



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ROSEMARI JANES PINTO

**MEMÓRIAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL
DOCENTE DE EDUCADORAS JAGUARENSES**

Jaguarão

2011

ROSEMARI JANES PINTO

**MEMÓRIAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL
DOCENTE DE EDUCADORAS JAGUARENSES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Pampa
como requisito obrigatório para
obtenção do título de Licenciatura
em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Ms. Patrícia
Moura Pinho

Jaguarão

2011

ROSEMARI JANES PINTO

**MEMÓRIAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL
DOCENTE DE EDUCADORAS JAGUARENSES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Pampa
como requisito obrigatório para
obtenção do título de Licenciatura
em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Ms. Patrícia
Moura Pinho

Prof.^a Ms. Patrícia Moura Pinho – Unipampa
(Orientador(a))

Prof. Dr. Jeferson Francisco Selbach – Unipampa

Prof.^a Ms. Elisângela Santos de Amorim – UFMA

Jaguarão

2011

Dedico este trabalho à minha família
e aos amigos, que me apoiaram
nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho seria impossível sem a colaboração de algumas pessoas e instituições que, de diversas formas, deram sua contribuição em diferentes etapas. Destas, manifesto um agradecimento especial:

À Deus por ter me dado a força para chegar até aqui.

Aos funcionários e professores da Universidade Federal do Pampa, em especial ao professor Dr. Jeferson Francisco Selbach.

À minha orientadora professora Ms. Patrícia Moura Pinho, pelo incentivo, pelo carinho e orientação constante, sempre muito dedicada.

Finalmente, à minha família e amigos, pelo incentivo e companheirismo imprescindíveis ao longo deste trabalho.

A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos, fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas.

Marcel Proust

RESUMO

Neste trabalho, apresento uma narrativa descritiva da problemática estrutural do sistema de ensino, contando a história da trajetória docente de educadoras jaguarenses e as dificuldades encontradas pelas mesmas, durante este percurso. Através das narrativas destas educadoras, podemos perceber o seu desenvolvimento profissional através de suas experiências e seus saberes. O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é propiciar o reconhecimento da constituição da trajetória profissional docente de algumas educadoras jaguarenses, suas inquietudes e suas dúvidas, ao longo do tempo de seu exercício docente, bem como a problemática desta profissão no sistema brasileiro de educação.

Palavras-chave: narrativas, educadoras jaguarenses, memórias, formação profissional.

¹ Acadêmica do Curso em Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal do Pampa. Turma 2007/1.

ABSTRACT

This paper presents a descriptive narrative of the structural problems of the education system, telling the story of the trajectory jaguarenses teacher educators and the difficulties encountered by them during this journey. Through the narratives of these teachers can realize their professional development through their experiences and knowledge.

The objective of this study that concluded the course is to provide recognition of the establishment of teacher career jaguarenses some educators, their concerns and doubts over the timing of your teaching practice as well as the problems of the profession in the Brazilian system of education.

Keywords: narratives, educators jaguarenses, memories, vocational training.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 2 | JUSTIFICANDO A INVESTIGAÇÃO..... | 10 |
| 3 | OBJETIVOS..... | 11 |
| 3.1 | OBJETIVO GERAL | 11 |
| 3.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 11 |
| 4 | METODOLOGIA..... | 12 |
| 4.1 | PESQUISA NARRATIVA..... | 14 |
| 4.2 | PESQUISA QUALITATIVA E DESCRITIVA..... | 15 |
| 4.3 | CONTEXTUALIZANDO OS AGENTES PESQUISADOS..... | 16 |
| 5 | A PROBLEMÁTICA DA ESTRUTURA DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO | 20 |
| 6 | ANALISANDO AS NARRATIVAS DAS EDUCADORAS JAGUARENSES | 26 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 32 |
| 8 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 35 |
| | ANEXOS..... | 37 |

1 INTRODUÇÃO

A escolha para o estudo da temática se deu em decorrência de várias conversas com colegas de profissão da rede municipal e estadual de ensino e, também, verificar que após vários anos de docência, ainda tinham dúvidas quanto ao como ministrar suas aulas. Fiquei surpresa, pois ao serem perguntadas, todas tinham formação profissional em curso superior. Então, comecei a perguntar sobre a sua trajetória de vida profissional docente e percebi a razão de suas inquietudes. Foi daí que surgiu a ideia de pesquisar a trajetória de vida profissional docente das educadoras jaguarenses, visto que muitas delas iniciaram a sua profissão não apenas por vocação, mas pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, mesmo sem ter, muitas vezes, a preparação para a atuação na profissão.

O presente trabalho apresenta inicialmente uma justificativa sobre o tema desta pesquisa e o que motivou o seu desenvolvimento. Nos capítulos seguintes, apresento os objetivos, a metodologia utilizada e um breve recorte da história da educação da década de 60 aos dias atuais, em termos legais. Em seguida, apresento as análises das narrativas das educadoras pesquisadas e, por fim, as considerações finais.

2 JUSTIFICANDO A INVESTIGAÇÃO

O tema trata das histórias de vida profissional de educadoras jaguarenses. Portanto, o meu objeto de pesquisa são as narrativas pessoais de educadoras jaguarenses sobre a constituição do exercício profissional docente.

O que motivou fazer este trabalho foi saber como se sentiam os professores recém-formados do curso normal. Em uma conversa com uma delas, esta me relatou que na época em que saiu do curso não se sentia preparada para exercer tal função, por não ter nenhum tipo de prática em sala de aula.

Na época (década de 64), as professoras formadas simplesmente terminavam o curso e já passavam a ministrar aulas, algumas não tinham nenhum acompanhamento e nem haviam cursado o normal. Outras tinham o curso, mas nenhuma delas havia passado por um estágio.

Então, estudar e analisar as histórias destas educadoras e a sua relação com o fazer docente tornou-se algo curioso para mim.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a constituição da trajetória profissional vivenciada por educadoras na rede municipal e estadual de ensino de Jaguarão, suas dúvidas, anseios e dificuldades encontradas ao longo deste percurso.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pesquisar, através de narrativas, as dúvidas, anseios e dificuldades de três professoras aposentadas e uma em exercício da atividade.
- Analisar como se deu esse processo de constituição do exercício profissional docente.
- Apontar possibilidades de reflexão sobre a prática docente enquanto exercício profissional e espaço de produção de saberes.

