas em todas as combinações possíveis”, compartilha da posição de Bishop (1991).

Julgamos que a proposta do MEC para o segundo segmento é coerente com a *estratégia racional* para implementar mudanças curriculares, citada por Rico (1990), tendo em vista que mostra aos professores os benefícios das inovações. Porém, os professores não participaram da elaboração da mesma.

Esse documento destaca que:

Determinar claramente a identidade de um curso de EJA pressupõe um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de proposta flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e

sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia (Brasil, 2002, p. 87).

Nesse sentido, coloca-se numa perspectiva de estrutura aberta. Acreditamos que tais considerações estão em consonância com as idéias de Sacristán (2000), valorizando o aspecto cultural no currículo.

Esse documento, ao propor a avaliação formativa como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem, com a finalidade de adequar o trabalho do professor aos progressos e necessidades de aprendizagem dos alunos, parece compartilhar a posição de Bishop (1991) no que se refere ao ensino individualizador e personalizador.

Um outro aspecto do documento do MEC para o Segundo segmento deve também ser ressaltado: segundo o modelo didático de Sacristán (1981), citado por Rico, Castro e Coriat (1997), qualquer alternativa de mudança dentro do sistema educativo e do funcionamento interno do ensino/aprendizagem deve possuir um caráter global e totalizador; quando um elemento da estrutura vem dado *a priori*, todos os demais permanecerão condicionados ou limitados de algum modo por essa eleição.

Nesse sentido, pensamos que a reflexão para elaboração de proposta para o segundo segmento deveria ter levado em consideração as conseqüências da experiência anterior do Primeiro segmento, valendo-se da reflexão recursiva defendida por Doll (1997).

Análise comparativa das categorias definidas a priori

Quanto às categorias específicas da matemática, gostaríamos de destacar que foram analisados os seguintes documentos: MEC primeiro e segundo segmentos, Betim e Rio Grande do Norte, que contemplaram a área de matemática.

Na tabela abaixo, indicamos os eixos contemplados em cada proposta:

Tabela 1 – Eixos contemplados em cada proposta

Eixo Proposta	Números	Geometria	Medidas	Estatística	Proporcionalidade	Álgebra
MEC 1º segmento	x	x	x	x		
MEC 2º segmento	x	x	x	x	x	x
Betim	x	x	x		x	x
Rio Grande do Norte	x	x	x			x

Na análise, pudemos observar que no documento do MEC para o primeiro segmento ocorre um equilíbrio na organização dos temas, embora muito similar às propostas para o ensino regular.

Nesse mesmo sentido, tem-se na proposta do Rio Grande do Norte maior ênfase aos números, em detrimento da álgebra, ao contrário do documento do MEC para o segundo segmento, que apresenta maior ênfase na álgebra, em detrimento do trabalho com números. Já na proposta de Betim, há pouco destaque ao trabalho com medidas.

Com relação à análise das categorias específicas da matemática, observamos que nenhum dos documentos analisados contempla o componente cultural focado por Bishop (1991), isto é, nenhum deles inclui ações investigativas em suas recomendações.

Os documentos do MEC Primeiro e Segundo segmentos recomendam que a atividade matemática deve integrar de forma equilibrada seu papel formativo e seu papel funcional. Por outro lado, o documento do MEC primeiro segmento destaca que o fio condutor da escolaridade é a ênfase no caráter instrumental das noções matemáticas, o que, a nosso ver, caracteriza incoerência com relação ao equilíbrio colocado anteriormente entre o papel formativo e o papel funcional.

Vale ressaltar que as orientações didáticas nesses documentos são similares às que são feitas ao ensino regular, sem considerar as especificidades da EJA. Diferencia-se a proposta do MEC para o primeiro segmento, com uma adequação quanto à abordagem da matemática na EJA. Seria desejável que essa linha de orientação tivesse continuidade no segundo segmento.

No documento do MEC para o primeiro segmento, ao descrevermos os conhecimentos matemáticos a serem adquiridos em cada eixo, pudemos observar a ênfase dada ao contexto diário. Dessa forma, acreditamos que tal proposta privilegia o componente social Bishop (1991), em detrimento do componente simbólico. Parece-nos que um encaminhamento mais adequado seria um equilíbrio entre os componentes.

O documento do MEC para o segundo segmento destaca a matemática como ciência viva, enfatizando que o trabalho com matemática deve visar ao desenvolvimento de conceitos e procedimentos relativos aos eixos elegidos, visando à construção da cidadania e à constituição do aluno como sujeito de aprendizagem. Ao descrevermos os conhecimentos matemáticos a serem adquiridos em cada eixo, percebemos a ênfase dada aos procedimentos. O componente simbólico (Bishop, 1991) é contemplado nos eixos: pensamento numérico, geométrico e

competência métrica, com pouca atenção ao componente social.

O documento de Betim destaca o aspecto sociocultural da abordagem matemática, tendo como objetivo a formação do leitor crítico. Ao descrevermos os conhecimentos matemáticos a serem adquiridos em cada eixo, percebemos a ênfase no eixo dos números, onde é contemplado o componente simbólico Bishop (1991). O componente social aparece na geometria.

O documento do Rio Grande do Norte destaca que a matemática, além do aspecto utilitário, também deve ser vista como uma ciência que favorece a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. A passagem do conhecimento que o aluno traz para um saber mais elaborado deve-se dar na solução de situações-problema, possibilitando a análise crítica e a reflexão do aluno. A ênfase no componente social Bishop (1991), ao descrevermos os conhecimentos matemáticos a serem adquiridos em cada eixo, pode ser aqui também observada. O componente simbólico Bishop (1991) é contemplado nos números racionais.

Considerações finais

A análise dos documentos mostrou-nos que, embora a maioria das propostas apresente considerações pertinentes e coerentes com os referenciais teóricos que consideramos relevantes para a educação de pessoas jovens e adultas, a organização dos temas e as orientações didáticas não estão na mesma perspectiva, sendo ainda muito similares às que são feitas no ensino regular, sem considerar as especificidades da educação de jovens e adultos.

Nem todos os documentos contemplam a área de matemática, e os que a contemplam não orientam o professor na forma como deve fazer a abordagem na EJA.

Ainda merece destaque o fato de que o discurso dos documentos apresenta um texto que dialoga pouco com o professor, que discute minimamente a abordagem dos eixos temáticos da matemática e tampouco explora os aspectos formativo e funcional.

Segundo Coriat (1997), cabe à educação matemática minimizar a tensão que existe entre *aplicação* e *abstração*. Para diminuir essa tensão, por um lado, é necessário que os alunos adquiram um conjunto de práticas culturais de corte matemático. Por outro, é necessário que essas práticas culturais se integrem, total ou parcialmente, mediante certos processos de aquisição de conhecimento, precisamente para conseguir que o aspecto matemático não seja fictício ou de simples aparência.

Nesse sentido, é preciso considerar atividades de ensino que propiciem um *fazer matemático*, o que significa recorrer a uma interação educativa na qual o aspecto matemático de uma situação possa ser identificado pela linguagem usada; dessa forma, é possível tornar o acesso ao conhecimento matemático simples, o que difere de um fazer simplista, ou seja, propiciar aos estudantes uma aprendizagem matemática que lhes permita estabelecer relações com outras áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, a formação matemática na educação de jovens e adultos deve propor atividades que considerem características exploratórias e investigativas que sejam sistematizadas priorizando os procedimentos desenvolvidos pelos estudantes.

O conceito de investigação matemática como atividade de ensino e aprendizagem auxilia os estudantes não apenas na formulação de questões e conjecturas, mas também na observação de regularidades que podem indicar padrões que viabilizem um processo de generalização. Além disso, é uma opção didática que valoriza a socialização das observações e dos resultados e propicia a discussão e a argumentação entre os estudantes e o professor (Ponte et al., 2003).

Um currículo de matemática para EJA deve considerar a autonomia em matemática na formação dos estudantes, o que, segundo Coriat (1997), significa:

- Desenvolver ou fomentar a capacidade para enunciar, compreender e confrontar perguntas matemáticas significativas.
- Desenvolver ou fomentar a capacidade de avaliar e usar métodos de raciocínio matemático atualmente aceitos como meios de obter conclusões.
- Usar a linguagem matemática.
- Aceitar, sem renunciar a discuti-los, enunciados que a comunidade matemática considera atualmente como bem estabelecidos.

Essas considerações relacionam-se a uma visão educativa ampla, que considera o conhecimento matemático como uma atividade social, própria dos interesses cognitivos, normativos e afetivos das pessoas. Além disso, vale acrescentar a importância da leitura e da escrita nas aulas de matemática como etapas desencadeadoras de processos investigativos e/ou de sistematização do conhecimento matemático.

Segundo Rico (1990), a matemática é uma atividade social complexa, com cujo ensino se pretende atender a múltiplas necessidades, porém dificilmente o professor admite que a formação matemática deva cobrir, em primeiro lugar, necessidades sociais. O autor ressalta que a compreensão supõe a capacidade de

reconhecer e fazer uso de cada conceito matemático em uma grande variedade de contextos. Assim, não tem sentido falar de conhecimento, se não for relacionado aos sujeitos que o vão assimilar e aos princípios de solidariedade e cooperação, além de uma ampla base de fenômenos e experiências que estão relacionados com os conhecimentos que se querem presentes na aquisição de conhecimento. Essa perspectiva exige do professor um papel interativo como coordenador no processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve aumentar sua compreensão sobre os processos didáticos, possuir um fundamento e desenhar uma estrutura para a organização de aspectos do currículo. Além disso, deve estar capacitado para realizar uma reflexão crítica sobre as causas e as conseqüências de suas ações em aula.

Na perspectiva de um desenvolvimento profissional, o professor deve também assumir responsabilidade sobre sua formação contínua, buscando socializar seus saberes docentes e ampliar seus conhecimentos didático-pedagógicos em relação à Matemática. Desse compromisso, faz parte, também, a participação nos estudos curriculares, definindo as abordagens e conceitos matemáticos para a EJA, já que a relação do próprio educador com o conhecimento matemático é um fator decisivo na inibição ou na potencialização das possibilidades de (re)significação do conhecimento matemático que uma educação matemática responsável deve comprometer-se a realizar.

