

ROSIANE MARIA BARROS SANTOS

**VIVÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA:
TRAJETÓRIA DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

MACEIÓ - ALAGOAS
2006

ROSIANE MARIA BARROS SANTOS

**VIVÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA:
TRAJETÓRIA DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a.Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MACEIÓ - ALAGOAS
2006**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S237v Santos, Rosiane Maria Barros.
Vivência docente na escola pública : trajetória de uma identidade profissional /
Rosiane Maria Barros Santos. – Maceió, 2006.
146 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2006.

Bibliografia: f. 139-141.
Anexos: f. 142-146.

1. Professores – Formação. 2. Educadores – Identidade profissional. 3. Saberes
docentes. I. Título.

CDU: 371.13

Aprovado em : 20 de dezembro de 2006

Banca Examinadora



Profª Dra. **Laura Cristina Vieira Pizzi**
Universidade Federal de Alagoas-UFAL
Orientadora



Profª. Dra. **Maisa Gomes Brandão Kullo**
Universidade Norte do Paraná-UNOPAR
Examinadora



Profª Dra. **Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante**
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao Pai que está no céu, dando condições a seus filhos de perseguirem sonhos e ideais.

Ao meu amigo, professor Zoroastro Pereira de Araújo Neto que primeiro apoiou, estimulou e tornou-se um mediador para a concretização deste projeto.

À Professora Maria Aparecida P. Viana por suas sábias palavras de orientação e estímulo, tornando-se para mim um anjo de luz.

Às professoras que fizeram parte do grupo de pesquisa, razão primeira da existência deste trabalho.

À minha orientadora Professora Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, que me proporcionou novas descobertas e conhecimentos, ampliando meu lado profissional.

Aos meus pais de quem herdei a honestidade, a coragem para ir à luta; a fortaleza; a crença na possibilidade de concretizar sonhos e, principalmente, pelo incentivo, fazendo-me acreditar de que seria capaz.

Ao meu esposo Humberto e filhos: Igor, Italo e Isis, que procuraram administrar a minha presença ausente.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos que compartilharam todos os momentos deste percurso.

À banca examinadora pela atenção e disponibilidade.

Às amigas do mestrado Eliane Montenegro Joana D'arc Ferreira e Nara Pollyanne Ramalho pelo companheirismo e ajuda que me dispensaram.

À professora Ms. Deise de Franco Sant'ana pela correção do trabalho.

E a todos que de forma indireta foram importantes com suas palavras positivas as quais também constituíram-se em força.

Muito Obrigada

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao grupo de professoras que participaram da pesquisa e se dispuseram a partilhar sonhos, insatisfações, compromissos, avanços e recuos percorridos mediante seu ciclo de vida enquanto profissionais da educação, tornando-se, ao mesmo tempo, um preâmbulo reflexivo às questões que permeiam o processo educativo.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

(Stuart Hall)

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo analisar a trajetória de vida profissional de educadoras que atuam em Escolas Públicas do Município de Maceió, com alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, para entendermos como se dá o processo de construção identitária dessa profissão. Para sua realização, utilizamos a análise do discurso através de entrevistas gravadas, a fim de colhermos descrições da atividade profissional abrangendo o período de formação das professoras até aos dias atuais. A partir daí nos foram descritos os processos percorridos para a formação da identidade profissional, considerando também objetivos e perspectivas que foram mediadores da prática docente. Tomamos como referência a visão de identidade na proposta de Stuart Hall, que supõe identidade associada à identificação, num movimento, onde não há fixidez teórica. Toda identidade se constrói ao longo do processo de vida. Neste estudo, o aporte Foucaultiano esteve presente numa análise discursiva dos sentidos apontados no discurso das professoras entrevistadas; do Referencial para a formação dos professores; do documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. A pesquisa trouxe à tona a relação das educadoras com a construção de sua identidade, e sua relativa autonomia mediante as variadas “propostas” governamentais. A pesquisa apontou a existência de crises de identidade profissional generalizada, mediante uma desestabilidade teórica causada pelo novo contexto social, político e econômico. Este movimento ambíguo tende a produzir crises pela necessidade de constantes adaptações das educadoras a um novo trabalho.

Palavras chave: Profissão docente; Identidade profissional; Modernização da educação; Saberes docentes; Formação docente

ABSTRACT

This work has the purpose of analyzing the trajectory of the professional life of ten educators that actuate in classroom for at least fifteen years, in public schools in Maceió city, leading with students from the 1st to the 4th school years, in order to understand how the identity making process develops itself concerning their profession. The methodological approach used was the analysis of the speech. The main recourse for collecting information was the recorded interviews, in which we got description of the professional activity including the graduation period of the educators up to present days. From this point, we had reports about the way gone through for formation of professional identity, also considering goals and expectance that contributed to their experience as teachers. As a reference point, we have got the vision of identity proposed by Stuart Hall, that supposes identity in a movement where there is not a nuclear fixity. All identity is made during all the trajectory of the life process. Also were used documents elaborated by the Bureau of Fundamental Education of the Education Ministry (Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação). The research showed a general professional identity crisis resulting of a theoretical instability of social, political and economical new context. This ambiguous movement may produce crisis due to the necessity of persistent adaptation of the educators to a new work

Key words: Teachers profession; Professional identity; Modernization of education; Teachers knowledge; Teaching graduation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I-CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE	23
1.1- Identidade e crise para Stuart Hall.....	24
1.2 - Identidade, sujeito e alteridade.....	29
1.3 - Identidade profissional.....	33
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOCENTE: A LÓGICA DO CAPITAL INFLUINDO NO TRABALHO DA PROFESSORA.	38
2.1- O papel do Estado como agente de mudança na educação.....	42
2.2 - Influência da Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º ciclos na política educacional	47
2.3 - Trabalho docente hoje.....	49
2.4 - A polivalência das educadoras no Ensino Fundamental.....	60
2.5 - Magistério: profissão feminina.....	68
CAPÍTULO III- SABERES DOCENTES E AUTONOMIA PROFISSIONAL.	74
3.1- Escola: lócus do trabalho docente.....	74
3.2 - Competências profissionais e docentes.....	77
3.3 - Conhecimentos teóricos práticos dos professores.....	83
3.4 - A aprendizagem das educadoras originária da prática.....	87
3.5 - Autonomia docente.....	90
3.6 - Controle curricular por parte das professoras.....	93
CAPÍTULO IV - PRÁTICA DOCENTE E MODERNIZAÇÃO DE ENSINO: O PROFESSOR CONSTRUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL...99	
4.1 - A construção da identidade profissional.....	99
4.2 - Identidade construída a partir da relação com os pares.....	103
4.3 - Como entender a crise de identidade no trabalho das professoras.....	104

4.4 - Conflito profissional das professoras.....	106
4.5 - O papel dos cursos de capacitação na identidade profissional das professoras.....	112
4.5.1 - Cursos de capacitação numa proposta de aperfeiçoamento Profissional.....	113
4.5.2 - Dificuldade frente aos cursos.....	119
4.6 - Visão das professoras frente a sua opção profissional.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS.....	139
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

Vários questionamentos têm sido feitos em torno das questões ligadas à construção da identidade profissional de professoras, considerando a diversidade e as mudanças de pensamentos teórico-metodológicos que são apresentados num ensino sistematizado. Neste sentido, procuramos investigar a trajetória de dez professoras da rede pública municipal de Maceió que atuam de 1ª a 4ª série no turno diurno. Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas com algumas educadoras no espaço escolar e outras no ambiente doméstico, ficando este aspecto a critério das profissionais da educação.

Uma das premissas básicas de nosso trabalho é tentar perceber como se conduz o processo de construção da identidade profissional docente. Sugerimos, enquanto possibilidades, que as identidades poderiam se constituir via discurso veiculado por órgãos governamentais, como as Secretarias de Educação através de seus cursos de capacitação, ou ainda a partir da interação profissional num grupo de educadoras. Ampliando a nossa visão de que poderão existir ainda novas bases que venham também a proporcionar a construção identitária das professoras. Nosso foco está no discurso proferido pelas profissionais entrevistadas, onde estão contidas as declarações que constituem os processos identitários da sua profissão.

O objeto da pesquisa é fruto de questionamentos em torno das relações que são estabelecidas pelas professoras com os novos conteúdos que são introduzidos em seu trabalho. Esses conteúdos são percebidos na utilização de cartilhas que sugestionam seu agir pedagógico, como os PCN, as inovações, como trabalhos com o diferente ou crianças especiais; os computadores como ferramenta para auxiliar em seu trabalho e, ainda, ser um elo de formação integral da criança, tentando suprir a falta de orientação familiar. A partir daí, tentaremos entender a forma de luta que encontram para fazer o enfrentamento com todos os fatores em que se vêem envolvidas.

Nesta pesquisa, centramos o nosso olhar nas professoras, diante de nossa preocupação em relação às propostas pedagógicas que lhes são formuladas por Secretarias de Educação, grupo de educadoras, gestores

educacionais, diretores de escolas etc. , os quais estão em constante fluxo e transformação.

O tema possibilitou investigarmos a relação das teorias pedagógicas com a política de mercado de trabalho. A partir daí procuramos fazer um elo da escola com as exigências da política educacional que, por sua vez, é gerida por tecnocratas da educação, comprometidos com a política de governo.

Com isso, as/os profissionais que atuarem a partir de uma ligação com o governo poderão se utilizar de processos educacionais para lançar propostas objetivando formar pessoas que sejam úteis ao sistema capitalista excludente.

Vários foram os nossos questionamentos acerca do papel que as/os educadoras/es em geral vêm sendo induzidas/os a executar quando recebem os pacotes pedagógicos que devem ser entendidos como medidas modernizadoras.

Avaliamos que, assumindo uma postura mais autônoma e desligada de concepções pré-concebidas enquanto verdade imutável, torna-se possível às/aos educadoras/es um devir profissional pautado em opções coerentes para o seu agir.

Direcionamos a nossa pesquisa para a questão da socioconstrução das identidades profissionais, enquanto momento em que as/os docentes entram em contato consigo mesmas/os e com a realidade onde estão engajadas. Este processo interativo poderá funcionar como elo viabilizador de sua identidade.