4 METODOLOGIA

A memória é a capacidade de resgatar, armazenar e manipular informações provenientes de interações entre o cérebro e o corpo, de todo o organismo e o mundo. É a base de nossos sentimentos ou de qualquer atitude cotidiana, variando conforme os diferentes períodos da vida (gestação, infância, adolescência, selênica). Estes períodos estão intimamente relacionados com o aprendizado, uma vez que o aprendizado é a aquisição de conhecimentos e a memória é o resgate desses conhecimentos. Após certo tempo, a memória é como uma viagem mental no tempo, ou seja, lembrar o que aconteceu no passado e, ao mesmo tempo, ressignificá-la no presente.

Conforme Larrosa (2000):

A experiência requer: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço.

De acordo com Larrosa, podemos perceber que o conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

Verificamos também que muitos indivíduos estudam para obter uma qualificação profissional, outros para realizar uma prova e terceiros para aumentar o próprio conhecimento. Comportamento, portanto, motivado para valorizar os mais diversos objetivos e que estão na raiz do agir humano. Os indivíduos agem por objetivos imediatos, como saciar a sede ou ser aprovados em exames, ou visam objetivos que podem ou devem ser baseados ao longo da vida como um ser profissional competente, moralmente íntegro, objetivo de toda uma vida, cujo horizonte se desloca na medida em que os alcançamos.

Portanto, em um primeiro momento, as professoras pesquisadas agiram impulsionadas por um objetivo imediato de inserção no mercado de trabalho, mesmo não se sentindo preparadas para realizar o que lhes foi proposto, nem estando aptas para enfrentar a proposta, aceitaram desempenhar a profissão pela necessidade.

Este trabalho de pesquisa se caracteriza como uma tentativa de compreender e reconstituir a trajetória de vida das educadoras pesquisadas e a ligação entre a história que cada uma vive ou viveu e a história da qual cada uma também é produto. A memória é a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. A história de vida contém relatos onde as educadoras pesquisadas contam as suas percepções pessoais, os sentimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. De acordo com Zilberman (2005, p. 1):

Memória constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um 'antes' experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorrem quando necessário.

Conforme a citação do autor acima, memória se refere aos sentimentos, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, o dispositivo em que informações podem ser registradas, conservadas e, posteriormente, recuperadas, como no caso do exercício de escrever sua narrativa de vida profissional, feito pelas professoras envolvidas nesta pesquisa. "A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e o futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo)." (Chauí, 2000, p. 164).

Tudo isso denota a necessidade de falar da família, das escolas em que trabalhou, dos professores e dos alunos com quem conviveu, da ideologia, dos métodos de ensino, da política nacional, da política educacional adotada na época, enfim, das experiências acumuladas durante a vida. É importante

analisar também a imagem que as pessoas têm de si, como professor, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua vida, na relação com seus alunos, no trabalho de sala de aula, o conhecimento da matéria que leciona, a competência ao longo dos anos, a satisfação ou não com o trabalho.

Busca-se, portanto, com este trabalho realizado através das narrativas descritas pelas professoras e de suas memórias, fazer uma análise descritiva/qualitativa de suas trajetórias docentes.

4.1 PESQUISA NARRATIVA

As narrativas são recursos metodológicos apropriados para a compreensão da memória e da história de professores em processo de formação. O professor através das narrativas gera um conhecimento sobre si, sobre o cotidiano escolar e igualmente sobre os outros.

A pesquisa em Educação vem utilizando as narrativas de professores como uma metodologia de investigação da prática docente nas últimas décadas. Dessa forma, pode-se trabalhar de uma maneira mais específica no objeto dessa investigação.

Conforme expressa Souza (2006, p. 136):

A crescente utilização da pesquisa narrativa em Educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais do sujeito, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...]. Permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre identidade profissional, os ciclos de vida e por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

Assim entendo que a pesquisa narrativa busca fazer uma síntese das experiências vivenciadas pelo professor no âmbito educacional, e pelas informações fornecidas pelos mesmos, fazer uma relação entre os conhecimentos sobre o que eles sabem, como criam esses saberes e como transmitem esse saber criado.

Ao decidir usar a narrativa escrita como pesquisa, já sabia da importância que ela traria para ilustrar o presente trabalho. E através da vivência da mesma, perceber seu valor como meio para examinar as histórias passadas, tanto individual quanto profissional dos professores, bem como refletir sobre a prática pedagógica no processo de formação docente.

Levando-se em consideração esses aspectos, destacamos que o referente trabalho fará a leitura analítica das narrativas de quatro professoras de nível fundamental e médio de escolas municipais e estaduais de Jaguarão, escritas pelas próprias professoras, sendo três aposentadas e uma em exercício docente.

4.2 PESQUISA QUALITATIVA E DESCRITIVA

A produção classificada como pesquisa qualitativa é um termo genérico que comporta diversas estratégias de investigação.

Além da narrativa, a pesquisa realizada com as professoras entrevistadas revela-se como qualitativa e descritiva, pois conforme Minayo (2008, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos e entendidos aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Um dos princípios está em compreender as relações entre a objetividade do conteúdo dos conceitos e as teorias da ciência em sua dimensão de movimento e mutabilidade. Nesse sentido, a “descoberta da verdade” e sua demonstração só são possíveis no seu movimento e pelo seu desenvolvimento. A questão da veracidade não segue o percurso de primeiramente ser descoberta e depois demonstrada. Esse processo, no parecer da lógica dialética, é simultâneo:

Para demonstrar a veracidade de qualquer construção teórica, é necessário mostrar o caminho pelo qual o nosso pensamento chegou a ela, analisar o material factual, as leis e forma de sua elaboração, o método de construção de uma teoria... (KOPNIN, 1978, p. 83).

Ou seja, uma pesquisa como construção teórica demanda procedimentos rigorosos, preocupando-se em tomar o objeto no curso de seu desenvolvimento. No caso desta análise, o objeto em questão relaciona-se com os modos de aprendizagem docente. Isto significa estar na escola com um projeto de formação fundamentado em pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural que, ao desencadear o movimento do fenômeno a ser estudado, favorece que o objeto possa ser investigado em seu desenvolvimento.

Dessa forma, para obter um bom resultado na proposta, e em tudo que faz parte da pesquisa, cabe ao pesquisador estar ciente de que é fundamental ter a conexão entre descrição, análise e interpretação, a partir dos resultados apontados na pesquisa.

4.3 CONTEXTUALIZANDO OS AGENTES PESQUISADOS

A análise dos processos de formação de professores, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao como o adulto viveu situações concretas do seu próprio percurso educativo. Tantos caminhos, tantas possibilidades são apontadas pela história de vida de cada um, e que culminaram na escolha da profissão docente. Escolhas feitas não pelo desejo, mas por situações reais do cotidiano de cada um que fizeram com que se decidissem por essa carreira. Os saberes docentes podem emergir do fazer do dia-a-dia na sala de aula. De acordo com Tardif (2002, p. 58), estes são:

[...] os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Através da citação acima, podemos perceber que o desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada. Estes saberes que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida são classificados como saberes da experiência.