A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade, constituindo uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer. O objetivo maior é despertar as pessoas jovens e adultas para a reflexão filosófica sobre o conhecimento, de modo a auxiliá-las a articular conceitualmente os diversos aspectos culturais. Cada área do conhecimento deve envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo.

Nesse sentido, o trabalho com *projetos* favorece a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, ao integrar os diferentes saberes disciplinares: pode-se partir de um problema bem particular ou de algo mais geral, de uma temática ou de um conjunto de questões inter-relacionadas (Lopes, 2003).

Essa autora ressalta a importância de priorizar um tema que seja de interesse dos alunos, de forma que se promova a interação social e a reflexão sobre

problemas que fazem parte da sua realidade. Deve-se optar por relacionar os conteúdos escolares com assuntos do cotidiano dos estudantes e enfatizar aspectos pluriculturais da comunidade, da escola, do meio ambiente, da família, da etnia etc.

Essa abordagem conduz, naturalmente, ao aparecimento de situações-problema, que podemos caracterizar como situações geradoras de problemas que exigem conceitos para sua resolução – o que corresponde ao que queremos que o aluno construa. É um processo contínuo desenvolvido para traçar os encaminhamentos a serem feitos, com o objetivo de direcionar e definir os procedimentos a serem realizados.

Na EJA, para se atingirem os objetivos estabelecidos, é preciso considerar as questões emergentes e analisar as possibilidades para uma tomada de decisão que atenda às necessidades sociais e individuais dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Há necessidade, também, de diagnosticar a realidade educativa para se ter clareza sobre as concepções de EJA e educação matemática que nortearão as tomadas de decisão durante a ação pedagógica.

Ao elaborar um currículo para a EJA, devemos lembrar que desenhar currículos que o professor não possa modificar é uma estratégia pouco eficaz; o desenvolvimento do currículo há de basear-se no aperfeiçoamento do professor (Rico; Castro; Coriat, 1997).

Defendemos a necessidade de integrar a formação de professores aos processos de desenvolvimento curricular. É fundamental que o professor conheça a concepção de currículo do curso em que atua e quais os seus objetivos, buscando encontrar equilíbrios entre suas crenças e seus conhecimentos, para melhor coordenar sua prática docente.

Um aspecto relevante a ser considerado na produção curricular para a EJA refere-se à leitura e escrita nas aulas de matemática. Como destaca Fonseca (2002), é importante o cuidado que os programas e a proposta de formação de educadores devem ter ao contemplar o conhecimento da matemática como aporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Um dos papéis prioritários da educação escolar é o de possibilitar um acesso mais democrático à cultura letrada, e o ensino de matemática deve engajar-se nessa tarefa, aproveitando os recursos e as oportunidades que lhe são próprias.

Em Santos (2005), podemos perceber as contribuições que um processo com leitura e escrita nas aulas de matemática traz para a formação matemática dos estudantes quando utilizamos a escrita de cartas, a elaboração de glossários e a elaboração de mapas conceituais, na perspectiva do metac conhecimento e da metaprendizagem.

A definição de objetivos para o ensino da matemática na EJA deve contemplar conceitos essenciais da matemática, como o domínio do Sistema de Numeração Decimal, as idéias das operações, propriedades geométricas, domínio sobre cálculo e uso de grandezas e medidas, porcentagem, raciocínio combinatório, raciocínio proporcional, idéias probabilísticas, construção e leituras de tabelas e gráficos, coleta e organização de dados, medidas estatísticas.

Em relação às abordagens didáticas, é preciso considerar a resolução de problemas, jogos, história da matemática, uso da calculadora e outras tecnologias, aulas investigativas, trabalho com projetos e leitura e escrita em matemática.

Os conteúdos conceituais selecionados devem relacionar-se ao diagnóstico realizado pelo professor em relação ao nível de desenvolvimento e expectativas dos estudantes, considerando os aspectos essenciais da formação do pensamento matemático. Deve-se ter uma atenção especial também aos conteúdos procedimentais e atitudinais que serão priorizados nessa seleção. A discussão dessa opção curricular deve ser um processo dialógico com as pessoas jovens e adultas que se estão inserindo nesse processo de formação.

Disso decorre que, ao refletir sobre a reconfiguração da educação de jovens e adultos, é preciso considerar a concepção de Matemática que irá nortear esse repensar, reconhecendo as especificidades caracterizadas pelas questões socioculturais.

Ao pensar as funções da educação matemática para esses estudantes fortemente marcados pela exclusão, devemos considerar suas necessidades, reconhecendo-os com suas histórias de vida, seus saberes e sua cultura, para então tomar decisões que busquem possibilitar sua reinclusão e uma melhor compreensão sobre a realidade, aumentando sua autoconfiança, senso crítico e a capacidade de tomar decisões.

As considerações aqui apresentadas em relação à elaboração de um currículo de matemática para a educação de pessoas jovens e adultas ecoam do confronto de nossa prática pedagógica na EJA com o processo de análise documental e bibliográfica que realizamos.

A investigação em educação matemática deve indicar caminhos para ajudar os professores a encontrar equilíbrios entre suas crenças, a fim de melhor coordenar sua prática. As implicações culturais do ensino e aprendizagem da matemática devem constituir uma reflexão permanente pelas equipes docentes porque, independentemente da crença individual adotada, a matemática constitui um elemento de cultura.

Nesse sentido, desta pesquisa decorrem indicações de pesquisa na educação matemática para

peças jovens e adultas, cujas questões centrais devem relacionar-se ao trabalho com projetos, a aulas investigativas, ao uso da tecnologia, ao processo de avaliação, dentre outras. A investigação sobre a matemática na EJA ainda se encontra em um estágio inicial, que precisa ser intensificado, se vislumbramos uma transformação social a partir da aquisição de conhecimento matemático pelas pessoas que compõem a população brasileira.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. *Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo): relatório de pesquisa*. São Paulo, 1999.

ARROYO, Miguel. *Reflexão sobre a reorganização e reorientação curricular da educação de jovens e adultos na perspectiva da proposta de reorganização e reorientação curricular*. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coleção: uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento. São Paulo, 2004.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos: curso de suplência: 1º grau*. Salvador, 1997.

BETIM (MG). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Projeto político-pedagógico para a educação de jovens e adultos: modalidade: suplência de quinta a oitava séries: rede municipal de Betim. Versão preliminar*. Betim, 1996.

BISHOP, A. J. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental: 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC, 2002.

CORIAT, Moisés. Cultura, educación matemática y currículo. In: RICO, Luis. *Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria*. Madri: Síntesis, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta de educação de jovens e adultos*. Brasília, 2005.

DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FASHEH, Munir. Matemática, cultura e poder. *Zetetiké*, Campinas, Unicamp-FE, Cempem, n. 1, p. 9-30, 1998.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação matemática de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.

GADOTTI, Moacir. *A gestão democrática na escola para jovens e adultos: idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA na perspectiva da proposta de reorganização e reorientação curricular*. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coleção: uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento. São Paulo, 2004.

LOPES, Celi A. E. (Org.). *Matemática em projetos: uma possibilidade*. Campinas: Graf. FE; Cempem, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NACARATO, Adair; LOPES, Celi A. E. (Org.). *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PONTE, João Pedro et al. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RICO, Luis. Diseño curricular en educación matemática una perspectiva cultural. In: LLINARES, Salvador; SÁNCHEZ, Maria Victoria. *Teoría y práctica en educación matemática*. Sevilha: Alfar, 1990.

_____; CASTRO, Encarnación; CORIAT, Moisés. Revisión teórica sobre la noción de currículo. In: RICO, Luis. *Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria*. Madri: Síntesis, 1997.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Curso de educação fundamental de jovens e adultos: proposta curricular. Versão preliminar*. Natal, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sandra. Explorações da linguagem escrita nas aulas de matemática. In: NACARATO, Adair; LOPES, Celia (Org.). *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-141.

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. In: FÓRUM NACIONAL SOBRE CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, 1. 2004, São Paulo. *Relatório...* São Paulo:

SBEM, 2004. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/documentos.htm>>.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus, 2001.

Recebido em abril de 2007
Aprovado em setembro de 2007

Sobre as autoras:

Méri Bello Kooro é licenciada em Matemática, mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul e professora do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo.

Celi Espasandin Lopes é licenciada em Matemática pela Universidade de Taubaté, mestre e doutora em Educação pela Unicamp e professora titular do Programa de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul/SP.

Mentes perigosas

Tumar Minter/Unifae/USF*

MENTES perigosas. Direção: John N. Smith. Produção: Jerry Bruckheimer e Don Simpson. Intérpretes: Michelle Pfeiffer; Courtney B. Vanice e outros. EUA: Buena Vista Pictures; Hollywood Pictures; Don Simpson/Jerry Bruckheimer Films, 1999. DVD.

O filme “Mentes perigosas” (*Dangerous minds*), dirigido por John Smith e estrelado por Michelle Pfeiffer, apresenta para discussão um recorte da educação pública americana na década de 80. Na história, a professora LouAnne Johnson (Michelle Pfeiffer), que ministra literatura na Parkmont High School, vê-se diante do desafio de assumir uma classe de alunos excluídos.

Os alunos da turma são todos negros e latinos que foram agrupados naquele espaço, numa espécie de inclusão marginal. Nesse ambiente formou-se um gueto da escola, local para namorar, ouvir música, cantar, dançar e fazer o que bem entendessem, com a certeza de que nenhum professor poderia convencê-los ao estudo do currículo oficial.

O filme inicia com uma música (*rap*) e vários grafites em paredes. O grafite e o *rap* são formas de contestação da juventude americana pela sua situação social vivida nos guetos (onde vivem negros e latinos).

A escola como instituição social deve atender a todos, ou seja, ser pública de fato. Na *high school* americana a segregação acontece internamente, com os negros e latinos, muitas vezes, sendo colocados em uma classe para alunos “desajustados socialmente”.