Mediante a nossa investigação, foi possível o entendimento dos desafios e pressões a que as/os educadoras/es hoje são submetidas/os, refletindo o panorama de um mercado de trabalho mais competitivo, exigente e ansioso por novos discursos tradutores da modernização.

Este estudo está norteado a partir da seguinte questão: Considerando as reformas educacionais iniciadas nos anos 90 no Brasil, como os/as professores/as do ensino fundamental têm enfrentado estas constantes mudanças pedagógicas e educacionais e de que forma isto afeta a sua identidade profissional?

A partir desta temática buscamos analisar : 1. a influência dos cursos de capacitação numa reformulação da prática, 2. compreendermos o envolvimento das professoras com a formação de sua identidade profissional, 3. percebermos qual o propósito das professoras em crescer profissionalmente, 4. verificarmos quais os fatores contribuintes com o crescimento ou acomodação das professoras, 5. compreendermos a trajetória da construção das identidades profissionais e 6. observarmos as imposições de práticas pedagógicas oriundas de um processo hierárquico dentro da escola.

Esta pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, com materiais obtidos através de descrições pessoais, depoimentos e documento do MEC.

Foi realizada uma análise das vivências das dez educadoras que se dispuseram a fazer parte deste grupo de pesquisa, originando o trabalho ora apresentado. Disto possibilitou uma interpretação do significado que está preso no discurso destas professoras.

Entendemos que o discurso reflete uma verdade contida no sentido do sujeito e corresponde a posição do autor frente a sua realidade. Isto se deu através de entrevistas, em que as professoras relataram suas trajetórias profissionais, seus medos, conquistas, avanços e recuos, como também foi utilizado, enquanto referência, o discurso apregoado pelo MEC e Secretaria Municipal de Educação em relação à questão da reforma educacional que se encontra nos "Referenciais para a Formação de Professores" elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental- órgão do Ministério da Educação- enfatizando o processo de capacitação do educador.

A análise discursiva, tomará por base diversos pensamentos, entretanto enfatizamos o de Foucault, pois com ele sentimos mais facilidade para, entendermos os sentidos presentes no discurso das professoras. Dessa forma procuramos perceber o que foi enunciado, tentando entender o discurso além de sua "realidade material de coisa pronunciada ou escrita" (FOUCAULT, 1996, p.08).

Nesta linha, salienta Foucault (1996);"por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder" (p.10).

Para Fischer, (2001) “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (p.198-199).

O contexto da discursividade apontada por Foucault (1996) nos chama a atenção para o verdadeiro sentido que o autor dá aos pensamentos do homem que utiliza como via a linguagem, cuja finalidade seria a de deixar posto uma coerência de posicionamentos, que irão se constituir no universo do real.

Nesta perspectiva, segundo Pizzi (2005) “os discursos não são homogêneos, unitários ou neutros e seus significados podem variar conforme variam as situações e os sujeitos envolvidos” (p.08).

Pizzi (2005) ainda considera que:

Todo discurso é produzido em uma situação particular, que precisa ser cuidadosamente considerada nas análises da pesquisa, para não gerar afirmações generalizadas e descontextualizadas, já que o jogo de poder muda, conforme mudam seus atores e os interesses em jogo (p.08).

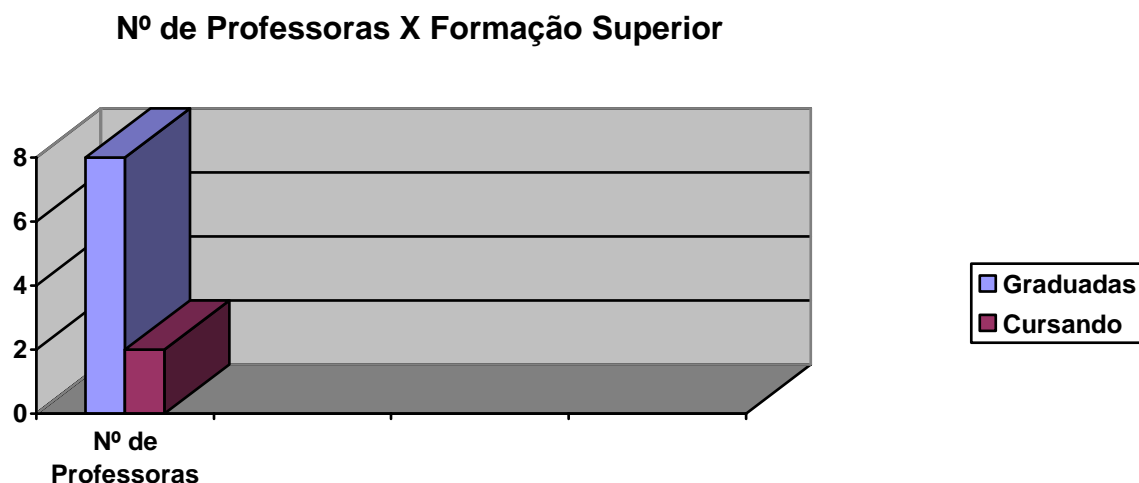
Para a seleção das professoras entrevistadas, estabelecemos os seguintes critérios: 1. Que fossem atuantes de escola pública Municipal; 2. Que tivessem mais de quinze anos de profissão docente; 3. Que tivessem formação pedagógica; 4. Que fizessem parte do quadro de professoras efetivas; 5. Que atuassem em sala de aula com alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

O tempo de duração da pesquisa transcorreu num período de quarenta dias. O grupo foi formado a partir de indicações que cada entrevistada nos fornecia, acerca de possíveis colegas de profissão que poderiam integrar-se ao grupo de pesquisa. Mantivemos contato com as profissionais que nos foram indicadas, formando , desta maneira o nosso grupo, que serviu de referência para o trabalho ora apresentado.

Como primeiro passo foi feito um levantamento com professoras atuantes em sala de aula com as turmas que variaram entre a 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da Escola Pública do Município de Maceió. Dentre as profissionais detectadas convidamos dez para participar das entrevistas que

foram gravadas e transcritas para serem utilizadas na construção do nosso trabalho.

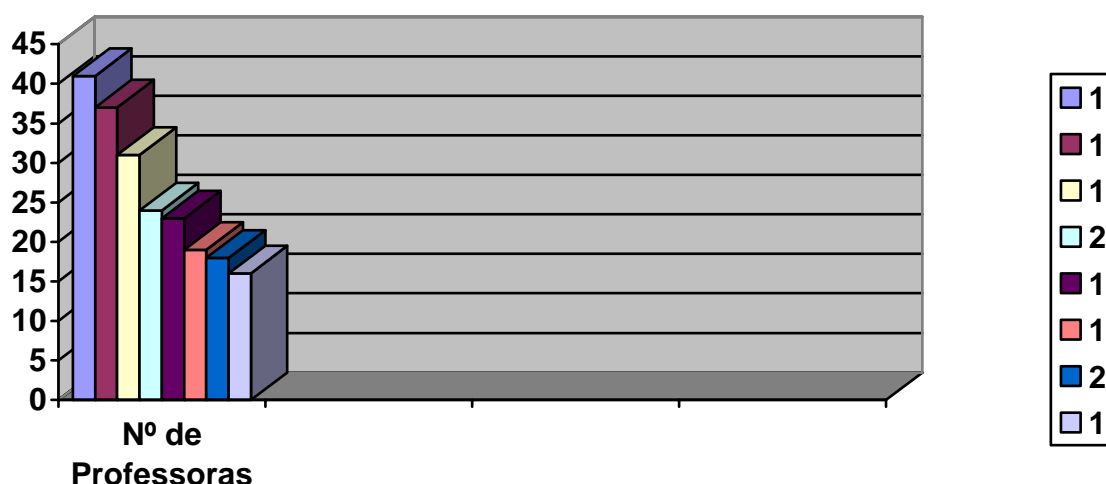
Dentro do grupo pesquisado duas das professoras estão cursando Pedagogia na UFAL e as oito demais já são graduadas em Pedagogia



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

As suas trajetórias de vida profissional variam entre 41 e 16 anos de magistério, a maioria atua desde a época de estágio. Podemos subdividir da seguinte forma: uma é atuante há 16 anos, duas há 18 anos, uma há 19 anos, uma há 24 anos, duas há 23 anos, uma há 31 anos, uma há 37 anos e uma há 41 anos.

Nº de Professoras x Tempo de serviço

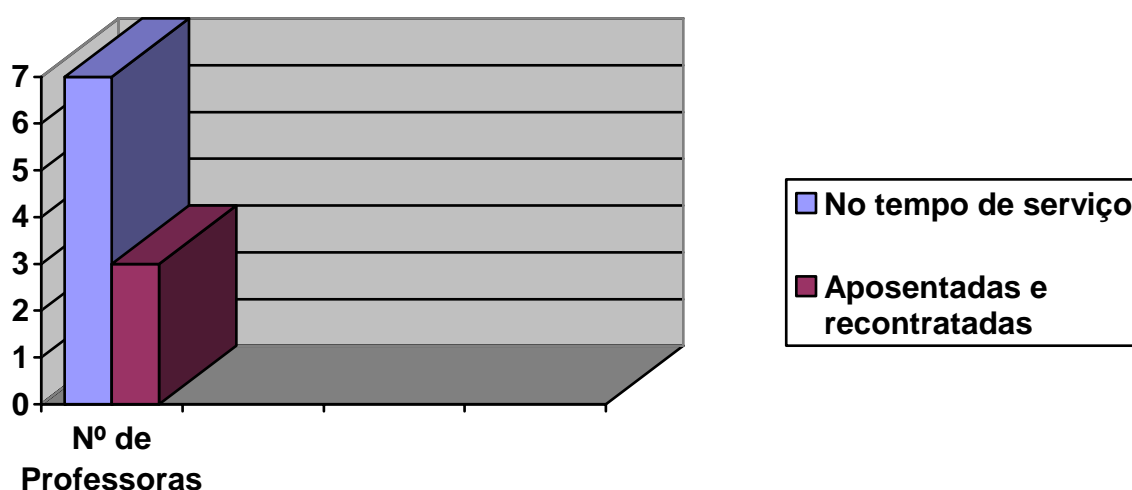


FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Dentre as profissionais três delas são aposentadas e recontratadas a partir de novo concurso público, enquanto as sete restantes ainda não completaram o tempo de serviço.