Conforme explica Tardif, estes saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (2002, p. 48 - 49).

Ante estes saberes, que adquirem validade e objetividade já que está relacionado com a prática cotidiana, o professor é ao mesmo tempo autor e sujeito no ato de ensinar e, simultaneamente, percebe e interpreta o seu modo de estar na profissão.

Para a realização da pesquisa foram elaborados roteiros com perguntas objetivas sobre a trajetória profissional dos professores pesquisados, conforme consta em anexo 1.

O primeiro roteiro foi conduzido através de uma conversa na qual foram consideradas as informações em anexo e posteriormente registradas por escrito pelas próprias professoras.

O segundo roteiro foi elaborado para analisar a experiência docente das educadoras pesquisadas, bem como o percurso de formação inicial e profissional das docentes. Para isso, foram consideradas as informações que constam no anexo 2, as quais também estão registradas nas narrativas escritas.

Para preservar a identidade das educadoras pesquisadas, utilizaremos as letras A, B, C e D e das escolas as letras X, Y, W e Z.

Analisando a trajetória da vida profissional das educadoras jaguarenses nas considerações feitas pelas suas narrativas (no capítulo 6), podemos observar que ainda havia vestígios da educação “bancária” (tradicional), onde o que prevalecia era a autoridade do professor, como detentor do saber em todo o processo. A seguir fazemos uma breve descrição de cada uma das educadoras pesquisadas e sua trajetória docente.

- **Professora A:**

A professora “A” possui a formação em curso Superior de Estudos Sociais.

Iniciou sua carreira na Escola Municipal de Ensino Fundamental “X”, inicialmente com turmas de 1ª a 4ª séries iniciais (classe multisseriada) em 1969, onde permaneceu por onze anos. Nessa época, possuía apenas o Curso Normal. Em 1973, após terminar o curso Superior de Estudos Sociais, presta concurso para trabalhar em escola estadual. Por haver a falta de professor qualificado, começa a lecionar a disciplina de Didática de Matemática no curso Magistério, onde permaneceu até 1994, quando se aposentou.

- **Professora B:**

A professora “B” possui a formação em curso Superior de Estudos Sociais. Começou sua atividade de educadora na Escola Municipal “Y” através de um contrato até 1985 com a 2ª série. Em 1977, iniciou suas atividades numa escola estadual, também através de contrato, com uma 2ª série. A partir de 1987, deixa a sala de aula para assumir o cargo de supervisão na escola municipal, onde permaneceu até 1998, quando se aposentou. Mas continuou com as suas atividades na escola estadual, na 2ª série, até 2003, quando se aposentou pela segunda vez.

- **Professora C:**

A professora “C” possui a formação em curso Superior de Estudos Sociais, História. Após terminar o curso Normal, prestou concurso público municipal em 1969, iniciando sua atividade com uma turma de 1ª série, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “W”. Em 1973 passa a exercer a função de diretora da escola até 1983. Em 1974, presta concurso público

estadual, lecionando as disciplinas de História, Geografia e Ciências com turmas de 7ª e 8ª séries, paralelo com o município. Permaneceu assim até 1993, quando se aposentou.

- **Professora D:**

A professora "D" possui a formação em Técnico em Contabilidade, curso de Magistério, graduação em Pedagogia, especialização em Orientação Educacional, Pós-graduação em Educação e em Matemática. Das professoras entrevistadas, é a única que continua em exercício de suas atividades. Iniciou sua atividade como educadora em 1986 na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Z", após prestar concurso público.

Os excertos das narrativas escritas pelas professoras acima, que serão utilizados no capítulo analítico, serão selecionados tendo como foco a fase inicial de suas carreiras e serão comentados a partir da conjuntura educacional atual e também daquele momento histórico.

5 A PROBLEMÁTICA DA ESTRUTURA DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Ao realizar a pesquisa sobre a trajetória da educação brasileira e os saberes docentes, encontro relatos de desafios que os professores enfrentam diariamente nas instituições de ensino.

Assim, pesquisei sobre a análise da história da educação com professoras que nos relatam a sua trajetória docente e suas vivências e aprendizados desde a sua formação.

Como ponto de partida, verificamos que o período compreendido entre 1960-1964 foi marcado pelo aparecimento de cursos técnicos, inclusive os da Educação. A partir de então, as escolas começaram a formar profissionais mais qualificados para atender as necessidades exigidas pela sociedade.

O período entre 1964 e 1985 foi, sem dúvida, um dos mais significativos e transformadores da história educacional do Brasil. Uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo à força qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão.

Nesse ínterim, a grande preocupação disponibilizada à formação do educador era a instrumentalização técnica. Essa tendência caracterizava-se por uma organização racional e mecânica, alicerçada pela eficiência e produtividade, fase essa de forte repressão do Governo, período da ditadura militar.

Dessa forma, através desse ensino rígido e passível, o espírito crítico e reflexivo esteve ausente nas instituições de ensino, conforme enfatiza Libâneo (1994,p.66):

Assim é muito comum os professores utilizarem procedimentos e técnicas como trabalho de grupo, estudo dirigido discussões, estudo do meio, etc., sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência do pensamento.

O aluno e o professor que se encontravam envoltos à pedagogia tecnicista, ocupavam uma posição secundária, visto que o elemento principal era o sistema técnico de formulação dos cursos e aulas. Submetidos a essa concepção mecanicista, os docentes entendiam seus planejamentos como centrados em objetivos específicos.

“Fazendo parte desse contexto o uso de diversificados recursos tecnológicos, com intuito de "modernização" e "reciclagem" do ensino brasileiro... por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente”.
(Libâneo, 1994, p.17).

Ao fim dos anos 70, em decorrência do estopim do regime militar, educadores mobilizaram-se em prol do ensino e vão em busca de uma educação crítica de cunho social, econômico e político, que tem como objetivo a superação das desigualdades vigentes no interior da sociedade brasileira do período. Observa-se que no período da década de 70, a educação brasileira inicia sua ascensão. Visto que no início da década tínhamos uma pedagogia de cunho tecnicista, onde alunos e educadores desempenhavam um papel secundário, suas ideias e opiniões não tinham espaço. Já, ao fim desta década, constata-se que a escola é aberta à pluralidade de discursos e opiniões e é neste espaço que a discussão e a reflexão tornam-se objeto social.