Segundo Nóvoa (1991), a escolarização cria normas de domínio do corpo e assimilação de regras morais, que transformam o comportamento individual e social dos homens, transformando-os em homens “civilizados”. Para Norbert Elias (1994) essa formação social é a “civilização dos costumes”, que prepara a criança para o mundo adulto e determinando procedimentos e técnicas para esquadrihar, controlar, corrigir os indivíduos para torná-los dóceis e úteis.

No filme, a assessora de direção entrevista a nova professora trazida por Hal Griffith (George Dzundza), um professor, que aparenta estar cansado e absorto às normas da escola. Conformado com a situação a que está inserido, leva sua vida sem muitas novidades ou perspectivas. A assessora entrega apenas o currículo, os horários, entre outros documentos e normas sem nenhuma explicação ou discussão, explicitando o modo de gestão burocrática da escola.

O momento da contratação da professora

LouAnne Johnson, interpretada por Michelle Pfeiffer, mostra uma assessora da direção completamente descompromissada com o processo seletivo e com a escola. Nesse momento vale ressaltar o texto de Huberman (1995) e a sua referência ao ciclo de vida dos professores. Essa assessora parece estar em um momento de desinvestimento amargo, pois encara sua tarefa como uma obrigação e não tem o menor prazer em buscar uma solução para os problemas de sua escola. Tendo como referência o texto de Fiorentini et al. (2002), fica claro que o professor não estando preparado adequadamente acaba repetindo os saberes de sua formação, não consegue o domínio da turma e acaba desistindo da profissão, ou dos alunos, prematuramente, principalmente quando enfrenta uma realidade social como a apresentada no filme.

A nova professora da turma, no primeiro dia de sua aula, tenta iniciar a aula de Inglês, mas a turma se mostra totalmente indisciplinada. A maioria dos alunos ignora a sua presença e outros a desafiam fazendo colocações agressivas e intimidando-a.

A partir do comportamento dos alunos no filme, pode-se dizer que os interesses dos adolescentes de hoje são outros, isso em decorrência das transformações sociais e econômicas pelas quais o mundo vem passando. Novos hábitos são incorporados através da mídia, internet, jogos eletrônicos, entre outros. A família nem sempre é o ponto de referência, imperando muitas vezes o individualismo (Fiorentini; Nacarato, 2005).

Nesse sentido, é possível perceber que ser professor atualmente não significa somente dominar conteúdos e transmiti-los à classe. Há um processo histórico de aumento das exigências em relação ao trabalho docente. É preciso que o professor consiga a atenção dos alunos, facilite a aprendizagem, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, enfim, mais responsabilidades. Assim, o docente sente-se inseguro, pois constata que a realidade de ensino não corresponde ao idealizado (Nóvoa, 1995). Ser professor hoje requer, então, muito mais do que lhe foi oferecido na sua formação inicial.

* Endereço para correspondência:
E-mail: gisellih@bomjesus.br

Esse dilema, continuar lecionado ou desistir, é algo que se faz presente na profissão docente. Tornam-se cada vez mais evidentes os sinais de descontentamento dos professores.

De acordo com Lüdke e Boing:

não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no magistério hoje. A crise dos professores se arrasta e eles se mostram insatisfeitos e sem perspectivas de melhoras a curto prazo. (Lüdke; Boing, 2004, p. 1160)

Esse mal-estar (efeitos negativos que afetam a personalidade do professor) que atinge o professorado, segundo Nóvoa (1995), traz como conseqüência, entre outras, elevados índices de absentismo e abandono.

Em desabafo com o professor Hal Griffith, a personagem LouAnne Johnson diz que não pode dar aulas para aqueles alunos. O professor menciona que foi ela quem quis dar aulas e que eles são jovens passionais, inteligentes, desafiadores, especiais, mas com problemas sociais. Orienta que, para ela poder dar aulas, deve conquistar a atenção deles, lançando o desafio; é desistir ou enfrentar os problemas.

No cotidiano escolar, essa situação ocorre todos os anos no início do período letivo, com novas turmas e séries. Esse desafio permanece diariamente no trabalho do professor que busca se superar.

A professora, então, tenta buscar nos livros e manuais de disciplina a ajuda necessária para resolver seus problemas. Percebe que não consegue respostas prontas. Pensa e reflete sobre o que fazer, muda de vestimentas, decide enfrentar o desafio e, para isso, desenvolve novas estratégias.

No contexto do filme é necessário visualizar o professor como um ser social e histórico, compreender como ele se insere na sociedade atual que ora impõe situações adversas de trabalho ora exige uma formação capaz de dar conta das mudanças desta sociedade.

De posse de novas estratégias pessoais, não encontradas em livros, LouAnne retorna no segundo dia de aula, tentando captar a atenção de seus alunos, e revela sua história de vida. Em momento algum deixa de dar *feedbacks* aos alunos, valorizando pequenas ações deles.

Para chamar a atenção, muitas vezes, o artifício é achar novos caminhos, fugir do currículo fechado, inovar nos atos e nas palavras, transmitir confiança e deixar claro o potencial de seus alunos. É essa a atitude tomada pela professora LouAnne. Entretanto, é advertida pelo diretor da escola, que solicita que ela siga o currículo da Secretaria da Educação e os

regulamentos da escola, mesmo sem concordar com eles, ameaçando-a com um processo disciplinar.

Na escola, o panorama era de total abandono. Não havia infra-estrutura mínima e as condições de trabalho eram péssimas. No decorrer das aulas, LouAnne começa a chamar a atenção dos seus alunos. Ensina poesia, não seguindo literalmente o currículo escolar. A professora adota estratégias de estímulo, oferecendo premiações pelas tarefas cumpridas, estimulando os alunos sempre que necessário.

Tardif e Lahaye (2005) pontuam que o trabalho docente é feito de interações com outras pessoas, alunos, colegas, pais, gestores da escola, etc., e Contreras (2002) ressalta que a autonomia se forma em um contexto de relações socialmente participativas, é um aprendizado contínuo, uma reconstrução da própria identidade profissional. Portanto, a autonomia do professor e de seu aluno é construída nas interações cotidianas que se fazem no contexto escolar, em que perpassam valores, sentimentos, emoções. O professor tem em suas mãos um grande poder de influir no processo de formação pessoal de seu aluno.

Analisando as primeiras aulas e a postura da professora, fica evidente que ela possuía o *conhecimento para a prática*. Por meio de uma postura crítica e reflexiva percebeu que esses conhecimentos não estavam contribuindo para a formação dos seus alunos. Pode-se afirmar que LouAnne passa a ter o *conhecimento da prática* quando deixa de fragmentar a teoria e a prática, integrando questões sociais ao currículo. Ela passa a considerar o contexto no qual os alunos estão inseridos, atrelando os conteúdos curriculares a questões sociais, culturais e afetivas (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

Mesmo inconscientemente, LouAnne utilizou o ambiente escolar como objeto de estudo e pesquisa, pois analisou as relações desse espaço, modificou sua maneira de agir, criando estratégias com o intuito de se aproximar dos alunos por meio de um planejamento, objetivando efetivar verdadeiramente a aprendizagem. Reali e Mizukani (2003) consideram o próprio ambiente escolar local de formação e aprimoramento, fato que foi observado no filme.

[...] nas experiências dos professores, o dia-a-dia da escola é um locus de formação. Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. (Reali; Mizukani, 2003, p. 144)

Sem muita experiência, a professora pôde experimentar durante as suas ações no filme todas as racionalidades: a técnica, quando tentou aplicar um

modelo positivista na sua atividade inicial, a racionalidade prática proposta por Schön (apud Pimenta, 2002), quando ela refletiu sobre a realidade que estava à sua frente e propôs novas ações de trabalho, como a leitura de poesias de Bob Dylan e, finalmente, a racionalidade crítica baseada em Habermas e Carr/Kennis (apud André, 2006), quando percebemos no filme que a prática da professora foi capaz de promover uma transformação, trazendo emancipação social.

Relacionando o filme com as pesquisas sobre o professor reflexivo (Pimenta, 2002) e o ciclo de vida dos professores (Cavaco, 1995; Huberman, 1995), podemos apontar que é importante compreender o professor como um indivíduo que tem um processo dinâmico e interativo de maturação minado por desencontros. Esse percurso, portanto, é dialético. Muitas vezes, na análise do ciclo de vida dos professores há a predominância de uma visão determinista da vida profissional. No entanto, observando mais amplamente, percebemos que essa vida está cheia de acasos, condições, opções, tomadas de decisão. A escolha da profissão, portanto, resulta de fatores culturais e sociais de um indivíduo que se relaciona na sociedade. Segundo Cavaco (1995), “as estruturas profissionais interagem com os destinos pessoais que compreendem o quadro de processos coletivos”.

No filme, a professora LouAnne está no início de seu ciclo de vida profissional, cheia de idéias, projetos, intenções e objetivos. Já o professor Hal está no final de seu ciclo de vida e se apresenta cansado, conformado, sente-se impotente diante da realidade imposta. Nessa fase, Hal começa a enxergar as adversidades do trabalho, a falta de perspectivas e o cansaço pelo excesso de tarefas.

O trabalho docente é discutido por Tardif e Lahaye (2005). Para esses autores este trabalho exige uma interação entre professores e alunos. Para compreender suas dimensões é preciso analisar o cotidiano do professor em sala de aula e suas relações com o trabalho. O professor deve formar raízes na sala de aula e na escola. O professor realiza o seu trabalho ao mesmo tempo em que se interroga sobre esse modelo.

O que acontece é que, ao invés de profissionalizar o professor, o estão transformando em proletário da educação, que vende a sua hora de trabalho, executa decisões sem questionar e não tem vínculo com o local de trabalho, perdendo sua autonomia.

A autonomia dos professores, segundo Contreras (2002), se dá na relação e não no isolamento, mantendo certo distanciamento crítico, sendo consciente da parcialidade de nossa compreensão dos outros, numa qualidade de relação com os outros, mas também numa

compreensão de quem somos. Autonomia é, portanto, um conceito social e coletivo construído pela sociedade heterogênea e conflituosa. No filme podemos perceber essas relações entre professor e aluno, aluno e aluno, professor e professor, professores e direção, escola e sociedade. Enfim, as relações com o “outro”, com o poder, a estrutura e as normas da escola.