Com relação às professoras aposentadas e recontratadas através de concurso público, no município de Maceió, um fato chamou a atenção sobre o retorno destas educadoras aposentadas, é que segundo elas, recusam aposentar-se por acreditarem que ainda possuem condições de partilhar sonhos e conhecimentos com seus alunos e por não se verem assumindo uma outra profissão.

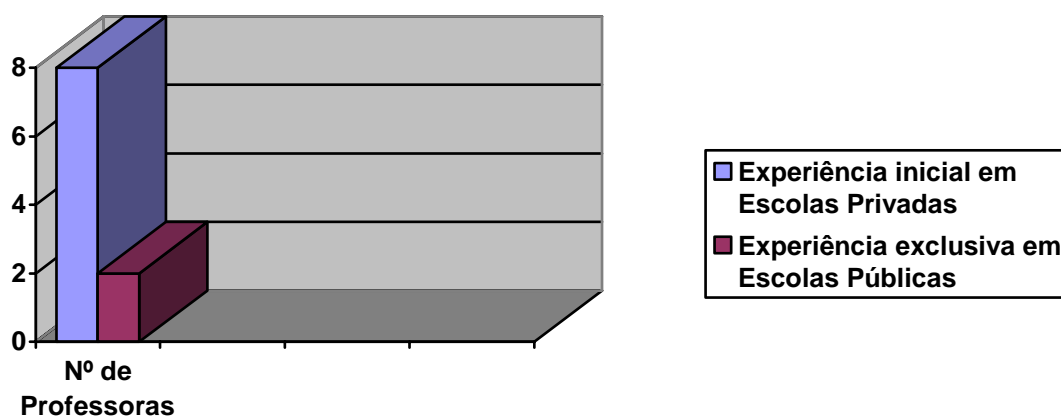
Aposentadas x Em atividade



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Das dez professoras entrevistadas, duas sempre tiveram sua vida profissional efetivada em Escolas Públicas, as outras oito iniciaram em Escola Privada. Estas professoras originárias de escola privada alegam um relevante crescimento no nível profissional e a aquisição de uma aprendizagem mais rica através de cursos oferecidos pela escola privada, reuniões pedagógicas e de estudo. O que para elas muito contribuiu para o crescimento de seu trabalho.

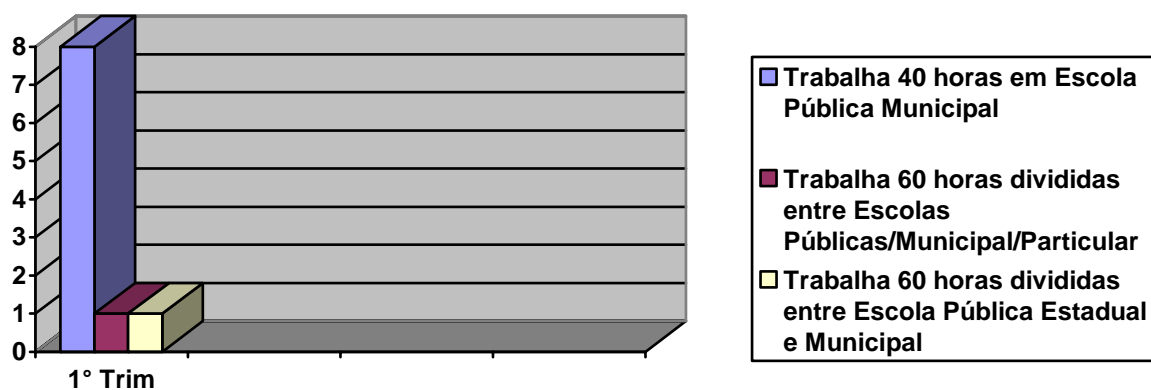
Experiência Escola Pública x Escola privada



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Do grupo pesquisado, duas delas trabalham 60 horas, sendo que uma se divide entre escola do Estado e Municipal, enquanto a outra trabalha em Escola do Estado, do Município e particular. As oito restantes trabalham 40 horas em Escola Pública Municipal.

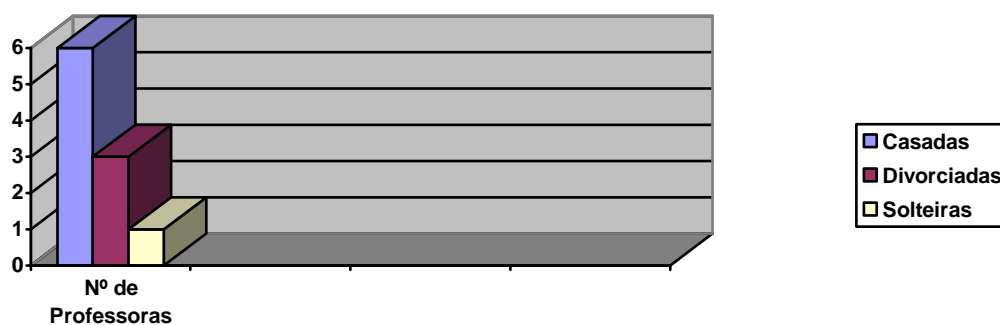
Horas Trabalhadas X Escolas



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Quanto a situação conjugal das professoras se divide em: seis casadas, três divorciadas e uma solteira.

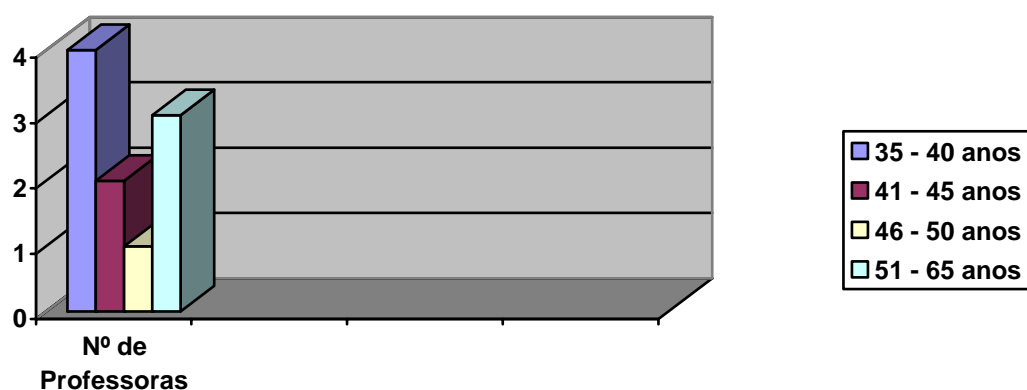
Situação Conjugal



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Em relação a idade das professoras, encontramos quatro na faixa etária que varia de 35 a 40 anos, duas de 41 a 45 anos, uma de 46 a 50 anos e três de 51 a 65 anos.

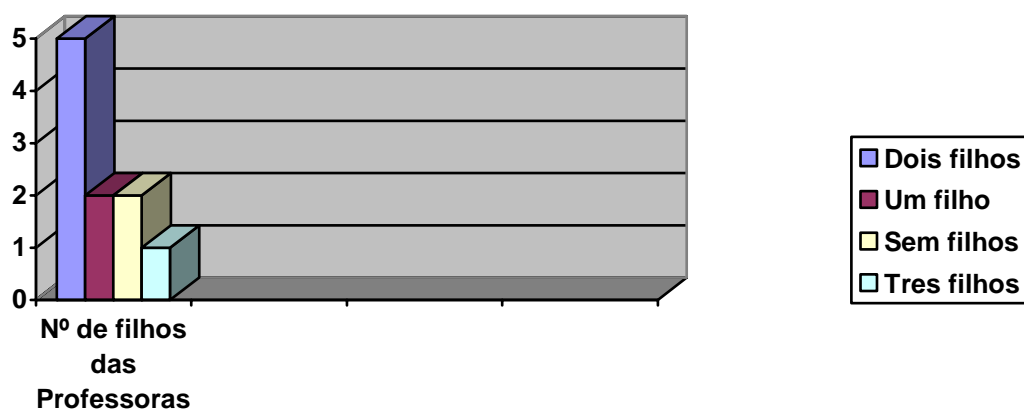
Idade das Professoras



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Em relação a quantidade de filhos, encontramos cinco professoras com 02 filhos, duas com 01 filho , uma com 3 filhos e duas sem filhos.

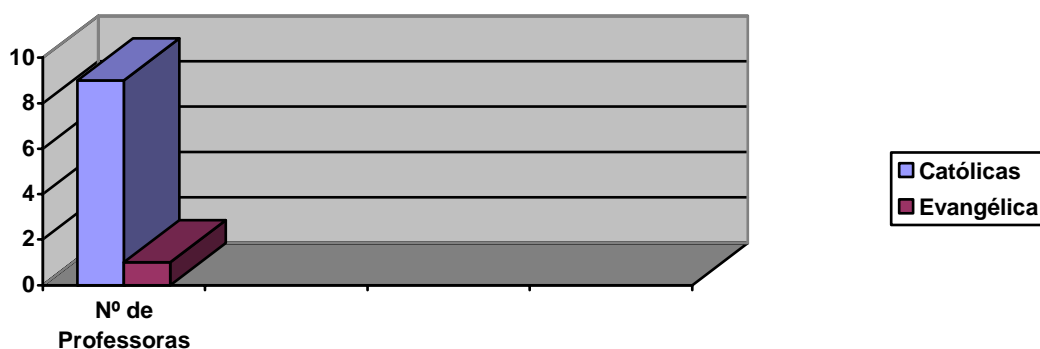
Professoras X Nº de filhos



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Quanto a religiosidade, encontramos nove católicas e uma evangélica.