A insatisfação por parte do educador deve-se ao fato do descaso por parte do Governo perante a educação, pelos baixos salários e a falta de incentivo, sendo necessário que professores exerçam a profissão em diferentes horários e instituições para que assim possam suprir suas necessidades. Dessa forma, tornam-se sobrecarregados, esgotados e diversas vezes com problemas de saúde devido ao excesso de trabalho, e reflexo disso é visto na queda da qualidade de ensino.

Sabe-se que melhores condições de trabalho e salários são questões que devem ser consideradas pelo Governo, como também, por outro

lado, os professores não devem se sentir injustiçados e desmobilizados frente aos seus salários, condições de trabalho e à situação da educação no país.

Observa-se que é de fundamental importância que o professor engaje-se ao seu papel de forma social, na luta por melhores condições de assistência a seus alunos. Para isso, antes de tudo devem conhecer a sociedade onde atuam, e o nível social, econômico e cultural de seus discentes, ou seja, o ambiente em que estão inseridos, pois somente através da educação poderemos "criar" alunos críticos e cientes perante a sociedade.

É possível analisarmos, no que tange à educação, na década de 80 a caracterização de um professor preocupado com a sua prática pedagógica e que, nesse período, assume compromisso com o social, vai ao encontro de uma política que privilegie e estabeleça melhores condições a sua profissão, bem como a seus educandos. Por outro lado, temos um educador descontente pelos seus baixos salários e o descaso do Governo perante a falta de assistência ao meio educacional.

Assim, podemos conceituar o professor, da década de 80, como centrado em um trabalho conscientizado, enquanto agente sócio-político, inerente à realidade social de seus alunos, que luta por uma política que privilegie e estabeleça melhores condições a sua prática pedagógica.

Diniz (2000) destaca que é importante que o professor, enquanto educador disponibilize tempo hábil para exercer atividades de pesquisa, e também que tal fato deve ser contemplado por uma ação prática que mostre efetivamente a repercussão de tais teorias.

Refletir sobre a teoria que o educador carrega e a prática na construção da própria concepção e aplicação da pesquisa, é, ao mesmo tempo, repensar o professor e recriá-lo. Para que, ao assumir a atitude de pesquisador e compreender a importância da pesquisa para a educação, deixe de ser um "repassador" de conteúdos, para tornar-se um mestre, uma pessoa capacitada e qualificada profissionalmente, com a responsabilidade que

carrega e com a importância de sua profissão. Consoante a isso Libâneo (1994, p.27), enfatiza:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórica – científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico – prática visando a preparação profissional específica à docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

Durante a década de 60, são inúmeras as mudanças legais ocorridas na educação escolarizada, em função, inclusive, das lutas ideológicas, políticas e sociais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em dezembro de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). De acordo com Souza (2008), seria a primeira vez que a União passaria a não mais controlar o ensino secundário desde o período imperial. Porém voltaria a centralizar e a burocratizar a Educação, através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

O professor foi transformado em um simples transmissor de saberes e que não fazia críticas, que passava de maneira mecânica as informações.

Na década de 80, surge um movimento de consciência política e cultural no Brasil e, ao mesmo tempo, surge a necessidade do professor estar consciente de seu papel de agente sociopolítico no que se refere à Educação brasileira.

A partir da promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – novas perspectivas se abrem e novas propostas são construídas.

A Lei 9.394/96 contém as Diretrizes e Bases que vão orientar a educação nacional nos próximos anos. Seus 92 artigos representam um novo momento do ensino brasileiro; neles vemos refletidos muitos dos desafios e

esperanças que movem o trabalho de tantos educadores numa nação de realidades tão diversas.

A nova LDB dá atenção específica à questão dos professores e procura valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e falando da necessidade do plano de carreira nas instituições (Art. 67). Na descrição das funções dos docentes, afirma que eles: "participam da elaboração da proposta pedagógica das escolas"; "elaboram e cumprem planos de trabalho"; "zelam pela aprendizagem dos alunos"; "estabelecem estratégias de recuperação"; "ministram os dias letivos estabelecidos e participam integralmente do planejamento/ avaliação"; "articulam escola/família/comunidade" (Art.13).

O texto explicita que seja assegurado ao profissional da educação: "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado"; um " piso salarial profissional"; a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho"; um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga [horária]"; e "condições adequadas de trabalho" (Art. 67).

São criados os Institutos Superiores de Educação, para preparação de docentes em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena) como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (Art. 62).

No artigo 63 consta que tais Institutos Superiores manterão:

- a) cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive para o curso normal superior;
- b) programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- c) programas de educação continuada para os profissionais da educação.

A LDB rege ainda que a formação docente, exceto para a educação superior, inclua prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (Art. 65). Os programas de educação à distância são incentivados pela nova LDB (Art. 80, § 4o.) em todos os níveis e modalidades do ensino, desde que as Instituições a oferecê-los estejam devidamente credenciadas. Nesse tipo de ensino, estão

compreendidos desde os cursos como o que certas universidades oferecem em convênio com Centros Pedagógicos ou escolas, por exemplo, tendo como instrumentos de trabalho materiais escritos e livros, até as transmissões de informações por canais especiais de televisão e a conexão à Internet.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação que vigora até hoje foi assinada por Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza em 20 de dezembro de 1996. Muitas mudanças vieram e que só trouxe melhorias para a nossa educação e, mesmo ainda não sendo o ideal, vem melhorando aos poucos.

6 ANALISANDO AS NARRATIVAS DAS EDUCADORAS JAGUARENSES

Os relatos, reflexões e análises do trabalho que as educadoras desenvolvem e vivenciam na escola se constituem no objeto desta pesquisa.

Considerando os professores como sujeitos, que na sua prática produzem saberes sobre o ensino, buscou-se evidenciar, com a colaboração deles, como a prática pedagógica nas escolas pode se tornar mais significativa.