Para Tardif e Lahaye (2005), o trabalho docente é interativo, então, se dá na relação de poder, na relação com o outro, com suas mediações de ética e afetividade, subjetividade, valores, emoções, crenças, preconceitos, sensibilidade, intuição, tensões, contradições, heterogeneidade, vivências, significados, hábitos. A questão é que o professor trabalha com o objeto humano; ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Por isso, é preciso dar sentido ao trabalho docente. A atividade docente não é natural, é cultural, portanto, essas interações humanas são difíceis de controlar.

Apesar de muitos problemas constatados a partir da leitura de textos que abordam a questão profissional do professor, em geral, reconhece-se a capacidade do professor de arriscar, sonhar, alçar novos vãos e não se conformar, refletir e questionar sobre a sua prática. O professor deve ser um constante investigador e ter uma postura crítica e reflexiva.

Constata-se, portanto, que a docência é uma profissão paradoxal. Ao professor é dada a função de atenuar e compensar problemas, lidar com o individualismo, o consumismo e as diferenças sociais, com a capacidade de fazer o aluno refletir criticamente sobre a sociedade.

A docência convive, então, com a hostilidade pública, perda da auto-estima, depreciação da sociedade, perda de autonomia, estandardização das atividades e excesso de regulamentação, aposentadoria antecipada, falta de professores no mercado e líderes educacionais. Mas a ele compete amenizar efeitos sociais e econômicos contemporâneos, como a violência, o individualismo, o mundo virtual, e mostrar a necessidade da vivência comunitária, da democracia e do caráter.

Esgotada a análise da docência, voltamos o nosso olhar agora para os discentes.

Partindo-se do pressuposto que “em nossas sociedades, a escola e, portanto, o professor é o símbolo da igualdade (a escola é aberta a todos) e, ao mesmo tempo, um operador de desigualdades” (Charlot, 2005, p. 80), somos levados a nos questionar sobre o fracasso de alguns alunos, especialmente os oriundos de famílias de classes populares.

Charlot (2005) apresenta três respostas a esse questionamento: há alunos mais ou menos dotados, deficiências socioculturais e fracasso dos alunos.

Pois bem, fazendo uma analogia ao filme “Mentes perigosas”, poderíamos dizer que a professora LouAnne deparou-se com todas as situações supracitadas e buscou alternativas para tentar resolvê-las:

1. *Alunos mais ou menos dotados*

Uma das estratégias usadas pela professora foi organizar um concurso com o objetivo de incentivar os alunos a estudar em grupos, propiciar a ajuda mútua (uns com mais facilidade, outros nem tanto) e pesquisar em bibliotecas sobre dois escritores (poeta e músico).

O resultado alcançado foi muito satisfatório, pois os alunos não pouparam esforços para fazer relações entre os escritores e produziram textos sobre o solicitado para o concurso.

Todos os participantes foram, de alguma forma, premiados. A professora lançou um desafio, incentivou-os e deu um *feedback* a todos.

2. *Deficiências socioculturais*

Os alunos apresentados no filme são vítimas do baixo nível cultural de seus pais, das más condições de trabalho em casa, da violência dos bairros e das drogas (Charlot, 2005).

Nas aulas, a professora procurou abordar temas relacionados a essa realidade, tentou administrar conflitos referentes a agressões físicas, visitou familiares dos envolvidos em brigas, tentou conscientizá-los de que são capazes para mudar esse quadro que os acomete socialmente.

3. *O fracasso dos alunos*

Muitos alunos não conseguem atingir os seus objetivos, reprovam de ano consecutivamente e tornam-se revoltados.

No filme isso é claramente apresentado: alunos rebeldes e sem motivação para nada.

A professora, então, tentou quebrar regras e mostrar que é possível levar os alunos ao aprendizado por meio de variados dispositivos de aprendizagem (grupos de estudos e discussões em sala), tudo isso num ambiente altamente democrático. Reiteradas vezes, a professora LouAnne mencionou que tudo não passava de uma escolha: assistir às aulas, retirar-se da sala, fazer as tarefas, abandonar a escola.

Espera-se que os alunos sejam ativos e colaborativos (relação aluno-professor) e que aquilo que o professor ensine faça sentido para eles. O grande desafio para os professores é encontrar alternativas para conscientizar os alunos sobre a importância do saber e que estes se mobilizem para o aprender.

Segundo Charlot (2005, p. 84), nem alunos, nem famílias, nem os professores são culpados; na verdade não passam de vítimas de uma sociedade

injusta, desigual e que abandona a escola e não valoriza seus professores.

Entretanto, para que isso se efetive, é de fundamental importância que os professores se tornem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, mais críticos com relação às regras a que são submetidos em sua comunidade educacional, mais colaborativos quando solicitadas as suas contribuições e que demonstrem iniciativa na montagem de grupos de discussão a fim de que os problemas possam ser compartilhados e as soluções socializadas.

É pertinente destacar que o filme “Mentes perigosas” permite inúmeras reflexões e desperta um grande desejo de transformar a escola num local efetivo de aprendizagem, em que alunos e professores aprendam sempre uns com os outros.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais/Resumos...* Recife: UFPE, 2006.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 155-191.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, EUA, n. 24, p. 249-305, 1999.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.
- FIORENTINI, Dario et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de vinte e cinco anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, UFMG, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.
- FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair M. *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Musa, 2005.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 155-191.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- REALI, Aline M. M. Rodrigues; MIZUKANI, Maria da Graça N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. 1ª reimpressão. São Carlos: EDUFSCar, 2003.
- TARDIF, Maurice; LAHAYE, Lessard. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em julho de 2007
Aprovado em setembro de 2007

Sobre os autores:

Alunos do Mestrado Minter, uma parceria entre USF e UniFae/Curitiba: Ceres Luehring Medeiros; Eros Pacheco Neto; Fabiana Rodrigues de Oliveira Leal; Giselli Hümmelgen; Glauco I. Foltran; Jorge dos Santos Souza; José Geraldo Turezo; Marcelo Bianchini Fávoro; Régis Ferreira Negrão; Roberto Tadeu Berro; Sonia Regina Mincov de Almeida; Suzete Maria Salvaro Beal e Vivian Ribeiro Drabik.

Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de fevereiro/2006 a fevereiro/2007

CARVALHO, Rosana Maria. *Ernesto Leme na reitoria da Universidade de São Paulo: uma análise preliminar de gestão*. 2006. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. Orientadora: Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho.

Este trabalho está inserido no campo da história da educação e pretende lançar um olhar crítico sobre a gestão de Ernesto Leme frente à reitoria da Universidade de São Paulo (1951-1953). A pesquisa apóia-se em uma análise preliminar de alguns documentos do acervo do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), pertencentes ao Fundo Ernesto Leme, hoje sob guarda da Universidade São Francisco, câmpus Bragança. A relevância desta pesquisa dá-se em função de ser esta documentação uma fonte ainda pouco explorada, dentro dos estudos que têm como objeto a própria história universitária brasileira. A questão a ser respondida nesta investigação está relacionada ao mandato de Leme na reitoria da Universidade de São Paulo (USP), ou seja, “Por que Leme, sendo um egresso do Partido Democrático, de clara formação liberal, ao assumir a reitoria dessa instituição, atua de modo a demonstrar uma postura conservadora e arcaica?” A partir deste problema, foi feita uma análise da conjuntura histórica que envolve a atuação política de Ernesto Leme e a criação da USP, verificando os principais acontecimentos que vieram a influir nos desdobramentos históricos da gestão em estudo, análise esta essencial para elucidar os conflitos da gestão Ernesto Leme com setores da imprensa e do movimento estudantil, em que se procura destacar a oposição entre a proposta “democrática” da criação de uma cidade universitária e o clima de censura e perseguição política instaurado pelo reitor nesse período.

Palavras-chave: Ernesto Leme; História universitária; Universidade de São Paulo.

FILÓCOMO, Daniela. *A gênese da educação especial: a contribuição dos parques infantis da cidade de São Paulo (1947-1957)*. 2006. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. Orientador: Moysés Kuhlmann Júnior.

Ao estudar a presença de crianças com necessidades educacionais especiais nos parques infantis de São Paulo no período entre 1947 e 1957, alguns questionamentos foram respondidos, enquanto alguns outros surgiram. Pela análise do Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, referente ao recorte temporal estudado, pude constatar as influências sofridas por esta Instituição em vários fatores, tais como: o direito à educação a todos os cidadãos, o discurso médico e da psicologia com seus métodos classificatórios, as baixas condições de oferta da saúde à população, e as condições de higiene, saneamento básico e moradia inadequadas, resultando em um alto índice de desnutrição e doenças, fazendo dos parques infantis, espaço tido como extra-escolar, um importante ponto de apoio para a população. O parque infantil atendia crianças entre 3 e 12 anos, por meio de um programa com características assistencial-pedagógicas, pautado em sua tríplice função: educar, recrear e assistir. A população acolhida por esta Instituição era, em sua maioria, de um grupo social desfavorecido e, se não a totalidade, grande parte filhos de imigrantes e/ou operários. Em meio a esses parqueanos, segundo indícios, conviviam também crianças tidas como problema: os deficientes físicos, auditivos, visuais, com problemas de comportamento e de adaptação, que constituem meu principal objeto de estudo. Ao que parece então, os parques infantis, apesar de toda a influência política visando moldar o novo homem brasileiro, formar trabalhadores fortes e preparados para o aumento da produção, foram espaço de acesso e permanência democrático, acolhendo um grupo social até então relegado ao analfabetismo e, mais especificamente, relacionado aos alunos problema, relegados às instituições especializadas (os que tinham recursos para isso) e afastados de um convívio social. Então, os parques infantis eram considerados também como um local ideal para a permanência das crianças tidas como anormais, desde que tivessem o amparo de instituições especializadas.

Palavras-chave: Educação especial; Deficiente; Parque infantil.

FURGERI, Maria Antonia de Lima Ribeiro. *A educação das classes populares no litoral norte paulista: Caraguatatuba (1920-1940)*. 2006. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. Orientadora: Maria Angela Borges Salvadori.