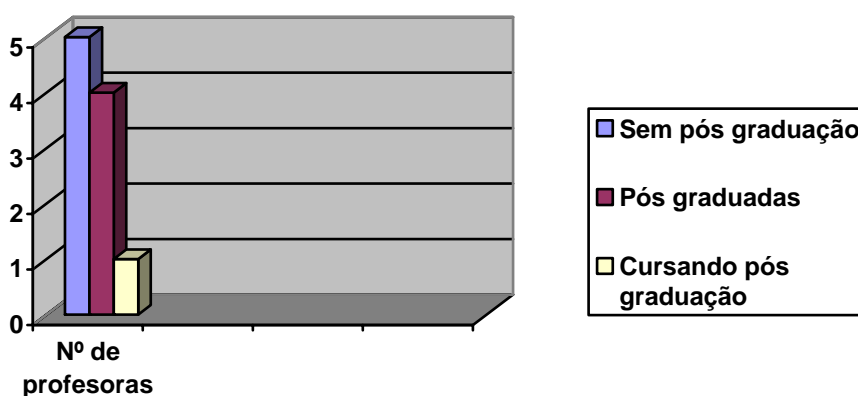
Professoras X Religiosidade



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

Em relação aos cursos de pós-graduação, num contexto de dez professoras, encontramos uma cursando e quatro já pós-graduadas. As demais possuem planos em realizar sua educação continuada, justificando-se através da incipiente remuneração que ainda não lhes permitiram esta oportunidade.

Professoras x Cursos de pós graduação



FONTE: GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADO / 2005

As argumentações, partem da análise dos relatos feitos pelas professoras, os quais foram enriquecidos e respaldados por teóricos envolvidos

com questionamentos referentes as diversidades teórico metodológicas, que incidem sobre o processo educativo desde a profissionalização do magistério.

Nossa análise visa a entendermos como o conflito se processa a partir da introdução de novas abordagens teórico metodológicas decorrentes da reestruturação da educação nos anos 90.

A partir das entrevistas reunidas em várias temáticas, que serviram de objeto de análise, percebemos uma diversidade de opiniões no depoimento das professoras.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, procuramos extrair o discurso de identidade a partir de uma perspectiva de que ela se constitui dentro de uma linha processual e nesta relação sofre mutações constantes, não podendo ser encarada como algo que possui conceitos fechados e acabados. Sob esta ótica, analisamos o sujeito e o profissional mergulhados num processo de construção identitária.

Citamos Stuart Hall como referência na intenção de chamarmos a atenção para o entendimento de que identidades estáveis não combinam com as estruturas sociais que se ressignificam e se deslocam continuamente, vindo a necessitar de um sujeito que esteja aberto a encarar a possibilidade de criar novas identidades mediante variadas identificações.

A provisoriedade das identidades se apresenta ainda como inerente a uma sociedade que requer do sujeito uma adaptação à volatilidade de conceitos e idéias.

Neste movimento de construção identitária, vimos a necessidade intrínseca do sujeito em assumir uma identidade com vias a diferenciar-se dos outros, para construir um sentido próprio de si.

No segundo capítulo, procuramos contextualizar o trabalho docente, oferecendo um panorama de como a educação sofre as influências das transformações sociais presentes na economia, na sociedade e na forma de produção do capital, a partir dos anos 90 no Brasil.

Chamamos a atenção para as influências tecnológicas provenientes da sociedade do conhecimento que pretende trabalhar no sentido de desenvolver o sujeito em suas competências e habilidades ensinando-o a fazer. Neste sentido o que se pretende é preparar o trabalhador para atender a um mercado de trabalho mais seletivo e competitivo.

Ressaltamos a entrada da mulher para o magistério e as conseqüências político e social de seu trabalho. Neste aspecto abordamos as interferências em sua prática e a conseqüente necessidade de sua autonomia, visando um sentido próprio à atuação docente.

No terceiro capítulo, tratamos do trabalho educacional baseado na pedagogia das competências, que sugere a mobilização de vários conhecimentos para interferir nas mais variadas situações, podendo minimizar o valor do conhecimento intelectual, pois o que se pretende é uma preparação para atuar de modo eficaz na busca de resultados eficientes.

No quarto capítulo trabalhamos as questões de crise de identidade profissional que circunda a práxis docente. Procuramos fazer uma reflexão em torno da condição das professoras mediante sucessivos modelos educacionais. Abordamos ainda o papel dos cursos de capacitação mobilizados pelas Secretarias Municipais de Educação enquanto proposta de formação educacional.

Apresentamos os processos percorridos à construção da identidade das professoras e em meio a isto as possíveis crises em torno de sua atuação profissional que venham aparecer.

Acreditamos que, ao abordarmos o tema iremos oportunizar reflexões no contexto escolar, ambiente em que os/as professores/as vêm sendo impulsionados/as a se constituírem em agentes co-participantes de tantas teorias que se auto rotulam inovadoras e que são implantadas num panorama de melhoria educacional.

Pretendemos, com a realização desta pesquisa, oferecer subsídios para que as pessoas envolvidas no contexto da educação - gestores, professores, diretores- venham se apropriar dos discursos das professoras, que são alvo de sugestões, e que, para atenderem aos modismos educacionais,

vêm sofrendo as mais variadas influências e se vêem num complexo de conflitos apontando às crises de identidade profissional.

CAPÍTULO I - CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE

Este trabalho de pesquisa nos levou a destacar o sentido de identidade que está embutido na profissão docente como algo relevante, em virtude de, mediante entrevistas, observarmos indagações constantes dos(as) educadores(as) a respeito de suas opções ou escolhas profissionais que pudessem viabilizar aos outros entenderem qual a identidade assumida, para dar-lhes um sentido de si, sob uma ótica de conceitos fechados e acabados, vindo a produzir o discurso da previsibilidade.

Neste discurso surge uma necessidade de transparência e convicção daquilo que se abraça como certo, desconsiderando o sujeito enquanto processo e pessoa não previsível e mutável.

Partindo deste princípio pretendemos descaracterizar a identidade como algo que revela o real e partir do pressuposto de que muitos discursos em torno da questão identitária pretendem falsear ou ocultar os verdadeiros posicionamentos assumidos.

Percebendo, com as entrevistas, as variadas identidades assumidas pelos docentes em sua vida profissional, passamos a entendê-las enquanto processo, vez que está sendo sempre repostada e que o sujeito vivencia constante processo de identificação (CIAMPA, 1985).

A partir deste aspecto poderemos dizer que assumimos as várias identidades e com isso poderemos nos tornar “algo que não éramos ou nos tornarmos algo que éramos e que estava como que “embutido” dentro de nós?” (CIAMPA, 1985,p.61).

Destacamos o nosso entendimento de que as pessoas, em geral, sentem a necessidade de modificar-se seja pelo convívio com outros, o ambiente, e a própria necessidade interna, nos levando a crer que as mudanças geralmente perpassam todo curso de vida do sujeito.

E mediante este reconhecimento, o sentido de identidade que vem descrito em nosso estudo diz respeito diretamente as variadas representações que os(as) educadores(ras) assumem no seu percurso profissional, que

possibilitem indicar as suas identificações teóricas, oferecendo a identidade um sentido provisório e fazendo-se entender que identidade fica reservada a momentos ou seja são temporais e instáveis. O que poderemos associar a própria condição mutável da sociedade, a qual poderá provocar nos sujeitos a idéia de ser inacabado e nesta incompletude poder vir a constituir-se num “ser de possibilidade” (CIAMPA, 1985,p.68).

Mediante tais perspectivas percebemos que identidade vem a ser uma temática bastante polemizada, pois se move dentro de variadas concepções. Em nosso estudo tomamos por base a compreensão de que ela deve ser constituída dentro de uma variante de conceitos algumas vezes contraditórios formando um sujeito uno a partir das várias fragmentações, ou seja um sujeito cuja unidade vem povoada de recortes em constantes reposição. (CIAMPA, 1985).

1.1- Identidade e crise para Stuart Hall

Stuart Hall é um autor que vem se destacando na discussão dos processos identitários no Brasil, nos anos 90 em diante. Sua perspectiva discursiva polariza identidade moderna e pós-moderna, assumindo a segunda como ponto de partida. Para o referido autor, a posição identitária do sujeito muda de acordo com a forma como ele é interpelado ou representado, não sendo portanto automática, nem dependente diretamente do que o próprio sujeito pensa de si mesmo.

Entendermos a identidade sob a perspectiva de modernidade seria colocarmos o sujeito enquanto unificado e estável e desta forma permaneceria sempre a mesma pessoa. Ficaria inabalável em suas modificações pessoais e sociais.

Contudo, os teóricos sociais, segundo Lobo (2005) percebem contradições que se movimentam desconstruindo tradições. Estas questões são percebidas segundo o autor desde meados do século XX, expresso em ;

Diferentes manifestações de mudanças nas dimensões políticas e de Estado, envolvendo a democracia, o fim de ditaduras, a manifestação aberta de grupos étnicos outrora marginalizados, a assunção de papéis cada vez mais destacados pela mulher na sociedade, enfim, a abertura para

diferentes linguagens culturais. Nesse campo de incertezas, o padrão identitário forjado na modernidade embasado no centramento, numa visão unitária entrou em crise (p.83).

O antigo discurso em que o sujeito apresenta-se como fixo e unitário perde espaço para um novo entendimento amparado na forma de pensar de Hall (2004) em que percebe as transformações sociais oportunizando mudanças “pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”(p.09).

Neste sentido, inclinamo-nos à concepção de que a pós-modernidade objetiva liberar este sujeito do sentido unificado e coerente que estava posto tradicionalmente. Trata-se do colapso das identidades modernas e a necessidade do entendimento de que a provisoriidade identitária torna-se inerente a este novo sujeito.

Sobre isso elabora Hall (2004), que são as mudanças estruturais e institucionais que produzem “o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (p.12).

Tal posicionamento vem como superação da modernidade, argumentado sob a ótica de Hall (2004) para quem “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (p.07).

Há uma espécie de perda de um sentido de si que Hall (2004) denomina de crise de identidade. Esta é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável ao mundo social. Sobre isto ele diz:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (2004, p.13).

O que acontece sob o pensamento do referido autor é que a sociedade não pode ser vista como um todo unificado e bem delimitado. Porque está em constante movimento, descentrando-se e sendo deslocada.

Para discutirmos a concepção de identidade partiremos do envolvimento do sujeito neste processo. Um sujeito que se relaciona com os vários significados, constituindo-se num ser contraditório e mutável. Desta forma não poderá ser enquadrado na categoria de “ser” que possui uma identidade firme ou permanente.