Enfatizamos a reflexão sobre a análise das experiências no cotidiano do trabalho docente, os professores em sua atuação, suas falas, problemas enfrentados por eles, vitórias, descobertas. A prática docente não resulta apenas dos conhecimentos teóricos e metodológicos aprendidos, mas inclui também os saberes construídos a partir das experiências do cotidiano. Iniciamos com um relato da Professora D:

Meu trabalho docente iniciou em 1986, há 25 anos exatamente, quando prestei concurso público municipal. Inicialmente, minha prática foi com uma turma de 5ª série. A professora de Geografia e História havia sido transferida de escola e assumi seu lugar. Na época, tinha acabado de me formar no curso Técnico em Contabilidade, ou seja, 2º grau. Era o necessário para que pudesse lecionar. Mas eu não tinha experiência nenhuma em sala de aula, me sentia insegura. Precisei estudar muito, encarar meus medos, para fazer um bom trabalho. Sempre gostei de ensinar (dava aulas particulares), mas com uma turma de alunos era diferente. Aquelas “pessoinhas” precisavam aprender, eu sabia disso, tinha a responsabilidade de ensiná-las. Nossa como foi difícil! Mas sempre que me disponho a fazer alguma coisa, eu encaro com muita seriedade. Mesmo porque eu precisava trabalhar, pois tinha uma filha pequena para cuidar. (Professora D)

Como se pode perceber a escolha da profissão docente apontada por essas professoras não foi determinada apenas por um desejo pessoal, pela vocação ou ainda pela representação que se tem da função. A escolha pela

carreira foi por elas pontuada como uma necessidade real, imposta pela sociedade, de ingresso ou de permanência no mercado de trabalho. Esta necessidade também aparece na narrativa da Professora D.

No ano seguinte (1987), deram-me as turmas de 7ª e 8ª séries e a disciplina de Matemática e Inglês. Sempre gostei dessas disciplinas e não tive maiores dificuldades em ministrá-las. A partir de 1989, eu já havia me estabelecido como professora de Matemática e Inglês.

Penso que, naquela época, cometia com frequência o erro de passar tempo demais falando em sala de aula. Eu tinha uma ânsia de explicar os temas, as disciplinas, pela fala. E, observava que os alunos apenas escutavam e, muitas vezes, pareciam completamente desinteressados. Isso me incomodava, pois eu queria que houvesse aprendizagem.
(Professora D)

Assim, a narrativa acima nos faz pensar que na prática diária do professor estão envolvidos, por um lado, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos de formação e, por outro, os esquemas de percepção, de pensamento e de decisão que escapam à previsão e mesmo à consciência clara do professor, que fazem parte do seu *habitus*.

A busca por aperfeiçoamento teórico, do seu conhecimento científico, aparece nas narrativas das educadoras jaguarenses, na medida em que se apropriam do capital cultural, quando passam a ter acesso a ele através das instituições formadoras. As professoras se confrontam com uma nova diferenciação social e cultural em suas práticas, tornando-se mais críticas e capazes de questionar e analisar suas ações e as de seus colegas. Paralelamente, na medida em que se apropriam dos saberes teóricos necessários à prática docente e de novas técnicas que vão atender à diversidade da sala de aula, essas professoras apontam para a transformação

² Habitus: conceito com o qual se designa o conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, etc., considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta.

do olhar que tinham sobre a sala de aula, a qual passa a ser vista sob outra perspectiva, permitindo uma releitura e uma reelaboração do próprio trabalho.

Quando trabalhei na escola primária da Escola Normal, meu primeiro contato com a profissão de professora fui convidada para trabalhar com Didática de Matemática, lutei muito, estudei muito, pesquisei tudo que consegui. Venci e criei fama. (Professora A)

Para tentar melhorar esse quadro, comecei a reestudar. Ingressei no Magistério, depois fiz a graduação em Pedagogia, continuei com a especialização em Orientação Educacional, a Pós-graduação em Educação e a Pós-graduação em Matemática, cursos de Inglês e Espanhol. (Professora D)

Com educadores conscientes e conhecedores profundos das relações e realidades sociais, poderemos construir novas relações, que possibilitarão aos educandos desvendar o mundo do conhecimento, o mundo da informação, o mundo político, o mundo da cultura, o mundo social e orientar para que o educando se descubra como ser histórico e produtor de cada um destes mundos. Afirma Freire (em *Carta de Paulo Freire aos professores*, 2001):

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Dessa forma, Freire (em *Carta de Paulo Freire aos professores* 2001) defende que o educador utilize estratégias que mobilizem os alunos a participar

e a descobrir o mundo. Afirmar que o importante é que o professor concilie a utilização do concreto para a construção do conhecimento de modo significativo. Considera igualmente importante partir dos conhecimentos prévios do aluno, para contextualizar aquilo que se ensina.

Como nos diz Silva (1997, p. 55), o início da carreira docente assemelha-se a um “ritual de iniciação” que, normalmente, não se dá de forma tranquila. Podemos perceber isso através do relato da Professora C:

Quando tomei posse no Estado o meu maior susto foi quando me deram as disciplinas de Moral e Cívica, Geografia e O.S.P.B., porque recém havia ingressado na faculdade e minha nomeação era de 1ª a 4ª série. – Te animas a lecionar estas matérias. (Professora C)

A insegurança, o medo do novo, a dificuldade em transpor para a prática a teoria aprendida no curso de formação, os desafios das relações com os alunos, com a realidade da comunidade escolar estão presentes neste momento. Ainda, nos dias de hoje, isto acontece também (como exemplo temos os professores contratados nas escolas estaduais), pois nem todos atualmente têm a graduação exigida compatível para o cargo e atuam no Ensino Médio. Ou seja, esta disparidade entre a formação e atuação profissional ainda é uma recorrência presente nos dias de hoje. Como Silva (1997, p. 55) afirma:

No primeiro ano de profissão, o professor tem perspectivas do ato de ensinar que têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto sócio profissional que o envolve. Tais perspectivas levá-lo-ão a munir-se de uma espécie de sistema de lentes através das quais se apercebe do ato de ensinar e, simultaneamente, percebe e interpreta o seu modo de estar na profissão. (SILVA, 1997, p. 55).

Observamos que as professoras valorizam os conhecimentos teóricos propostos pelo curso de formação, mantendo com eles uma atitude crítica, relacionando-os aos saberes práticos construídos ao longo de suas trajetórias.

Observamos que há uma convergência na exposição das professoras A e B, conforme relato feito abaixo, que é a própria ação justificada pelas necessidades e especificidades da prática, personalizadas e situadas, pois guardam delas marcas muito especiais e definidas. A primeira (Professora A) destaca um aspecto positivo da sua trajetória docente como “os trabalhos maravilhosos que alguns alunos faziam”. A segunda (Professora B) destaca um aspecto negativo, como o difícil acesso à escola. Podemos verificar isso pelos relatos a seguir.