Esta pesquisa analisa o descompasso entre a realidade de algumas escolas do meio rural no litoral norte paulista e os discursos oficiais a respeito da expansão quantitativa e qualitativa da escolarização no estado de São Paulo durante as décadas de 1920, 1930 e 1940. Para tanto, construiu-se um conjunto documental heterogêneo – composto por documentos de origem legislativa, artigos das revistas *Educação* e *Ensino*, anuários de ensino, relatórios, mensagens ministeriais, materiais administrativos e didático-pedagógicos, entre outros – a partir do qual foi possível compreender o cotidiano de três escolas rurais da cidade de Caraguatatuba, marcado por uma intensa precariedade de recursos materiais e instabilidade dos docentes. Nesse sentido, este trabalho pretende aliar-se a outros que rediscutem os significados historicamente atribuídos à difusão das idéias escolanovistas no Brasil e ao *Manifesto dos pioneiros* de 1932.

Palavras-chave: Mudanças educacionais; Escola nova; Educação rural.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. *A educação do homem do campo (1920-1940)*. 2006. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. Orientadora: Maria Angela Borges Salvadori.

Entre os anos 1920 e 1940, em virtude das transformações que ocorreram no Brasil, mais especificamente a industrialização e a urbanização, consolidou-se uma oposição entre rural e urbano que, quer na visão romântica do campo como lugar do bucólico quer na visão oposta que o considera sinônimo do atraso e da doença, fez emergir uma série de propostas específicas para a educação rural. Entre essas propostas, destacam-se aquelas que, a partir de uma visão depreciativa do mundo rural e dos seus habitantes, transformam o homem do campo, particularmente a criança e o jovem em idade escolar, em objeto de um processo “civilizatório” cujos pilares básicos são a disciplina, a higiene e o trabalho. Este trabalho tem por objetivo discutir alguns dos significados sociais historicamente atribuídos ao campo e aos seus habitantes, bem como analisar as propostas educacionais que foram concebidas e/ou implantadas para essa população entre os anos de 1920-1940. A pesquisa está centrada mais particularmente na educação elementar das crianças e adolescentes do interior paulista. Visando à reconstrução das representações sociais instituídas a respeito do homem do campo e à análise de como essas representações influenciaram e/ou foram influenciadas pelas propostas de educação daquela época, parte-se de documentos de natureza literária, musical e iconográfica. Para as questões específicas da educação, são analisados documentos de escrituração de escolas rurais de Joanópolis, revistas de educação e anuários de ensino publicados pelo Departamento de Educação do estado de São Paulo nas décadas 1920-1940, além de alguns materiais didático-pedagógicos produzidos naquele período especificamente para a educação das populações rurais.

Palavras-chave: Educação rural; História da educação; Camponês.

SANNINI, Maria Lúcia Motta Runha. *A escola de especialistas de aeronáutica em Guaratinguetá: uma abordagem histórica (1950-1955)*. 2006. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. Orientadora: Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho.

A Escola de Especialistas de Aeronáutica, em Guaratinguetá, é uma instituição de ensino de especialistas militar, considerada a mais importante da América Latina. Nascida da fusão da Escola de Especialistas de Aeronáutica do Galeão, no Rio de Janeiro, com a Escola Técnica de Aviação de São Paulo, veio para Guaratinguetá após embate político municipal, estadual e federal, uma vez que muitos estados interessavam-se por esta oferta da Aeronáutica. Ao contrário de outros municípios, a elite rural guaratinguetaense não apoiava a presença militar na cidade. A EEAR, assim chamada, posicionou-se como uma resposta moderna à velha doutrina elitista de então, baseada no tripé: autoridade, dominação e punição, premida a ocupar o recinto da então Escola Agrícola “Paulo de Lima Corrêa”, em Guaratinguetá, escola esta mantida pelo governo do estado de São Paulo, que mais parecia um “cabide de empregos”, com número elevado de funcionários para número pequeno de alunos. Após longa caminhada de discussões, finalmente foi aceito pelo Ministério da Aeronáutica que Guaratinguetá seria o lugar ideal para esta mudança. Com a aviação em expansão, bem como em relação à demanda continuada por novos processos

operacionais requeridos na Segunda Guerra Mundial, arbitrou um rígido axioma: evoluir em todos os sentidos ou perder o “bonde histórico” do progresso? Diante dessa equação, foi dado o ponto de partida para a aeronáutica: progresso tecnológico. Nesta pesquisa, busca-se compreender alguns aspectos importantes da instituição: políticos, contratos norte-americanos, cotidiano dos alunos e estrutura educacional.

Palavras-chave: Educação militar; Educação profissional; Cooperação norte-americana.

TOGNETTI, Valdirene Aparecida. *A constituição da pesquisa científica em química na Universidade de São Paulo: uma análise preliminar*. 2006. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. Orientadora: Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho.

A presente dissertação analisa a constituição da pesquisa universitária na Universidade de São Paulo (USP), em especial a experiência em torno da química, entre as décadas de 1940 e 1950. O objetivo desta pesquisa é investigar como esse processo ocorreu no interior da Universidade de São Paulo nas duas décadas subseqüentes à sua criação em 1934. Ao trabalhar com as referências teóricas sobre a USP e a formação da comunidade científica, analisei as transformações sociais que permitiram amadurecer as relações entre ciência e sociedade e a institucionalização da pesquisa universitária no Brasil. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica da literatura sobre a institucionalização da pesquisa universitária no Brasil e referências que permitiram compreender esse processo em universidades e institutos internacionais. Procurei identificar outras experiências locais relacionadas à pesquisa em química no Brasil, no século XIX e no início do século XX, além de fazer um levantamento sobre as fontes de financiamento à pesquisa na Universidade de São Paulo, nas décadas de 1940 e 1950. Na bibliografia analisada, identifiquei documentos que relatam a vida institucional da USP, as publicações em revistas e a presença do financiamento da Fundação Rockefeller e dos Fundos Universitários de Pesquisas. Pelos documentos analisados, verifiquei a atuação dos químicos formados pela USP em institutos de pesquisas, no magistério e nas indústrias, o financiamento da pesquisa e a concessão de bolsas de estudos pela Fundação Rockefeller e pelo Fundo Universitário de Pesquisas.

Palavras-chave: História da pesquisa em química; Fundação Rockefeller; USP.

VIEIRA, Márcia Aparecida de Lima. *Mulheres na medicina: construindo espaços na São Paulo do início do século XX*. 2006. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. Orientadora: Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho.

Esta pesquisa analisou a participação das mulheres no ensino médico e suas possibilidades, perspectivas e expectativas de inserção no mundo da ciência. Buscou compreender as relações que se constituíram no ambiente cultural e científico de São Paulo com base em uma análise de gênero que ressaltou o papel que essas mulheres ocuparam dentro de uma sociedade em transformação onde novos hábitos e costumes se implementaram. O levantamento foi realizado a partir de duas instituições de ensino médico de São Paulo no início do século XX: a Universidade Livre de São Paulo e a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo.

Palavras-chave: Mulheres e ensino médico; Ensino superior em São Paulo.

2007

ANDRADE, Débora de Oliveira. *Produção/mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas em matemática*. 2007. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Regina Célia Grando.

A presente pesquisa buscou investigar as potencialidades pedagógicas das histórias virtuais do conceito na perspectiva da resolução de problemas nas aulas de matemática. Histórias virtuais do conceito são entendidas como lendas, mitos, contos ou histórias da matemática que desencadeiam a produção/mobilização de conceitos a partir da resolução do problema (Moura, 1996). A pesquisa teve como objetivos: (1) analisar em que medida a resolução de situações-problema propiciadas pelas histórias virtuais do conceito possibilitou a produção/mobilização de conceitos matemáticos; (2) investigar a produção do registro escrito e oral pelos alunos na resolução dos problemas

vivenciados em situação lúdica de aprendizagem para compreender os sentidos e os significados que os alunos produzem a partir das histórias virtuais do conceito para a matemática em si e para o contexto no qual a situação-problema se insere. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa; os sujeitos foram alunos da educação básica de escolas públicas. As histórias virtuais foram aplicadas (total de 4) na educação infantil (5 e 6 anos), ensino fundamental I (2ª e 3ª séries) e ensino fundamental II (6ª e 8ª séries). As histórias foram produzidas e/ou adaptadas pela pesquisadora, que assume o papel de contadora de histórias para os sujeitos em situações de sala de aula. A documentação da pesquisa é composta por histórias virtuais do conceito “O negrinho do pastoreio”, “Os ovos em questão”, “Liberdade para as galinhas” e “Pedro Malazarte em Veneza”, registros dos alunos (pictóricos e/ou textuais), diário de campo da pesquisadora, transcrição dos dados audiogravados das falas dos sujeitos durante a resolução e/ou socialização dos problemas e entrevistas com alunos. As entrevistas com alguns alunos se fizeram necessárias para elucidar os registros textuais e/ou pictóricos. A análise dos dados coletados, estruturados como episódios em cenas para cada contação da história em sala de aula de matemática, possibilitou evidenciar os seguintes aspectos potencializadores: a resolução de problemas na educação infantil e no ensino fundamental, a comunicação de idéias nas aulas de matemática, o registro textual e/ou pictórico de diferentes estratégias, a produção e/ou mobilização de conceitos matemáticos, compartilhamento de significados e sentidos atribuídos do coletivo para o individual, e desenvolveu nos alunos a necessidade de se colocarem em movimento do “fazer matemático”.

Palavras-chave: Aulas de matemática; Contar histórias; Atividade; Resolução de problemas; História virtual do conceito.

CAMARGO, Marco Antonio. *Telecurso 2000: uma análise da articulação da matemática escolar e do cotidiano nas teleaulas*. 2007. p. 162. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Alexandrina Monteiro.