A busca do sujeito por seu significado parte da perspectiva de uma necessidade que ele tem em construir sua identidade no sentido de obter uma maior consistência daquilo que representa.

Para Hall (2004) há uma desarticulação das identidades estáveis do passado, abrindo possibilidades de que novas identidades sejam criadas com vias a produzirem um novo sujeito, agora não mais contando com identidades fixas e estáveis, mas sim num sujeito fragmentado, com identidades abertas, contraditórias, inacabadas, sempre em processo, compactuando com a própria história desses sujeitos. Neste aspecto o sujeito percebe que não é possível manter-se sob uma identidade, pois ela não é una, não é igual.

Sua procura por uma definição identitária poderá estar diretamente relacionada a necessidade que possui em diferenciar-se dos demais, como forma de assumir uma referência que lhe dê o status enquanto pessoa particularizada.

Vinculada à questão da construção da identidade do sujeito, existe sua ligação com um passado que virá a funcionar enquanto elo entre sua história de vida, anteriormente fixada e a identidade hora assumida. Sob este aspecto, percebe-se um sujeito que está em constante negociação com uma história já vivida.

Para Hall (2004), as identidades construídas são demonstradas através do discurso do sujeito. E este discurso poderá sofrer modificações, em virtude de que identidade é processo inesgotável e nem se fecha num único sentido e, portanto, está sendo sempre construída e modificada.

Ao falarmos sobre identidade, percebemos sua íntima relação com o poder e com o processo de exclusão, pois à medida que eu me identifico com algo, eu excluo, ou deixo de fora outros pontos dos quais não aceito, ou que não correspondam aos posicionamentos por mim assumidos (SILVA, 2004).

Ainda relacionando identidade com poder, citamos a interferência do outro na relação do sujeito com a construção de sua identidade, vez que ele é também produzido por outros seres, através de uma escala hierárquica onde os de maior poder produzem os demais. E, através de um discurso fabricado o sujeito passa a ser reconhecido a partir de nomenclaturas definidoras de sua condição enquanto sujeito. Para Lobo (2005), a identidade apesar de ser algo individual está vinculada ao “caráter cultural das comunidades”(p.85) a que o sujeito está envolvido. Acrescenta o referido autor que muitas das identidades são construídas através de um envolvimento social do sujeito com os grupos onde o interesse e a imposição destes grupos retiram-lhe o direito de construir por si sua identidade.

A identidade, da forma como procuramos definir, merece ser elaborada dentro de um entendimento de que uma essência, a nível de verdade inquestionável se constitui numa utopia e vista assim ela perde o sentido de ser fixa, assumindo a condição de flutuante.

O sujeito, dentro desta ótica identitária, vem colocar a questão da identidade enquanto algo que é móvel e se transforma mutuamente. Trata-se de uma nova mentalidade em torno da identidade que se contrapõe a conceitos universais e totalizantes. É quando o padrão de identidade previsto tende a entrar num processo de crise ou num colapso.

Como Hall (2004) entende identidade enquanto algo inacabado, vem sugerir que ao invés de se falar em identidade, que se fale em identificação, colocando-a no patamar de algo constituído como provisório, em andamento e em constante processo de formação. Acrescenta que identidade não deve ser associada a algo inato ou constituído no momento do nascimento, diante da percepção do autor cuja elaboração vem sendo conduzida através dos tempos.

Neste contexto de dúvidas e incertezas identitárias, Hall (2004) aborda uma desarticulação das identidades estáveis do passado para que o sujeito possa assumir variados e diferentes posicionamentos.

As verdades inquestionáveis passam a se envolverem num jogo cujas diferentes perspectivas rompem com as tradições e o previsível. É a ruptura com a perspectiva de certeza que embasou determinado período e vem a enfrentar momentos de crise, sob uma desconstrução de conceitos fechados e unos, ou seja, a identidade pode ser reposicionada.

Essa crise é resultado de um contexto onde as verdades flutuam e assumem o caráter de provisoriedade, com isso o sujeito perde uma referência estável. Passa daí o homem a ser interpretado enquanto uma totalidade marcada por contradições e ambigüidades.

Um traço importante da contemporaneidade é a velocidade com que as mudanças ocorrem e conforme é visto em Hall (2004) o sujeito sofre impacto dos fenômenos políticos e ideológicos da época. Acrescenta que esta perda que o sujeito tem do sentido de si é uma consequência destas mudanças que marcam as sociedades, vindo a abalar as referências que davam a estes indivíduos uma certa estabilidade e segurança.

Quando se passa a rejeitar o exclusivismo teórico entende-se que não há identidade essencialista e fixa, ficando este processo identitário estabelecido a partir de relações sociais, e assim passa a ser movido por processos sociais e conforme os jogos de poder que se estabelecem.

A identidade que vem sendo construída no momento atual nos parece ser considerada uma icógnita, porque neste contexto se visualizam processos onde as inovações e o obsoleto são parceiros, mediante a pluralidade de informações que são lançadas e automaticamente descartadas. Ao mesmo tempo somos condicionados a vivermos a incerteza, a inconstância e a fluidez, características de um contexto onde nada é fixo ou imutável.

O poder também pode ser considerado um auxiliar na construção da identidade, porque o sujeito poderá se produzir e se construir através de uma reação frente as imposições sofridas, confrontando conceitos prontos que possam indicar uma conotação reguladora de sua conduta.

A identificação da identidade nos tempos pós-modernos se dá através da percepção de que não se deve buscar o significado último das coisas, ou um significado permissivo de compreensão definitiva que sirva de referencial para os outros, pois identidade deve ser entendida a partir de posicionamentos flexíveis de forma a não aprisionar o sujeito num pensamento único.

O que nos leva a entender sob a ótica de Hall (2004) é a construção da identidade percorrer vários caminhos que se constituem em possibilidades. Isto irá sugerir ao sujeito a possibilidade de assumir vários posicionamentos de identificação, partindo do entendimento da provisoriedade teórica, para evitar se fechar num único conceito.

1.2 – Identidade, sujeito e alteridade

Discutirmos a identidade do sujeito na contemporaneidade remete-nos à seguinte questão: este homem está, desde os primórdios, inserido numa relação de dominação. Foucault (2005) afirma: a economia capitalista se propõe não só a capturar a força de trabalho do sujeito, mas o seu “corpo ativo”. Surge portanto a necessidade de adestrá-lo para promover sua docilidade e conseqüente manipulação. Para o autor, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p.118). O corpo constitui-se num objeto de submissão, levando este sujeito a tantas vezes assumir a condição de máquina.

As técnicas de vigiar o homem para mantê-lo sob uma condição disciplinada vem se perpetuando ao longo do tempo, e no ambiente educacional elas se mantêm. Mas isto não impede que os sujeitos venham a se rebelar, através de uma reação a condição de pacificidade e aceitação a que são submetidos. Nesta condição existe a possibilidade de o sujeito vir a construir sua identidade e a criar espaços próprios de aprendizado e forma de pensar.

Esta identidade vem desancorada de uma razão única e não é resistente à dúvida, pois é esta dúvida que traz a necessidade de um pensar. Vê-se daí envolvido o sujeito numa relação de forças que incidem sobre o corpo e a mente.

Sobre este assunto Foucault (2005) coloca: “certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (p.118).

Sendo o sujeito uma multiplicidade, vemos a impossibilidade de que assuma uma identidade unificada, mas sem dúvida a sua preocupação é desenvolver uma identidade que seja a expressão de si mesmo. Sobre isto acrescenta Lobo (2005) que :

É a força do conceito de si mesmo com repercussão no trabalho, levado pelo indivíduo onde atua, através da linguagem e da sua práxis cotidiana, que faz a identidade funcionar como um conjunto de traços que particulariza, contingentemente, cada pessoa (p.120).

O exterior exerce um importante papel na formação de nossa identidade, que está presente no nosso imaginário. A identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou grupo social.

A forma com a qual podemos definir a nossa identidade poderá ser através do conjunto de papéis que desempenhamos socialmente.

O sujeito ao participar do seu processo de construção identitária tem a oportunidade de assumir uma conduta que o faz de certa forma autônomo e ainda poderá fazer uma leitura da realidade de maneira consciente que o torne capaz de romper com antigos conceitos, os quais lhes foram aferidos. Diante disso tenderá a construir uma identidade mais crítica e multireferencial, por não se permitir a construir-se sobre dados acabados e fechados em si, vez que entende estar sempre em relação.

Contudo, observamos que as identidades também podem ser construídas a margem do próprio indivíduo com o fim de domesticá-lo para servir aos modelos que estão em circulação transformando-o em mero imitador ou pessoa pré-fabricada. Isto pode ser registrado a partir de processos eficazes para o envolvimento deste sujeito à produção de modelos socialmente úteis.

Uma das formas através das quais o sujeito tem a oportunidade de afirmar a sua identidade através de sua ação enquanto profissional. Este tipo

de ação oportuniza as pessoas a construírem e reconhecerem a identidade do outro socialmente.

Ao entendermos o homem num sentido de necessidade de interação social, poderemos colocar a construção de sua identidade dentro de um processo multireferencial.

A partir daí a identidade tende a ser pensada na relação com o outro, ficando sua construção a partir do sentido social, ou seja dentro da teia de relações de poder em que o sujeito se mantém envolvido. O que Lobo (2005) traduz como interseção entre o eu e o outro, expressando a síntese da sociabilidade. Acrescenta o referido autor que a identidade “apesar de estar no íntimo do indivíduo, vincula-se ao caráter cultural das comunidades, as quais ele se associa” (p.85). E o sentido de outridade passa a permear a figura do sujeito.

Neste contexto, apesar de nos vermos influenciados pelo meio social, interiorizando conceitos e valores, existe a alteridade que para Lobo (2005) é o exercício do outro em si para evitar uma sedimentação de papéis podendo tornar o sujeito um agente interferidor de sua própria constituição ou seja de sua identidade individual. Isto significa dizer que apesar de o sujeito manter relações com grupos que poderão influir no seu processo identitário ele é capaz de elaborar sua própria identidade, daí precisar do outro para tornar-se diferente.