Arrependo-me muito de não ter aproveitado os trabalhos maravilhosos que alguns alunos faziam, ideias muito boas, materiais ótimos para escrever um livro. (Professora A)

O acesso à escola Y era muito difícil, as ruas alagavam e não sabíamos o que era calçada, o que na época eram poucas, a água alcançava nossos joelhos, às vezes pessoas com carroças faziam a nossa travessia, assim fiquei durante doze anos. (Professora B)

De acordo com as falas das professoras A e B acima, estes elementos que caracterizam a ação docente são construções de pessoas que precisam contar com suas próprias capacidades e experiências para agir no ambiente de trabalho. Demonstra uma relação subjetiva que o docente estabelece com as diferentes faces do seu trabalho e como isto intervém na constituição dos saberes e no exercício de sua prática, com imagens, perpassadas por valores, emoções e necessidades experimentadas por ele, sua história e sua situação de trabalho. Isto também pode ser verificado pelo relato da professora B:

No ano de 1977, firmei um contrato estadual, chegando à escola me foi ofertada uma turma de 2ª série com dezesseis alunos, todos especiais, que vinham de uma sala atendida por professora que tinha cursos especializados. Sem ter alternativa, tive que me dedicar e aprender a lidar com diferentes casos especiais. (Professora B)

No ano de 1980, a nova administração do município retirou das instituições de ensino todos os professores permutados que se encontravam nas escolas estaduais. Voltei para a outra escola do município; chegando lá a diretora perguntou-me se eu tinha coragem de dar aula para uma turma de 7ª série na disciplina de Língua Portuguesa e eu respondi que sim, pois não tinha alternativa. Consegui dar conta do recado, ficando no ano seguinte com as turmas de 7ª e 8ª séries, porém minha titulação é em Estudos Sociais. (Professora B)

Conforme podemos observar pela exposição da Professora B, acima, os professores em sua trajetória constroem e reconstróem conhecimentos através dos desafios que enfrentam no cotidiano de sua ação profissional, pelas experiências que vão acumulando pelos seus percursos formativos e profissionais. Esse fato precisa também ser tomado como referência ao se pensar sobre o saber docente e sobre as ações que esses profissionais desenvolvem na escola. Isto também se manifesta no relato feito pela Professora D:

O processo de construção de conhecimento é baseado em muita análise e reflexão. É necessário, sobretudo, ouvir os alunos com uma escuta ativa, com interesse verdadeiro sobre o que eles querem comunicar. Algo que ainda sigo aprendendo. (Professora D)

Como afirma Tardif (2002, p. 21):

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma, saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF 2002, p.21)

De acordo com o autor acima, significa dizer que estamos aprendendo continuamente na profissão. Assim, o processo de produção dos saberes da experiência na docência através desta ressignificação, anteriormente dita, acaba por incorporar às práticas cotidianas e ao discurso dos docentes os demais saberes, através de uma análise de forma crítica, julgando e avaliando a sua própria ação pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise da trajetória de vida contada pelos professores pesquisados, podemos perceber que não se constrói um profissional apenas com a formação inicial, nos cursos de Magistério e graduação, na medida em que está marcado por saberes e vivências aprendidas e apreendidas em sua trajetória cultural, social e fundamentalmente humana. Essa constatação nos remete aos *habitus* que determinam e influenciam a prática das professoras, na qual se percebe a presença de experiências passadas, revividas por elas nas suas práticas atuais. Os motivos para a formação escolar, a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a busca por um *status* cultural e até mesmo profissional são aspectos que fazem parte do motor que vem impulsionando essas educadoras na busca por novas condutas, mobilizando a construção, ou até mesmo a re/construção de suas práticas pessoais e pedagógicas que são geradas pelo *habitus*. Conforme nos diz Dominicé, citado por Nóvoa:

A análise dos processos de formação de professores, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao como o adulto viveu situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1995, p. 24).

Dessa forma, são apontados aqui os caminhos percorridos pelas professoras culminando na escolha da profissão docente.

Para que haja um melhor desenvolvimento da profissão docente, é preciso construir propostas de formação que valorizem muito mais do que a formação técnica do professor. É necessário, também, o reconhecimento de sua capacidade de transformar a sua prática a partir da análise da mesma, a partir da qual poderá ser capaz de produzir novos conhecimentos para aprimorá-la. Essas transformações só se tornarão reais quando os professores estiverem preparados para refletirem sobre a própria prática, englobando muito mais que a prática da sala de aula e a da escola. Mas também sobre a prática dos sistemas de ensino e das políticas públicas, que interferem e influenciam sua atividade docente, principalmente em relação à valorização profissional dessa carreira.

A formação profissional sempre se apresentou como um processo inacabado de busca de saberes, e a formação docente não foge a esse pressuposto. A própria história desse processo nos mostra que a prática docente sempre esteve sujeita às transformações da sociedade e da cultura, trazendo consigo novas experiências e novos saberes.

A profissão docente constitui um desafio e muitas propostas vêm sendo planejadas na busca de seu aprimoramento. A partir da promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – novas perspectivas se abrem e novas propostas são construídas.

Ao determinar a formação em nível superior também para os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, gerou-se um debate a nível nacional, prolongado até os dias de hoje, em relação às concepções de formação, fazendo com que diversas propostas se desenvolvessem. Além disso, vem-se discutindo qual seria o processo ideal para a efetivação da formação desse docente.

A pesquisa aqui descrita, realizada com professoras de Ensino Fundamental e Ensino Médio, teve como objetivo apontar as transformações que essas educadoras vêm trazendo para a sua prática profissional. Partimos do pressuposto de que a realidade da escola hoje vem exigindo um novo perfil de professor capaz de lidar com as diversidades que lhes são apresentadas, utilizando-se de saberes e vivências aprendidos e apreendidos ao longo de suas trajetórias.

Além disso, a própria prática profissional, para alguns, e a necessidade de inserção e ascensão no mercado de trabalho, para outros, vem exigindo conhecimentos mais sistematizados e atualizados a respeito da escola, da educação e da prática profissional como um todo.

Assim, na prática diária do professor estão envolvidos, por um lado, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos de formação, e por outro, os esquemas de percepção, de pensamento e de decisão que escapam à previsão e mesmo à consciência clara do professor, que fazem parte do seu *habitus*.

Finalmente, constatamos que essas profissionais, muito mais que aperfeiçoar sua prática docente, podem estar reconstruindo seu próprio percurso profissional, a partir de reflexões que levam a uma visão mais ampla da escola e do processo educativo e ao desvendamento da profissão docente e das próprias motivações e expectativas em relação à carreira.

8 REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. A memória. In Marilena Chauí, **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. "**Debates e pesquisa no Brasil sobre formação docente**" in Formação de professores: Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 Ago 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001

KOPNIN, P. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

LARROSA, Jorge site: Fonte: <http://pt.shyoong.com/medicine.and:health-/neurology/1617140-que%C3%A9-mem%C3%B3ria/#ixzz103DXXUJo>

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

NÓVOA, Antônio. **Para um estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. **Profissão Professor.** 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação.** 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Maria Celeste M. **O Primeiro ano de docência: o choque com a realidade.** IN.:ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997, p. 51 – 80.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biografia: interfaces metodológicas e formativas,** In: SOUSA, Clementino de; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes.** Natal- RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

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

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Memória entre oralidade e escrita.** Relatório de pesquisa, CNPq, PUC-RS, 2005.