Neste trabalho buscamos analisar, a partir do material do *Telecurso 2000*, as concepções de matemática, bem como de “saber cotidiano”, que fundamentam os discursos produzidos nas teleaulas de matemática, assim como procuramos problematizar as relações entre a matemática escolar e não-escolar (cotidiano). No decorrer dessa empreitada nos apoiamos na história da política educacional brasileira destinada para a educação de jovens e adultos – EJA, na análise de alguns dos principais projetos educacionais voltados à EJA e, em especial, aqueles relacionados com ensino a distância – EAD, no qual se inclui o Projeto Telecurso 2000. Criado em 1995, o Projeto Telecurso 2000 é fruto da parceria entre a Fundação Roberto Marinho – FRM, a Federação das Indústrias de São Paulo – FIESP, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SP e o Serviço Social da Indústria – SESI. Tomamos como referência teórica os estudos advindos dos campos da “etnomatemática” e dos estudos curriculares. Este trabalho enquadra-se numa abordagem “qualitativa” e, como recurso procedimental, terá a coleta dos vídeos/aulas de matemática que compõem o Telecurso 2000 e análise documental da produção do material didático que compõe os telecursos. Essa análise documental tem como objetivo contribuir para a análise e produção das propostas curriculares da EJA, em especial no campo educação matemática. Na finalização deste trabalho, concluímos que o projeto Telecurso 2000 se propõe a valorizar esse saber cotidiano, reconhecendo-o e, utilizando-o como proposta curricular para as teleaulas. Entretanto, nesta análise, percebemos que esse propósito não ocorre, pois nas teleaulas de matemática os desenvolvimentos partem sempre de situações-problema típicas do que ocorre no cotidiano, porém, para resolvê-las somente é utilizado o conhecimento institucionalizado, ou seja, o escolar. Desse modo, o que ocorre nas fitas do telecurso é uma escolarização do cotidiano.

Palavras-chave: Telecurso 2000; Educação de jovens e adultos – EJA; Ensino a distância – EAD; Etnomatemática e educação matemática.

CAMPOS, Patrícia Klinkerfus. *A formação docente integrada ao ambiente computacional e sua (re)significação na prática pedagógica em matemática: análise de um caso*. 2007. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Regina Célia Grandó.

A presente pesquisa buscou investigar o processo de utilização das tecnologias pelos professores em um processo de formação continuada, procurando analisar todos os dilemas, dificuldades e situações vivenciadas por uma professora

enquanto aplica um projeto, particularmente o Projeto “Números em Ação”, conhecido também como Projeto Reforço. Teve como objetivos: investigar o interesse e a experiência de professores de matemática que buscam por uma capacitação docente em TICs; investigar a concepção de formação de professores de matemática que perpassa o material oferecido no curso de capacitação; identificar e analisar as dificuldades, tensões e dilemas que uma professora de matemática enfrentou, ao aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos na capacitação do projeto “Números em Ação”, bem como a (re)significação quanto ao conteúdo e à prática pedagógica em matemática. O presente texto inicia-se com uma reflexão teórica sobre a introdução das tecnologias de informação e comunicação nas escolas e, conseqüentemente, na educação, discutindo sua aplicação numa abordagem instrucionista e construcionista, destacando-se a importância da utilização do computador nas escolas, ressaltando como a ferramenta computador pode ser usada de forma construtiva e motivadora, além de destacar os problemas e expectativas pelas quais os professores passaram enquanto atores deste processo. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, com a escolha de uma professora como colaboradora, dentre um grupo de nove professores, para acompanhamento em sala de aula. Foram audiogravadas duas entrevistas (inicial e final) e a primeira reunião entre todos os professores participantes do projeto. Para análise, utilizou-se a narrativa diária de aulas produzida pela professora, bem como os diários de campo da pesquisadora. Para tanto, elegeram-se as seguintes categorias de análise: (1) a participação/envolvimento da professora Ana nos cursos de capacitação oferecidos no projeto, (2) o comprometimento da professora Ana com o seu trabalho docente, (3) dilemas enfrentados pela professora ante a comunidade escolar, (4) o compartilhamento de experiências em sala de aula entre a professora e a pesquisadora e (5) potencialidades e limites dos equipamentos de informática (*software* e *hardware*) do projeto Números em Ação. Tal análise permitiu-nos verificar como o computador pode ser usado na formação continuada e como os professores (re)significam o material discutido em capacitações nas suas aulas com seus alunos.

Palavras-chave: Educação matemática; Formação de professores; Computadores.

CHERINI, Claudinéia Passarelli. *A prática social da culinária: algumas reflexões na construção curricular da matemática na educação de jovens e adultos*. 2007. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Alexandrina Monteiro.

A presente dissertação discute a prática social da culinária de um grupo de alunos da EJA que estudam numa escola pública municipal na cidade de Mogi Guaçu, no interior de São Paulo. O objetivo é analisar a prática social da culinária na perspectiva da etnomatemática, visando contribuir para uma discussão curricular da matemática na educação de jovens e adultos. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa e usou procedimentos de questionários e entrevistas. Participaram como sujeitos de pesquisa quatro alunos. O arcabouço teórico está alicerçado no campo da etnomatemática e das teorias curriculares críticas. Nossas análises apontam que o ensino da matemática na educação de jovens e adultos, ao valorizar apenas a matemática escolar e excluir a matemática produzida em outras práticas, como a prática da culinária, limita o envolvimento e a participação de muitos alunos no processo de escolarização. Daí deriva a exclusão não apenas de saberes, mas também dos sujeitos que os produzem. Defendemos, a partir disso, que o currículo da matemática escolar passe a considerar saberes produzidos em outras práticas sociais, a partir da discussão e da valorização dos procedimentos e das linguagens e que os constituem.

Palavras-chave: Etnomatemática; Prática social da culinária; Educação de jovens e adultos; Currículo.

DOMINGUES, Maria Elena Gomes. *Reflexões sobre as possibilidades e limites do uso da sala de informática numa escola pública*. 2007. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Alexandrina Monteiro.

O objetivo deste trabalho é analisar o uso da sala de informática numa escola pública, suas limitações e possibilidades. Assim, esta pesquisa fundamentou-se em pressupostos teóricos que consubstanciaram: o atual ensino médio, o currículo e o uso de computadores nas escolas públicas. A partir dos pressupostos para a pesquisa qualitativa, que contou com a colaboração de professores e alunos do ensino médio e também dos pais, organizaram-se entrevistas e assembléias gravadas em áudio. O conteúdo dessas entrevistas e dos relatos possibilitou

a discussão acerca do que representam as atuais salas de informática do ensino médio para os estudantes, professores e comunidade e tornou possível perceber: que as propostas para o uso dessas salas devem envolver, além da comunidade acadêmica (alunos e professores), as comunidades dos locais em que as escolas estão inseridas; que a complexidade da questão da informática nas escolas públicas amplia esse debate, para além das questões metodológicas ou da compra de materiais para possibilitar o seu uso.

Palavras-chave: Educação; Computadores; Ensino médio; Currículo escolar; Ensino público.

FERNANDES, Elaine Botelho Corte. *Eu copio, escrevo e aprendo: um estudo sobre as concepções (re)veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar*. 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes.

Este trabalho aborda o tema “surdez” e pretende discutir a participação de surdos em práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos. Sabemos que a atual legislação sugere o atendimento preferencial de surdos na escola regular, porém a escola especial também recebe muitos surdos. Contudo, existem ainda instituições não-educacionais que também desenvolvem atividades educativas com os surdos, visando à inserção destes na sociedade. Assim, o presente trabalho foca as formas de participação em práticas de numeramento-letramento dos surdos de uma instituição não-escolar, localizada no estado de São Paulo. O objetivo do trabalho é analisar alguns dos significados produzidos pelos surdos em tais práticas de numeramento-letramento, para que assim seja possível iniciar uma reflexão sobre a educação matemática dos mesmos. Para tanto, o trabalho segue uma abordagem qualitativa que tem por base as idéias apresentadas por Erickson (1984, 1989), buscando compreender os significados que os próprios surdos apresentam dos fenômenos estudados. O trabalho fundamenta-se em pressupostos teóricos que consubstanciam: o letramento, o numeramento, a etnomatemática e, ainda, questões sobre bilingüismo, identidade, cultura e representação. Assim, nesta pesquisa, estamos entendendo que o grupo de surdos difere do grupo de ouvintes por questões lingüísticas e culturais. Acreditamos que as diferenças também existam no interior de cada grupo. Como resultado, é possível dizer que os surdos deste estudo, apesar de apresentarem histórias de fracasso escolar, possuem experiências de participação na sociedade, sejam estas mais autônomas, ou limitadas pela família. Já na instituição, as experiências de participação são perpassadas por práticas escolarizadas que apresentam concepções sobre aprendizagem, leitura, escrita e matemática.

Palavras-chave: Surdez; Etnomatemática; Numeramento-letramento; Bilingüismo; Identidade.

GOMES, Adriana Aparecida Molina. *Aulas investigativas na educação de jovens e adultos (EJA): o movimento de mobilizar-se e apropriar-se de saber(es) matemático(s) e profissional(is)*. 2007. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

A presente pesquisa foi realizada na 5ª e na 6ª séries da educação de jovens e adultos (EJA), na rede pública do município de Itatiba. Centra-se num contexto de realização de tarefas exploratório-investigativas em aulas de matemática. Trata-se de tarefas que envolvem problemas do tipo “aberto”, nas quais os alunos lançam mão de conjecturas e buscam a validação destas. Sua riqueza reside na variedade de estratégias, nos processos de argumentação, na validação e na comunicação de idéias que emergem durante o trabalho. Este estudo visa analisar a mobilização e a produção dos conhecimentos matemáticos gerados em contexto de realização de tarefas exploratório-investigativas de conteúdos matemáticos, assim como verificar quais são as contribuições trazidas por essa metodologia para o processo de ensino da matemática e para a constituição profissional e pessoal da professora-pesquisadora, tendo como questão central: “Que saberes são gerados e mobilizados em contextos de aulas com tarefas exploratório-investigativas de conteúdos matemáticos para a professora-pesquisadora e para os alunos?”. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, cujos instrumentos foram: produções e registros dos alunos em grupo; relatórios produzidos individualmente sobre as aulas; entrevistas semi-estruturadas com alguns sujeitos; audiografações de discussões em sala de aula; diário e notas de campo da professora-pesquisadora. Para a análise das informações realizou-se a triangulação de instrumentos, levantando indicações para a definição das categorias de análise. Este texto organiza-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentam-se a pesquisa e a sua metodologia; o segundo capítulo traz a trajetória profissional da professora-pesquisadora; o terceiro capítulo apresenta a EJA como um espaço comunicacional, relacional, temporal

e cultural; o capítulo quarto traz o campo da resolução de problemas e as investigações matemáticas; o quinto capítulo apresenta as categorias de análise: mobilização dos jovens e adultos para o fazer matemático, a comunicação de idéias presentes na realização de tarefas exploratório-investigativas e a pesquisa da própria prática; o sexto traz alguns alinhavos e arremates. A análise, centrada na perspectiva histórico-cultural, possibilitou constatar que o contexto de tarefas exploratório-investigativas em salas de aula de EJA — que possibilitou a pesquisa da própria prática pela professora-pesquisadora — permite que os jovens e os adultos tenham voz, expressem suas idéias e seus pensamentos matematicamente, propiciando o desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica e, conseqüentemente, sua inclusão social e educacional.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos (EJA); Investigações matemáticas, Pesquisa da própria prática.