A identidade anteriormente pensada em torno de um homem que se diz pronto e acabado, detentor de uma identidade estável perde espaço para aquele que muda e é instável, que obedece ao processo decorrente da dinamicidade social.

Esta situação do sujeito pode ser simbolizada a partir de uma leitura de que nesta conjuntura identitária existe uma relação de poder intrinsecamente colocada entre as questões que acreditamos e que somos e as que tendem a desestabilizar e por em dúvida aquilo que entendemos como verdadeiro. A proposta de que o sujeito venha a fixar-se numa única identidade, apesar de tantas vezes aparecer como necessidade, vem sendo desmobilizada por processos que demonstram ser tal pensamento uma irrealidade.

Esse sujeito passa a se basear na razão de que as verdades são ilusórias, daí a confluência de posicionamentos passa a ser seu referencial. Sob este aspecto verificamos que os conceitos ditos sólidos sofrem um processo de desmanche de certa forma incontrolável, porque não se tem como prever a velocidade com que os novos conhecimentos se alteram e se diluem.

Machado (2005) aponta que, “com frequência, o professorado é chamado a assumir novas demandas, sejam relacionadas à implementação de novas perspectivas curriculares e/ou à adoção de novas abordagens metodológicas” (p.04).

Mediante estas exigências que o/a profissional docente é impulsionado a conviver, fica sujeito a crises de identidade, que leva consigo o sentido de mudança e neste contexto os sujeitos começam a sentir-se abalados ao perceber uma sinalização de perda de sua possível estabilidade que pode atingir o campo pessoal e/ou profissional. Nesta ótica de desestabilidade as certezas são substituídas por dúvidas e por um incessante devir social.

Sobre isto aborda Machado (2005) que “a segurança perante o novo; a falta de incentivo para o envolvimento na nova situação; a incerteza, o medo e o temor em trilhar um novo caminho, situações que levam a perda das referências cotidianas do fazer docente” (p.03).

Justifica-se estes momentos de crise do sujeito, pois o seu sentido enquanto unificado sob a perspectiva de certezas pode perder terreno para um sujeito descentrado e flexível que deverá se propor a articular variados elementos que venham a compor sua identidade.

Como decorrência das variadas dimensões teóricas que influenciam nos processos de identidade do sujeito não devemos generalizar a partir desta situação a construção de um homem fragmentado, mas flexível, múltiplo, capaz de passar pelas transformações e refazer-se a cada momento, de forma que favorável para si mesmo, sem os constrangimentos sociais que venham a limitá-lo.

1.3 – Identidade profissional

O propósito que nos leva a discutir a identidade profissional tem por princípio a observação da existência de uma necessidade intrínseca do sujeito em vincular propostas de trabalho a teorias e/ou modelos previamente desenvolvidos. Justifica Machado (2005) que as/os professoras/es são parte integrante de um processo educacional que requer contínuas assimilações de abordagens teóricas diferenciadas, demonstradas através de leis, propostas pedagógicas, PCN, trabalho com o diferente, adesão à tecnologia no seu trabalho, dentre outros. Isso vem causando às profissionais certa instabilidade mediante a pluralidade de conceitos e exigências. Contudo, as mensagens são passadas para que estas propostas sejam vistas enquanto uma necessidade da modernidade e do próprio crescimento profissional, no intuito de melhor influenciar as/os educadoras/es.

Nesse sentido, nosso foco de pesquisa centra-se em professoras de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental de Escola Pública Municipal, onde observamos a convivência delas com um movimento de inconstância teórico-metodológica, podendo provocar nestas professoras uma necessidade de que se produzam e se transformem frequentemente.

Contudo, salientamos que as “diversas faces do eu” (BOCK; FURTADO, 1999, p.202) passam a compor a estrutura destas professoras que a partir daí podem ir elaborando manifestações diferenciadas. Neste sentido, estas manifestações poderão vir na forma de crises ou de abalos em sua identidade profissional, pela perda de referências consideradas permanentes.

Partimos de questionamentos em relação aos efeitos causados às profissionais docentes a partir de diferentes propostas pedagógicas que lhes são apontadas e sugestionadas a comporem o seu campo de trabalho.

Quando discutimos o posicionamento das professoras diante da construção de sua identidade percebemos o nível de importância que é dado à estabilização e localização do sujeito. Atribuímos este aspecto a uma necessidade de que o homem possui em diferenciar-se ou singularizar-se dos outros por meios de “discursos e representações” (FONSECA, 2003, p.75).

Para o sujeito, isto viria garantir a manutenção de seu status social, profissional e de sua identidade.

Podemos entender que o processo de formação identitária das educadoras vem sendo permeado por um contexto que sofre mutações contínuas, vindo a favorecer as mudanças nas condutas e conceitos que são considerados corretos até aquele momento. Isto concorre para ser, a identidade, algo em movimento ou metamorfose.

Quando discutimos a identidade diante

das posições assumidas por profissionais, no caso, os da educação, pretendemos sinalizar para os posicionamentos diferenciados que se fazem necessários ao exercício docente, vindo a refletir nos discursos que cristalizam o modo de ser e agir das professoras no exercício de suas funções.

A fabricação dos discursos gestada pelo governo, penetra na profissão docente com vias a produzir determinado tipo de identidade, contudo as professoras hoje tendem a negociar sua identidade e a defini-la a partir de uma convivência coletiva com outras educadoras, vindo a partir daí a mobilizar uma construção identitária através de conhecimentos diversos. Por isso percebemos que a construção da identidade ocorre também por meio das interações sociais.

Nesta visão que enuncia certo poder docente, aponta a percepção de que os veículos influenciadores de identidade profissional docente servem para justificar toda uma política de formação que vem sendo proposta pelo governo, o qual associa fracasso escolar com atraso e incompetência profissional docente.

Por outro lado, as/os educadoras/es que agora demonstram um maior nível de consciência política desafiam definições impostas, produzindo um novo discurso que passa a ser constituído pela experiência que possuem e na forma em que se vêem profissionalmente.

Hoje, quando a/o educador/a trata sobre sua identidade profissional passa a questionar modelos de profissionalismo que se dizem adequados ao exercício de suas funções, debruçando-se em propostas que possuam significados pertinentes à sua visão pedagógica.

Portanto, para adequar-se ao acelerado processo social, as/os professoras/es tendem a se conduzir alterando sua identidade e se reestruturando a cada dia, pois as manobras sociais rompem com um discurso inalterado e estático, vindo a cobrar deste sujeito um repensar sobre os conceitos que se dizem não só desejáveis, mas que se assumem como verdades.

A identidade profissional das professoras tendia a ser movida pela concepção de que existia uma prática docente consolidada ao longo dos anos de experiência profissional e que sendo assim deveriam dar conta de desempenhar bem sua profissão. Contudo o novo contexto globalizado passa a ser reorganizado, afetando sobremaneira o trabalho docente.

A posição de identidade dentro de novos conceitos mostra-se mais aberta promovendo uma desarticulação com as identidades estáveis do passado e favorece a criação de novas identidades e a produção de novos sujeitos.

A construção da identidade profissional tem um caráter multifacetado, querendo dar indícios de que esta construção se conduz a partir de fragmentações e processos desconexos por se relacionar com os mais variados contextos sociais.

Construir uma identidade profissional implica em definir papéis que possibilitem diferenciar aquilo que se é daquilo que não é. Nestas questões, as professoras pesquisadas falam de sua identidade a partir de seus discursos e de suas práticas, ou seja, a identidade se estabelece através dos variados traços que tornam cada ser humano uma pessoa individual ou diferenciada.

Sob a ótica de Silva (2004), a perspectiva de identidade vem sugerir que a construção da identidade profissional produz momentos de conflitos, contestações e de uma possível crise, apoiando-se no argumento que está ocorrendo uma separação do sujeito em relação aos posicionamentos anteriormente assumidos.

No caso específico da pedagogia, poderá ocorrer uma ebulição teórica que funcionará na identidade que as professoras consideram original. Isto

poderá vir a produzir um rompimento com as teorias que foram estabelecidas enquanto um padrão que devia ser seguido.

Ao citarmos as professoras, em seu processo de construção identitária percebemos uma preocupação delas em se firmarem dentro de conceitos que julgam corretos a partir de atitudes que sejam reveladoras. Este movimento pode ser interpretado como uma satisfação que pretendam dar ao corpo da escola ou aos pais a respeito do que são e do que não são. Para elas isto irá indicar a sua identidade, ou seja irá falar de si.

Quando abordamos a respeito da construção da identidade docente não poderemos desconsiderar os variados discursos que rondam as/os profissionais da educação na tentativa de seduzi-las/los com ensinamentos de fórmulas transmitidas com uma imagem de verdade e perfeição que devam ser seguidas para que se conquiste êxito no ofício de ensinar.

Neste aspecto, a sociedade mediada pelo governo ou demais categorias é que se propõe, a definir através de discursos fabricados o modo de agir das/os educadoras/es, à medida que lhe sugere a conduta, podendo intervir na construção de sua identidade.

Por outro lado, não poderemos considerar que as professoras sejam o protótipo da fragilidade e da dominação, pois em sua maioria não adotam uma identidade essencialmente traduzida pelos discursos. O que tantas vezes fazem é negociar as identidades de forma pessoal obedecendo a sua história e sua proposta enquanto profissionais.

Muitos fatores interferem no processo de construção da identidade profissional, sejam eles advindos de discursos oficiais ou não, contudo estes discursos se constituem em práticas discursivas que estão sujeitas as análises críticas por quem as recebe.

O que vem, não propriamente a interferir, mas a marcar o processo de construção da identidade profissional docente é todo um contexto histórico que envolve esta profissão. Mas não se deve atribuir exclusivamente a docência a questão da instabilidade das identidades, nem que isto seja decorrente só da diversidade discursiva que circula no meio social, por entendermos que esta

mobilidade de conceitos é própria do mundo contemporâneo, não atingindo apenas a categoria docente.