ANEXOS:**ANEXO 1****ROTEIRO 1**

- Motivos da escolha da carreira de Magistério. Influência familiar, escolar ou outra.
- Quando começou a lecionar e como foi a experiência.
- Há quanto tempo atua no magistério. Em que séries já atuou; que outras atividades exerceu na escola além da docência.
- Preferência por atividades ou séries para lecionar.
- Fato marcante da carreira.
- Atividades de formação continuada e percepção sobre elas e sobre sua influência na prática diária da sala de aula.
- Diferenças que têm percebido na carreira desde o início do curso e no momento atual.
- Percepção sobre as mudanças ocorridas no ensino, especificamente no ensino fundamental nos últimos anos.
- Percepção sobre as mudanças no processo de formação de professores.
- Percepção sobre o futuro da profissão docente.

ANEXO 2**ROTEIRO 2**

- Identificação da professora pesquisada:
 - Ano de formatura.
 - Outros cursos.

 - Experiência docente (anos de serviço e níveis).
 - Informações sobre a condição sócio-econômica.
 - Razões da escolha do Curso de Magistério.

- Percurso de formação inicial:
 - Apreciação do Curso de Magistério.
 - Percepção do contexto atual sobre formação docente.
 - Consolidação ou transformação dos “habitus”² relativos à formação inicial.

- Percurso profissional e formação em serviço:
 - Ingresso na carreira e trajetória profissional.
 - Atividades consideradas de maior importância.
 - Turmas e séries em que atuou e que tem maior preferência.
 - Diferenças entre o momento atual e o momento de início da vida profissional.
 - Novos “habitus” incorporados ao longo da trajetória profissional.

ANEXO 3

Narrativas completas das educadoras.

ENTREVISTA nº 1 – PROFESSORA A

Em 1964 prestei vestibular para o curso Normal, na escola Normal Imaculada Conceição, fui reprovada no 1º exame, volto a fazer as provas em 2ª chamada e sou aprovada, prestando exame escrito e oral com nova banca. Ingresso no meu primeiro ano de curso em 1965 e me formo em 1968. Curso esse bem estruturado em matéria de disciplina, estudo, conhecimentos, didáticas, etc. Durante o curso normal tive uma professora e orientadora de escola maravilhosa, a ela devo muito do que aprendi para minha profissão. Quando terminei o curso fui convidada para trabalhar no primário da mesma escola. Em 1969 fiz concurso para ingressar no magistério público municipal, nomeada fui trabalhar com três adiantamentos, 1ª, 2ª e 3ª séries de adultos. Em 1970 graças à capacidade, ética e desempenho de um cidadão de ter em Jaguarão uma faculdade de Estudos Sociais tornando-se após muita luta um anexo da Faculdade católica de Pelotas (UCPEL) Ingresso no curso termino o mesmo em 1973. Neste ano de 1970 presto concurso para o magistério estadual, sou nomeada logo após prestar o concurso. Com a fama de ser muito boa em Matemática, sou nomeada para uma escola primária para assumir a posse, pois a pedido da diretora de outra escola Centro de 5ª série, fui para dar aula de Matemática. Em 1973 recebo meu certificado de conclusão de curso e se possível no outro dia já estava na 5ª D.E. em Pelotas apresentando o certificado e pedindo a troca de nível. Continuo agora com a Faculdade de Estudos Sociais com carteira do MEC e dando aula de Matemática, agora no município, onde dei aula na 4ª série por 11 anos e sempre na área de Ciências (Matemática e Ciências) e no Centro de 5ª série com a disciplina de Matemática. Em 1974 surge a oportunidade de tirar a Plena de História, mais um diploma apresentado na 5ª D.E. e onde imediatamente consegui o nível 5. Em 1979 presto meu 2º concurso para o magistério estadual, sou nomeada, deixo o município, passo a trabalhar em duas escolas estaduais, mas sempre em Matemática. Nesta época trabalhei com Geografia e Matemática nas 5ª e 8ª séries. Quando trabalhei na escola primária da escola Normal, meu primeiro contato com a profissão de professora fui convidada para trabalhar com Didática de Matemática, lutei muito, estudei muito, pesquisei tudo que consegui. Venci e criei fama. Na década de 80 já era muito conhecida como professora. Abro o curso Normal em Jaguarão na escola onde eu trabalhava. Sou convidada a trabalhar na 4ª série, pois tinha experiência de mais de 10 anos na escola municipal. Como já era muito conhecida e já tinha certa experiência fui convidada pela minha coordenadora para aula de Didática de Matemática no curso de magistério, parece que me saí muito bem. Chegava o fim de ano e vinha meu professor da 5ª D.E. para dar aulas para as alunas do 3º ano de magistério eu ficava aborrecida e ao mesmo tempo contente, pois todas as dicas, jogos, material didático que ele trazia eu já tinha dado para as alunas. Arrependo-me muito de não ter aproveitado os trabalhos maravilhosos que algumas alunas faziam, ideias muito boas, materiais ótimos para escrever um livro. Na década de 80 muda o governo estadual e tentaram fazer algumas mudanças no ensino, ideias que não deram certo. Lembro-me que ia num colégio que não tinha nada a ver comigo assinava o ponto e voltava para cumprir horário. Esta fase trouxe outra novidade na minha vida, estava proibida de dar aula de Matemática, só podia dar aula até a 5ª série, deveria ir a várias escolas para cumprir horário. Qual foi a minha surpresa, quando num dia a diretora chega e diz, “vais dar aula de Matemática para o 1º ano do magistério”, houve discussão, ameaças, pois só podia dar aula de Matemática até a 5ª série, como lecionar no 2º grau? Ganhou a escola e eu que adquiri muito mais conhecimento. Vinte e cinco anos se passaram, em 1993 peço licença-prêmio, fico em casa aguardando a aposentadoria que chega em 1994.