GRACIANO, Sueli Aparecida. *Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural*. 2007. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Elizabeth dos Santos Braga.

O “fracasso escolar” e/ou as chamadas “dificuldades de aprendizagem” constituem tema recorrente na educação. Após quase três décadas de aparente superação do paradigma de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar - realidade evidenciada no trabalho de Patto (1996), que analisa a questão utilizando pesquisa desenvolvida já na década de 80 – ainda nos debatemos, no cotidiano educacional, com tentativas de superação da condição de dificuldade, invariavelmente tida como problema “do aluno”. Nossa pesquisa desenvolve-se em uma sala de apoio pedagógico denominada Laboratório de Aprendizagem. Trata-se de um programa implantado na Rede de Educação do Ensino Fundamental em São José dos Campos, SP, destinado ao trabalho com os alunos tidos como com “dificuldades de aprendizagem”, sem diagnóstico médico. Além de Patto (1996), apoiamos nossos estudos nos trabalhos de Collares e Moysés (1996), Soares (1986), Padilha (2000), Góes (2004), Laplane (2004), dentre outros, que descrevem e analisam as condições de práticas educativas, onde a diferença é tida como problema, apontando que o contexto cultural ou as condições de escolarização, como denomina Proença (2002), raramente são consideradas. A partir dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, inaugurada por Vigotski, tomando o sujeito como interativo, constituído nas relações e interagindo com o mundo de forma sempre mediatizada (e.g. Góes, 1991; Smolka, 2000; Pino, 2000; Braga, 2000), assumimos a “lei genética do desenvolvimento cultural”, segundo a qual as funções psicológicas humanas só emergem na relação social, na cultura. Considerando que a constituição do sujeito se dá através dos signos, notadamente da linguagem, aproximamo-nos dos estudos de Bakhtin, que concebe os signos como emergentes do/no processo de interação entre uma consciência individual e outra e que a consciência individual nada pode explicar, devendo ela mesma ser explicada a partir do meio social e ideológico. Em diálogo com esses autores, trazemos os estudos sociológicos de Bourdieu e Elias. Contribuem particularmente para o nosso trabalho suas análises sobre: as desigualdades escolares e os conceitos de capital cultural, campo e *habitus* (Bourdieu, 1998); a idéia de rede de interdependência entre os seres humanos ou configuração (Elias, 1995). Alicerçados em tais pressupostos, buscamos compreender as condições de escolarização de alguns alunos, analisando os significados que têm se constituído ao longo do trabalho desenvolvido, tanto em situação de ensino regular, quanto na sala de apoio, investigando ainda a posição de pais e professores envolvidos com a situação do “fracasso escolar”. A pesquisa é realizada numa abordagem qualitativa, combinando elementos da etnografia e da abordagem microgenética, derivada dos princípios explicitados por Vigotski. As análises desenvolvidas discutem: algumas situações vivenciadas no interior da escola e fora dela e interações que mais têm favorecido o fracasso do que o sucesso de um grupo de alunos ainda hoje tidos como “com dificuldades”; concepções tecidas acerca das políticas públicas de educação e a apropriação dos discursos socialmente constituídos em torno do “fracasso escolar”; possibilidades e limites do trabalho desenvolvido com esses alunos na Sala de Apoio Pedagógico denominada Laboratório de Aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; Condições de escolarização; Ensino fundamental; Perspectiva histórico-cultural.

MARQUESIN, Denise F. B. *Práticas compartilhadas e a produção de narrativas sobre aulas de geometria: o processo de desenvolvimento profissional de professoras que ensinam matemática*. 2007. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

O presente trabalho refere-se a um estudo de caso que focaliza o processo de desenvolvimento profissional de professoras que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, quando passam a pertencer a um grupo com o propósito de aprender e de ensinar geometria. O grupo foi constituído por quatro professoras e uma coordenadora pedagógica que atuam na rede municipal de Jundiaí/SP, na zona rural. Neste estudo são contemplados três elementos que se inter-relacionam: a escola como locus privilegiado de formação, o grupo constituído pelo trabalho compartilhado e o estudo de uma temática específica – a geometria. A pesquisa tem como questão central: “Como a reflexão, a análise e a sistematização das práticas compartilhadas podem contribuir para a aprendizagem docente sobre geometria e para o desenvolvimento profissional de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental?” e como objetivos: (1) analisar o movimento recíproco entre o coletivo e o singular das professoras envolvidas numa prática contínua de estudos, reflexão, novos estudos e (re)elaboração de atividades de geometria e análise de suas aulas; (2) buscar indícios de aprendizagem e de desenvolvimento profissional das professoras envolvidas no processo de formação, tomando como ponto de partida a produção e análise de narrativas; (3) analisar as transformações ocorridas com os saberes docentes em geometria. A documentação utilizada para análise constou de: (a) transcrições das gravações dos encontros; (b) transcrições das entrevistas iniciais; (c) narrativas produzidas pela pesquisadora/formadora e pelas professoras; (d) diário de campo da pesquisadora; (e) transcrições das gravações da conversa reflexiva ao final do período de coleta de dados. A análise, de forma interpretativa, ocorreu a partir da triangulação de instrumentos de coleta de dados e possibilitou a identificação das seguintes categorias: o grupo como potencializador da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional; a produção de narrativas como estratégia de formação; as transformações ocorridas com os saberes docentes em geometria; e os conflitos vivenciados no processo de formação. O grupo, quando constituído na própria escola em que os professores atuam e no qual a participação é voluntária, pode se constituir numa verdadeira comunidade de aprendizagem. No entanto, o estudo revelou que a escola precisa ter características que contribuam para essa comunidade e o grupo necessita adotar estratégias de formação. Nesse sentido, este trabalho possibilitou compreender que a produção de narrativas sobre aulas de geometria – adotadas como estratégia de formação –, quando mediadas por leituras teóricas e pelo compartilhamento no grupo, gera reflexões, conflitos, aprendizagens, mobilização e (trans)formações de saberes docentes e, portanto, é altamente potencializadora do desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional; Trabalho compartilhado; Saberes docentes; Comunidade de aprendizagem; Narrativas; Geometria.

MICARONI, Silvana. *A educação física nos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947-1957*. 2007. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientador: Moysés Kuhlmann Júnior.

O propósito deste trabalho é analisar o papel que a educação física desempenhou no conjunto de variáveis que influenciaram a educação de crianças de 3 a 6 anos de idade nos parques infantis da cidade de São Paulo, no período de 1947 a 1957. Ao utilizar como principal fonte primária o Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo, procurou-se fazer a leitura de forma crítica, buscando não o óbvio, mas o que estava nas entrelinhas. Durante o dia, o parque infantil atendia crianças de 3 a 12 anos de idade, em sua maioria filhos de operários, no período contrário ao ensino regular e, quando necessário, em tempo integral. Tinha como objetivo educar e assistir por meio da recreação, e a educação física o aponta como destaque nessa proposta pedagógica. A melhor forma de inculcar hábitos no público infantil era por intermédio das atividades lúdicas, as quais despertavam o seu interesse. A pesquisa revela que ao mesmo tempo em que se pretendia disciplinar os movimentos para se domesticar o corpo e a mente, também se dava oportunidade para melhorar as condições de vida daquelas crianças.

Palavras-chave: Educação física; Infância; Parque infantil; Educação; História.

MORAIS, Jociana Santos Vieira. *Trajetórias de adultos pouco (não) escolarizados em uma sociedade letrada*. 2007. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes.

O foco desta pesquisa são adultos pouco (ou não) escolarizados que estão inseridos em práticas sociais de leitura e escrita e, agregado a isso, a linguagem matemática. Em decorrência, o objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão sobre o que ocorre com esses sujeitos que vivem numa sociedade letrada, na qual as práticas escritas são muito valorizadas, procurando analisar a participação desses adultos em diferentes práticas de numeramento-letramento fora do contexto escolar, articulando com a prática escolar de numeramento. Em seu dia-a-dia, sabemos que essas pessoas estão inseridas em práticas de numeramento-letramento e apresentam linguagens específicas para expressar conhecimentos matemáticos que, na maioria das vezes, são diferentes da prática de numeramento escolar que tem como alicerce a linguagem formal da matemática. A partir dos relatos desses sujeitos sobre suas trajetórias de vida, escolhemos alguns eixos para delinear nosso trabalho, procurando estabelecer relações entre a escolarização, o gênero, a migração da zona rural para urbana e a participação dos sujeitos da pesquisa em práticas de numeramento-letramento. Algumas questões serão abordadas com o objetivo de provocar uma reflexão, ou seja, um novo olhar para essas pessoas que, de alguma maneira, sobrevivem nessa cultura escrita dominante. Para entender tal cultura, buscamos os aspectos históricos da alfabetização em alguns países de cultura ocidental e do Brasil, chegando ao conceito mais moderno de letramento e, conseqüentemente, ao conceito de numeramento. Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Goldenberg (1997), possibilita criatividade e flexibilidade para explorar os possíveis caminhos para a análise, recorrendo a alguns elementos da história oral, como método de pesquisa, que é bastante significativa para a educação matemática, segundo Garnica (2004).