Inspirados nesta análise observamos uma identidade docente dentro de uma provisoriedade e obedecendo a processos de identificação das/os professoras/es. O conhecimento definitivo merece ser descartado, a fim de ser substituído pelos múltiplos e variados conceitos envolvidos no processo formador das educadoras. Para nós isto vem significar que a profissão docente aparece dentro de uma dinâmica, ou seja está sempre em processo de construção, em conflito ou não com seu fazer cotidiano. É nesta perspectiva que esta pesquisa busca se encaminhar.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOCENTE: A LÓGICA DO CAPITAL INFLUINDO NO TRABALHO DA PROFESSORA.

A trajetória histórica educacional pela qual a educação vem se conduzindo encontra-se permeada de transformações sociais presentes na economia, na sociedade e na forma de produção do capital. As/os professoras/es, para acompanharem estas mudanças, são pressionadas/os a ter seu trabalho revisto e envolto em novas roupagens, visando uma melhor adaptação as transformações.

Percebemos que a sociedade contemporânea encontra-se alicerçada no conhecimento e na informação. A cada dia um mundo novo se apresenta a nossa frente, novas tecnologias, máquinas e formas de produzir. Passa-se daí a entender a sociedade por seus métodos de “acessar, processar e distribuir informação” (KUMAR, 1997,p.15).

A globalização trouxe o conhecimento e a informação como principais fontes de transformação social e com isso a tecnologia passou a ser implantada no cotidiano do sujeito, fazendo-se presente na quase totalidade de suas ações. Decorrente da insuficiência do taylorismo – fordismo de produção de capital. Foi o momento da crise no mercado que viabilizou uma redefinição na maneira de obtenção de lucro.

No fordismo-taylorismo o trabalhador enfrentou um processo de alienação e, ao mesmo tempo, passou a servir de instrumento de dominação. Tratava-se de um modelo de produção que não requeria uma qualificação do trabalhador e nem sua escolarização. Não era exigida, segundo Kumar (1997) mão de obra qualificada, devendo o sujeito trabalhar em máquinas com tarefa única para produzir bens padronizados.

Os modelos taylorista e fordista da produção em massa, tinham como base o trabalho hierarquizado numa pirâmide, onde a criatividade e a inteligência estavam no topo, na cúpula do processo, enquanto os demais trabalhadores cabia a execução mecânica das ordens recebidas. Ficava com a gerência o trabalho de pensar, de decidir o processo de produção em operações limitadas, em linha e em grande escala.

A escola passou a ser influenciada com este modo de produção hierarquizado, ao tempo em que contribuiu para formar pessoas úteis e dóceis com vias a atender a política mercadológica. Quando este modelo entrou em colapso, sentiu-se a necessidade de reformular o processo produtivo e com isso a exigência de um novo modelo de produção e de consumo, através da especialização flexível, cuja ideologia norteadora era a satisfação do cliente. Começa-se a se consolidar a idéia geral de que na nova proposta de mercado não havia mais lugar para a especialização taylorista-fordista, fazendo-se necessário possuir um conhecimento mais abrangente ou polivalente.

O papel da escola neste novo modo de produção é preparar o trabalhador para atender a um mercado mais exigente e competitivo. Agora há o estímulo à escolarização para tornar possível o manuseio de máquinas sofisticadas que passam a ser introduzidas. Com isso os trabalhadores leigos, oriundos do antigo sistema perderam de certa forma seu espaço perante a nova realidade.

O progresso da informática foi idealizado pela sociedade, enquanto um mecanismo de libertação do trabalho automatizado, que vinha sendo realizado, o que representava para os operários como algo rotineiro e cansativo. Contudo permanecem as tarefas rotineiras no momento em que se prepara o computador para gravar disquete ou cd, ou seja, apesar do discurso pregando o trabalho intelectual, grande parte do trabalho realizado ainda permanece simplificado, mesmo com máquinas sofisticadas (KUMAR, 1997).

A qualificação do trabalhador estava ligada ao processo de reestruturação produtiva para garantir, segundo Ramos (2001) uma eficiência na produção, sem maiores preocupações com o crescimento intelectual do sujeito.

Neste novo contexto, estimular o trabalhador a adquirir instrução era visto enquanto fator de superação ao antigo modelo. O conhecimento e o raciocínio passam a ser necessários, vendo o trabalhador não mais como máquina que como tal bastava para executar o serviço já pensado por outros. Este modelo informatizado pretendeu ser o oposto do modelo mecanizado da produção que vinha reduzir o trabalhador a uma atividade repetitiva para

atender a determinada linha de montagem de alta produtividade, colocando-o na condição de treinável e aquele que pode ser facilmente substituído. O saber, na perspectiva anterior, deveria pertencer a chefia que daria as ordens para serem executadas.

A nova necessidade do capital viria sugerir ao homem uma nova forma de se profissionalizar, assumindo uma conduta generalista, sob uma educação geral que fosse além de sua formação específica. Este é um discurso utilizado, segundo Frigotto (1995) pelos “homens de negócio e seus assessores” (p. 144), para justificar o conceito de flexibilidade, competitividade, qualidade total etc., que são pressupostos de um novo padrão de acumulação do capital dentro da nova proposta para a economia.

Salientamos que o baixo índice de escolaridade da população brasileira estava longe de corresponder a esta expectativa criada para o novo profissional.

Ramos (2001) salienta que a partir da exigência deste novo trabalhador seriam produzidas também mudanças para a educação e para a escola que precisaria aderir a uma eficiência que adequasse o produto, ou seja o homem as exigências do mercado.

Neste quadro, a escola reassume o antigo modelo de escola técnica profissional para os pobres, enquanto a educação superior permanecia com a elite. Acrescenta Neves (2000) que a educação de massas serviria ao aumento da produtividade empresarial, constituindo-se num instrumento explorador do trabalho simples do país. Será promovida desta forma, uma proposta de educação onde a prática pedagógica seja articulada aos interesses do capital.

Esse processo ocasionou uma reestruturação do ensino que passou a articular os novos conhecimentos com a nova ordem social do trabalho, que agora passava a exigir do trabalhador mais autonomia e capacidade de atuar fundamentado intelectualmente e que para tal se fazia necessária a obtenção do conhecimento fazendo da instrução a mola propulsora para o crescimento do processo produtivo e do trabalho.

Hoje se trata o conhecimento plural como um caminho a um espaço no mercado de trabalho, contudo o diploma não deve ser entendido como abertura e inserção deste trabalhador no mercado, pois não há emprego para todos.

Como a educação passa a ser analisada, segundo Torres (1996) com “critérios próprios do mercado” (p.140), tendendo a ser comparada a uma empresa.

Complementa Silva e Gentili (1996) que “O sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual as demandas do mercado de trabalho” (p.25-26).

A política educacional neoliberal vem para consolidar o poderio da elite econômica sobre a educação, que sob a ótica do capital passa a ser uma mercadoria, não mais como direito do homem e dever do Estado. Como propriedade desta elite, a educação deverá produzir sujeitos ajustados ao modelo neoliberal.

Por sua vez, os currículos são nivelados, desconhecendo-se as peculiaridades de cada contexto social e sem o devido critério vai sendo conduzida a prática pedagógica tornando-se despersonalizada e desarticulada de uma lógica maior que seria a formação coerente com as necessidades do aluno.

A educação pretende, segundo esta perspectiva, não incluir as educadoras na condução de seu trabalho, pois intenciona, segundo Hypólito (2002), estabelecer critérios de “eficiência e produtividade utilizados pelo mercado” (p.243).

As transformações no mundo do trabalho interferem diretamente na definição dos conhecimentos e capacidades necessárias ao sujeito, a fim de que respondam positivamente aos desafios propostos pela nova condição social. Para tanto se faz necessário repensar a qualidade do ensino com vias a adequar novas prerrogativas de um trabalhador dotado de conhecimentos universais e de uma qualificação profissional polivalente. Trata-se de um momento de reformulação no âmbito ideológico, apontando para o início de um novo tempo.

As escolas, agora fortemente movidas sob a lógica do mercado, assumem a conduta de empresas produtivas que devem preparar os indivíduos para se ajustarem ao mundo dos novos empregos.

Dentro desta conjuntura, observa-se a exigência do mercado de trabalho na construção do novo profissional para cada área de atuação . E o trabalho das professoras sofre influência para obedecer as exigências mercadológicas, passando por reestruturações através de capacitações pedagógicas, que devam agir no sentido de colocar a prática docente em consonância com as transformações presentes no novo contexto social.

2.1. O papel do Estado como agente de mudança na educação.

Para acompanhar e viabilizar as novas necessidades do capital, o Estado também precisa mudar seus rumos. Isto se deu através da política neoliberal, cujo traço mais forte é o de favorecer uma sociedade que supervaloriza o conhecimento, o qual é encarado, ao mesmo tempo como sem limites e que está ao alcance de todos.

Verificamos que esta proposta de qualificar o sujeito, para atender a nova demanda de mercado e da informação vem tentando assumir-se enquanto intencionalidade de que este sujeito desenvolva sua capacidade intelectual, contudo, o que se percebe é a tentativa de enquadrar o homem na operacionalização de máquinas precisas, automatizando o seu saber fazer para tornar a produção mais rápida, barata e perfeita. Entendemos que não há o interesse em desenvolver intelectualmente o sujeito, mas torná-lo um promotor do lucro.

A crise educacional que hoje se apresenta, segundo Silva e Gentili (1996) “é produto da expansão desordenada e anárquica que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos” (p.17).

Para melhor entendermos as políticas educacionais é importante termos o discernimento acerca da lógica discursiva do neoliberalismo. As propostas políticas sob a ótica neoliberal vêm dentro de uma perspectiva reguladora das ações do Estado, orientando as decisões governamentais num

mundo capitalista, vindo também a contribuir com a forma de pensar e projetar as ações.

Os documentos decorrentes desta política são, segundo Maués e Lima (2005), projetados nos gabinetes dos organismos internacionais, órgãos que definem as ações e a formação das/os nossas/os educadoras/es. Entendemos daí que as/os professoras/es perdem espaço perante a sociedade, mediante as interferências externas em sua prática pedagógica, em termos de métodos utilizados, objetivos, remuneração e valorização, contudo isto também vem provocar reações destas professoras.