ENTREVISTA Nº 2 – PROFESSORA B

Iniciei a minha trajetória profissional no ano de 1973, ano este em que concluí o curso normal na escola normal Imaculada Conceição na cidade de Jaguarão. Realizei meu estágio num turno heterogêneo na turma da 2ª série da escola Joaquim Caetano da Silva, sendo na época a diretora Ceni Soares Dias, estágio este que concluí em julho de 1973. Tendo ficado com uma boa média final fui convidada a assinar um contrato na prefeitura da cidade a partir de agosto em uma escola municipal com um contrato de dois anos fechados de março a dezembro sendo que nos meses de janeiro e fevereiro não recebíamos remuneração. Assim que eu aceitei e assinei o contrato, fui encaminhada para a escola municipal Manoel Pereira Vargas na Vila Pindorama onde trabalhei com uma turma de 2ª série onde tinha alunos novos, repetentes e super-repetentes, enfrentando na mesma sala de aula alunos de 8 a 16 anos. Permaneci na escola até 1985 quando fui permutada com uma professora estadual, passando a realizar minhas funções na escola de 1º grau Joaquim Caetano da Silva onde já exercia minhas atividades. O acesso à escola Manoel Pereira Vargas era muito difícil, as ruas alagavam e não sabíamos onde era a calçada o quem na época eram muito poucas, a água alcançava nossos joelhos, às vezes pessoas com carroça faziam a nossa travessia, assim fiquei durante doze anos. No ano de 1977 firmei um contrato estadual, chegando à escola me foi ofertada uma turma de 2ª série com dezessete alunos, todos especiais que vinham de uma sala atendidos por professora que tinha cursos especializados, sem ter alternativa, tive que me dedicar e aprender a lidar com diferentes casos especiais. No ano de 1980, a nova administração do município, retirou das instituições de ensino, todos os professores permutados que se encontravam nas escolas estaduais. Voltei para a outra escola do município, chegando lá a diretora perguntou-me se eu tinha coragem de dar aula para uma turma de 7ª série na disciplina de Língua Portuguesa, e eu respondi que sim pois não tinha alternativa. Consegui dar conta do recado, ficando no próximo ano com as turmas de 7ª e 8ª séries, porém minha titulação é em Estudos Sociais. Em 1987 assumi a Supervisão da escola ficando até 1998 quando recebi a aposentadoria municipal e em 2003 a aposentadoria estadual. “Sempre devemos ter em mente que querer é poder, nunca devemos desanimar no primeiro obstáculo. A área da Educação nos apresenta muitas surpresas, mas devemos ter criatividade para superá-las.

ENTREVISTA Nº 3 – PROFESSORA C

Através do concurso público municipal fui nomeada professora primária em março de 1969, para lecionar na escola municipal Marcílio Dias com uma turma de 2ª série. Em 1973 fui convidada e nomeada para a função de direção, exercendo o cargo de diretora na mesma escola até março de 1983, quando pedi exoneração do município de Jaguarão. Em 1974 comecei a cursar a Faculdade de Estudos Sociais, extensão da Universidade Católica de Pelotas, e em 13 de março de 1974, fui nomeada professora primária, através do concurso público estadual. Tomei posse na escola estadual rural Quilombinho no município de Jaguarão, após a posse fui deslocada para trabalhar 20 horas, na E. E. Joaquim Caetano da Silva com a disciplina de Educação Moral e Cívica, completando a carga horária na E. E. Espírito Santo à tarde onde lecionava Geografia e à noite também no C. E. Carlos Alberto Ribas com a disciplina de O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira). No ano seguinte consegui ficar à tarde na E. E. Espírito Santo e à noite na E. E. Joaquim Caetano da Silva. Quando tomei posse no Estado o meu maior susto foi quando me deram as disciplinas de Moral e Cívica, Geografia e O.S.P.B. porque recém havia ingressado na faculdade e minha nomeação era de 1ª a 4ª série. _ Te animas a lecionar estas matérias? Em 1979 me formei em História pela extensão da Universidade Católica de Pelotas. Em 1983 ingressei novamente no Estado através de concurso público, com uma segunda matrícula, sendo nomeada 20 horas para a disciplina de História. E em fevereiro de 1983 tomei posse na E. E. Joaquim Caetano da Silva no turno da manhã, escola na qual já trabalhava. Em 1987 me formei em Pós-graduação em História do Rio grande do Sul pela Universidade Católica de Pelotas. No período de 1983 a 1993, sempre estive em sala de aula. Lecionei a disciplina de História, Geografia e até Ciências. Trabalhei no R.H. com a vida dos professores e funcionários. Em 30 de agosto de 1993 foi publicada minha aposentadoria no Diário Oficial.

ENTREVISTA Nº 4 – PROFESSORA D

Meu trabalho docente iniciou em 1986, há 25 anos exatamente, quando prestei concurso público municipal. Inicialmente, minha prática foi com uma turma de 5ª série. A professora de Geografia e História havia sido transferida de escola e assumi seu lugar. Na época, tinha acabado de me formar no curso Técnico em Contabilidade, ou seja, 2º grau. Era o necessário para que pudesse lecionar. Mas eu não tinha experiência nenhuma em sala de aula, me sentia insegura. Precisei estudar muito, encarar meus medos, para fazer um bom trabalho. Sempre gostei de ensinar (dava aulas particulares), mas com uma turma de alunos era diferente. Aquelas “pessoinhas” precisavam aprender, eu sabia disso, tinha a responsabilidade de ensiná-las. Nossa, como foi difícil! Mas sempre que me disponho a fazer alguma coisa, eu encaro com muita seriedade. Mesmo porque eu precisava trabalhar, pois tinha uma filha pequena para cuidar. No ano seguinte (1987), deram-me as turmas de 7ª e 8ª séries e a disciplina de Matemática e Inglês. Sempre gostei dessas disciplinas e não tive maiores dificuldades em ministrá-las. Tínhamos uma base curricular que não estabelecia, pelo menos nós não sabíamos, um número de períodos, que eram distribuídos entre os professores da escola. A partir de 1989, eu já havia me estabelecido como professora de Matemática e Inglês. Penso que, naquela época, cometia com frequência o erro de passar tempo demais falando em sala de aula. Eu tinha uma ânsia de explicar os temas, as disciplinas, pela fala. E, observava que os alunos apenas escutavam e, muitas vezes, pareciam completamente desinteressados. Isso me incomodava, pois eu queria que houvesse aprendizagem. Para tentar melhorar esse quadro, comecei a reestudar. Ingressei no Magistério, depois fiz a graduação em Pedagogia, continuei com a especialização em Orientação Educacional, a Pós-graduação em Educação e a Pós-graduação em Matemática, cursos de Inglês e Espanhol. Hoje, percebo que aí mora um problema: como exigir que os alunos sejam ativos, se a única coisa que eles podem fazer enquanto falamos é escutar? O processo de construção de conhecimento é baseado em muita análise e reflexão. É necessário, sobretudo, ouvir os alunos com uma escuta ativa, com interesse verdadeiro sobre o que eles querem comunicar. Algo que ainda sigo aprendendo.