Palavras-chave: Alfabetização; Prática social; Letramento-numeramento; História oral; Adultos pouco (não) escolarizados.

SANTOS, Pedro de Sousa. *Cidadania e educação dos negros através da imprensa negra em São Paulo (1915-1937)*. 2007. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Maria Angela Borges Salvadori.

Esta dissertação tem por objetivo estudar a formação de alguns conceitos de cidadania e educação incentivados pelos diversos grupos de negros na cidade de São Paulo no período de 1915 a 1937, identificando as ações propostas para tal fim. Partindo das orientações teóricas propostas pela história social, pretende-se compreender os caminhos seguidos por esses grupos e a suas contribuições para a formação de uma identidade coletiva de luta. Nesse sentido, elegeram-se os jornais da imprensa negra como fonte primária para este trabalho. A pesquisa procurou recuperar o conteúdo dos diversos textos contidos nesses jornais na perspectiva de desvendar e mostrar as ações defendidas e incentivadas pelos seus dirigentes. Ao longo do texto apresentam-se os jornais descrevendo, em linhas gerais, a trajetória de cada um, evidenciando as suas semelhanças e diferenças, a maneira como se posicionavam diante de algumas questões da época, tais como a imigração, as políticas de saneamento e o desemprego, e de que maneira abordavam em suas páginas a situação de desigualdade social enfrentada pelos negros. Pretende-se, ao final deste trabalho, mostrar a importância conferida à educação como meio de ascensão social numa sociedade hierarquizada e preconceituosa.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Integração.

SOUZA, Regina de Fátima Marchesini. *O trabalho com o diário reflexivo de leituras em uma sala de aula do ensino médio*. 2007. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Elizabeth dos Santos Braga.

O presente trabalho investiga uma possibilidade de intervenção didática em situação escolar que se mostre pertinente para levar os estudantes a uma leitura mais interativa do texto literário. Para isso, investiguei as implicações formativas do trabalho com o gênero diário reflexivo de leituras, conforme proposto por Machado (1998), com base teórica enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin e da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. O trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos: propor atividades para o ensino de leitura que

tomem por base a elaboração de seqüências didáticas, conforme apontado por Schneuwly e Dolz (2004); elaborar, junto aos sujeitos desta pesquisa, seqüências didáticas com vistas ao uso dos gêneros diário de leituras e conto pelos alunos; analisar a produção de diários de leitura produzidos pelos alunos a partir de contos literários; analisar as repercussões do trabalho com os diários de leitura no processo de compreensão e valorização da leitura, pelos alunos, como fonte de informação e possibilidade de fruição estética. A pesquisa foi realizada com uma 2ª série do ensino médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. As análises dos diários reflexivos de leituras dos alunos, bem como de algumas situações de interação em torno dos textos literários e dos textos dos diários apontam para: reflexões sobre gêneros e outros aspectos lingüísticos; reflexões sobre aspectos sociais envolvendo a própria experiência dos alunos; indícios de um trabalho interpessoal, intrapessoal e intertextual, nas relações estabelecidas na escritura dos diários e nas situações interativas que esta proporcionou.

Palavras-chave: Diário de leituras; Leitura; Interação; Dialogismo; Ensino médio.

TEIXEIRA, Sérgio Henrique de Azevedo. *Cursos superiores de turismo. Condicionantes sociais de sua implantação: uma abordagem histórica (1968/1976)*. 2007. 70 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Orientadora: Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho.

A dissertação analisou as condicionantes sociais de implantação do curso de Turismo no Brasil, por meio de uma abordagem histórica. Identifica o fenômeno simultâneo de surgimento de um curso que, mesmo sem nenhuma tradição acadêmica, se espalhou pelo Brasil. Essa “institucionalização simultânea” é resultado de três variáveis históricas, a saber: a) criação, em 1966, da Embratur, que incentivou o turismo, o que demandou profissionais de nível superior; b) a expansão do ensino superior privado, resultante da conjuntura histórica do país, como por exemplo a crise estudantil na década de 60; c) a valorização do lazer e do ócio na década de 60, que incentivava o melhor uso do tempo livre dos trabalhadores e o investimento em equipamentos de lazer, o que, como no caso da Embratur, requeria mão-de-obra mais qualificada. Para essa análise, estabeleceu-se recorte temporal de 1968 a 1976.

Palavras-chave: Turismo; Ensino superior; Ensino superior de turismo.

Normas para publicação

I. Tipos de colaborações aceitas pela revista *Horizontes*

Trabalhos originais relacionados à Educação em suas vertentes históricas, culturais e práticas educativas que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relatos de pesquisa, entre 20-25 laudas padrão, especificadas no item IV.
2. Estudos teóricos, entre 15-20 laudas padrão.
3. Entrevistas e/ou depoimentos de pesquisadores e estudiosos de reconhecida relevância no meio acadêmico nacional e internacional, entre 10-15 laudas padrão.
4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Educação nas vertentes assinaladas anteriormente, limitada a 15-20 laudas padrão.
5. Resenha: revisão crítica de obra recém-publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais, até 5 laudas padrão.

1. Seleção de artigos: originais que se enquadrem nas categorias 1 a 5 acima descritas serão avaliados quanto à originalidade, relevância do tema, qualidade da produção, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Serão aceitos para análise pressupondo-se que todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação.

2. Critérios relevantes para publicação

- a) **Ineditismo do material:** o conteúdo do material enviado para publicação não deverá ter sido publicado anteriormente, nem submetido para publicação em outro periódico. Os conteúdos e declarações contidos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.
- b) **Revisão por pareceristas:** os trabalhos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a seu critério. Os pareceres dos consultores comportam três possibilidades: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos, sempre que possível, no prazo de três meses a partir da data de seu recebimento. Os originais, mesmo quando recusados, não serão devolvidos.

Revisão de linguagem poderá ser feita pelo Conselho Editorial da revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a idéia do autor, este será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de um mês.

3. Direitos autorais: os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Horizontes*. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do(s) editor(es). Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es).

Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações e, se não for possível, o manuscrito só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução. Em nenhuma circunstância os autores citados nos trabalhos publicados nesta revista repassarão direitos assim obtidos.

4. Os trabalhos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

5. Independentemente do número de autores, serão oferecidos 1 (um) exemplar da revista e 20 (vinte) separatas do artigo por trabalho.

6. Notas sobre o(s) autor(es): incluir uma breve descrição (30-40 palavras) sobre as atividades atuais do(s) autor(es) e sobre a sua formação.

II. Como enviar artigo aos editores

O trabalho para publicação deverá ser enviado aos editores da *Horizontes* no endereço:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
 Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação
 Editoras:
 Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori – História, Historiografia e Idéias Educacionais
 Profa. Dra. Enid Abreu Dobranszky – Linguagem, Discurso e Práticas Educativas
 Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato – Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas
 Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro
 CEP: 13 251-900 – Itatiba - SP
 Tel./Fax: (11) 4534-8046
 E-mail: revista.horizontes@saofrancisco.edu.br

Enviar aos editores: (1) carta solicitando publicação do trabalho na *Horizontes*; (2) três cópias do artigo em papel (não se aceita fax); (3) uma cópia no formato de disquete com o nome do arquivo, utilizando processador de texto escolhido entre as opções autorizadas pela revista e cuja relação atualizada poderá ser obtida do editor.

Carta de solicitação: todo e qualquer manuscrito encaminhado à revista deve ser acompanhado de carta assinada pelo autor, explicitando a intenção de submissão ou resubmissão do trabalho à publicação, ou por todos os autores quando de autoria múltipla.

A versão reformulada deverá ser encaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete, como indicadas para a primeira versão.

III. Forma de apresentação dos manuscritos

Os manuscritos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

Normas de publicação: a revista adota normas de publicação da ABNT.

Formatação: os artigos devem ser digitados em espaço duplo em fonte tipo Times New Roman, Courier New ou Arial, tamanho 12.

1. Folha de rosto sem identificação, contendo apenas:

- 1.1 Título completo na língua em que o manuscrito foi preparado, não devendo exceder 15 palavras. O título deve ser pertinente, claro e pode ser criativo, informando ao leitor sobre o objetivo do artigo. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder 5 palavras.
- 1.2 Título completo em inglês, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.

2. Folha de rosto com identificação, contendo:

- 2.1 Título completo na língua em que o manuscrito foi preparado.
- 2.2 Sugestão de título abreviado.
- 2.3 Título completo em inglês, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.
- 2.4 Nome de cada um dos autores.
- 2.5 Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade).
- 2.6 Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto.
- 2.7 Nota de rodapé com endereço do autor a quem o leitor do artigo deve enviar correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, o endereço eletrônico deve também ser indicado.
- 2.8 Indicação de endereço para correspondência com o editor sobre a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.

3. Folha contendo Resumo, em português, francês, espanhol ou inglês

- 3.1 O resumo deve ter no máximo 150 palavras.
- 3.2 Fornecer, após o resumo, 3 a 5 palavras-chave na língua do manuscrito, em letras minúsculas e separadas com ponto-e-vírgula.

4. Folha contendo *Abstract*, compatível com o texto do Resumo

- 4.1 O *abstract* deve obedecer às mesmas especificações do resumo, seguido de *keywords*, compatíveis com as palavras-chave.
- 4.2 *Horizontes* tem, como procedimento padrão, fazer revisão final do *abstract*, reservando-se o direito de corrigi-lo, se necessário. No entanto, recomenda-se que os autores solicitem a um colega bilíngüe que revise o *abstract*, antes de submeter o manuscrito. Este é um item muito importante de seu trabalho, pois em caso de publicação será disponibilizado em todos os indexadores da revista.

4.3 Estrutura do texto

- 4.4 *Notas*. Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser indicadas por algarismos arábicos no texto e listadas, após as referências, em página separada e intitulada de Notas.
- 4.5 *Citações dos autores*. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da ABNT.