Esta postura governamental em relação ao trabalho das/os professoras/es influencia na política educacional à medida que busca entender a educação como um trabalho que deverá servir ao mundo econômico, demonstrando certo descompromisso em relação a temática educacional.

Na perspectiva de aliar a educação com os interesses econômicos, formando pessoas adequadas as meras exigências do mercado, percebemos uma supervalorização do saber-fazer para realizar determinadas tarefas.

Um dos mecanismos que o Estado encontra para inserir as/os educadoras/es numa nova linguagem educacional parecem ser os cursos de capacitação, uma vez que estes têm sido utilizados enquanto instrumentos de consolidação de novos discursos e de novas correlações de forças, passando para a sociedade a imagem de que as/os educadoras/es precisam capacitar-se para atuar com competência no âmbito educacional.

Mas o que seria ser competente? Pode ser entendido como aquele que deva saber fazer para atuar com eficiência e eficácia e neste saber fazer está implícita a aplicação dos pacotes pedagógicos que vêm via Secretaria de Educação carregados de ideologias da força intelectual conservadora e elaborados sem a participação das/os professoras/es.

Neste aspecto, o ensino é movido pela ação e reforçam para Maués e Lima (2005) uma “economia do saber útil, o prático é o que pode ser posto em ação de imediato, em situação, como dizem os experts em competência” (p.27).

Os discursos atribuídos à educação através dos órgãos gestores são povoados de retórica, principalmente em relação as discussões sobre formação de professores. Operam na perspectiva de comparar educação com mercadoria, passando para as professoras a responsabilidade de conduzir sua prática dentro de interesses empresariais.

O conceito de qualidade do ensino atribuído pelo neoliberalismo perpassa pela associação de prática empresarial com o campo educacional. Estando neste patamar de empresa, a escola passa por julgamentos e avaliações tal qual a empresa. Alegam Silva e Gentili (1996) que a mercadoria que esta empresa escola produz é “o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo” (p.25). Assim, a escola precisa assumir o papel de ser uma instituição que busque a eficiência, que seja dinâmica e flexível.

Neste contexto neoliberal, encontram-se as propostas implícitas na nova LDB (9394/96), abordando a educação dentro de um cenário onde se exige das/os educadoras/es a ampliação de determinados conhecimentos, para que possam sobreviver profissionalmente numa sociedade de mudanças contínuas, avanços tecnológicos que tornam o conhecimento obsoleto e volátil num curto espaço de tempo.

O discurso da LDB, no tocante a formação profissional vem representando um domínio dos interesses privados para obedecer as manobras de determinações dos partidos políticos, tornando as questões educacionais discutidas, distante da realidade brasileira.

O texto da nova LDB para a formação das/os professoras/es nos artigos 61, inc.I, II, artigo 62, artigo 63, inc.I, II,III, artigo 65 (p.260) nos chama a atenção para a necessidade de que as/os educadoras/es devam capacitar-se permanentemente, a fim de agirem com a competência necessária que venha fazer com que o aluno atinja sua aprendizagem. Percebemos daí o caráter de responsabilidade colocada na figura das/os educadoras/es, podendo influenciar na sua dinâmica profissional, ao entendermos que o crescimento intelectual de seu aluno está relacionado ao seu domínio pedagógico, fazendo-se necessário também possuir uma multiplicidade de conhecimentos para gerar no aluno um estímulo para desenvolver-se intelectualmente.

E a exigência da lei se consolida quando sugere às educadoras a necessidade de um trabalho diferenciado. Para que as professoras possam oferecer diferentes propostas, fazendo o diferente, como lhe é cobrado, seria indispensável esta valorização financeira, que viabilizasse educações continuadas de qualidade, possibilitando ampliar sua visão educacional e ao mesmo tempo permitindo a promoção de avaliações em torno de seu trabalho de uma forma mais crítica e consistente.

O discurso relativo a formação das educadoras proposto pelo governo FHC, adere a uma política excludente e de prestadora de serviços, contempladas nas palavras do ministro da educação Paulo Renato de Souza, através de documento elaborado por equipe do Ministério da Educação (1999):

O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento de suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país (p.05).

O Ministro Paulo Renato alegou no referido documento que “a melhoria da qualidade da educação brasileira depende em grande parte a melhoria da qualidade do trabalho do professor” (p.05). Estes cursos tendem a significar uma panacéia para a política educacional brasileira, ao tempo em que depositam na figura das/os educadoras/es a responsabilidade pelas crises educacionais.

Seu discurso também vem recheado de retórica, quando propõe que, atrelada a valorização das/os professoras/es seriam vistos e exigidos “melhorar o salário dos/as professores/as, suas condições de trabalho e sua formação profissional” (p.05). Contudo, como sabemos, concretamente essas ações não são implantadas de forma minimamente satisfatória no contexto da educação.

O documento do MEC que, supostamente, visava a melhoria da qualidade da educação escolar se mostra como receita, porque se assume enquanto uma proposta única que deverá atender a toda realidade educacional com o objetivo de promover a qualidade. Este documento tende a atribuir um caráter técnico à função das/os professoras/es.

Os gestores educacionais hoje sentem-se como se fossem os reformuladores desta proposta a partir da pedagogia por competência, mas negam que esta nova pedagogia modelada pelo saber-fazer através da aplicação de técnicas se constitui em colocar as/os professoras/es na função de técnica/o que aplica metodologias ditas “eficientes e eficazes” ao desenvolvimento do aluno.

Para Silva e Gentili (1999) “não se pode criar uma escola e processo formativo de qualidade e democráticos numa sociedade profundamente excludente, desigual e portanto antidemocrática” (p.32).

Sob esta ótica, o Estado quando se propõe a investir na formação das/os professoras/es, remete-nos a pensar que a utilização dos cursos de capacitação, via Secretaria de Educação, possuem o papel de ser um mecanismo articulador ao repasse de ideologias da força dominante. Através destas capacitações cria-se um ambiente propício à emissão de tais ideologias que sob uma ótica ilusória costumam tratar as novas propostas educacionais como um trabalho dentro da linha da modernização. Para as/os educadoras/es fica a opção de desestabilizar esse movimento articulado, sendo críticas/os e questionadoras/es ou aceitar as fórmulas ou receitas nas quais estas propostas estão impregnadas.

As políticas públicas para a educação vêm atualmente se inclinando fortemente para a questão da formação de professores, diante das novas exigências que são colocadas à escola e os desafios a que as/os educadoras/es são submetidas/os. Nessa perspectiva, a formação das/os professoras/es é a forma de adequar estas/es profissionais às mudanças educacionais exigidas pelo mercado.

O documento do MEC (1999) em torno da formação das/os professoras/es declara não ter a intenção de colocar sobre as/os educadoras/es a responsabilidade das deficiências do alunado, mas :

Considera que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem o sucesso escolar, mas principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (p.26).

Isto significa que, na ótica dos governos, via de regra, todo ajuste promovido pelo governo através da política neoliberal, pela qual a educação vem passando e ainda deverá passar, primeiramente tem que ser tocado na figura das/os professoras/es. As/os professoras/es se tornam assim, o elemento central no processo de ajuste da escola.

2.2. Influência dos parâmetros curriculares nacionais do 1º e 2º ciclos na política educacional.

Os mecanismos governamentais para gerenciar a política educacional, constituem-se em conjuntos de manobras capazes de envolverem os/as professores/as em conteúdos valorativos que compõem o ideário da elite intelectual.

A exemplo, citamos os PCN (1997) que reproduzem conteúdos que devam estar em vigor, os quais habilmente podem influenciar e se fazerem presente no trabalho das/os professoras/es, a partir do momento em que sejam aceitos sem que haja uma análise prévia de sua real intencionalidade, que seria tornar as/os professoras/es reproduzidoras/es de ideologias elaboradas por uma elite intelectual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, são colocados às/os professoras/es como um trabalho que fora realizado dentro de um consenso interprofissional, visando melhorias para a educação. Justificado através de documento elaborado pela faculdade de educação da UFRGS (1996) como “meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade” (p.108).

A justificativa que se veicula para aceitação de um currículo nacional seria segundo o referido documento, para detectar as falhas no sistema educacional. É necessário acrescentar que já se tem pareceres suficientes acerca destas falhas, mas as medidas cabíveis não aparecem.

O documento da Faculdade de Educação da UFRGS (1996) argumenta que: “O fracasso escolar é parte de um padrão mais amplo de distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos” (p.110).

Esta afirmação parte da premissa de que uma modificação na economia brasileira, poderia surtir um efeito mais promissor que a idéia de se implantar um currículo único como forma de evitar evasões e fracassos escolares para garantir um padrão de referência educacional.

Induzir as/os educadoras/es a trabalharem com o PCN, demonstra uma tentativa de fazer com que estas/es profissionais cumpram as burocracias da política educacional, mas não se pode fazê-las/os ignorar a deficiência e a má qualidade da educação com a qual estão habituadas a conviver. Elas/es podem engrossar esta camada cumpridora de tarefa burocratizada, mas não pode ser negada a avaliação que possuem de seu trabalho e das dificuldades que enfrentam como má remuneração, escola sucateada, desmotivação para obter uma educação em serviço, alunos que margeiam a miserabilidade e possuem deficiências para aprender, dentre outros fatores.

A função do PCN, 1º e 2º ciclos (1997) transmitida pelos gestores educacionais é a de que deva servir de proposta a ser seguida pelas/os professoras/es em sua prática docente. Com isso percebemos a contradição de se entender o curso de capacitação enquanto componente auxiliar ao desenvolvimento profissional das/os educadoras/es e que ao mesmo tempo venha possibilitar as/os mesmas/os assumirem de maneira autônoma a condução de seu trabalho.

O discurso do PCN funciona dentro de uma dualidade que implicitamente nega a existência de medidas coercitivas que limitam ao invés de promover o crescimento das/os professoras/es.

Ao tempo em que se propõe a influenciar as/os professoras/es com metodologias e propostas construídas sem o aval de quem as vai receber para aplicar, ainda são capazes de aferir rótulo de pessoas resistentes a esta pretensa mudança, aos profissionais que questionam determinadas ações que são sugeridas.

A maneira como os PCN vêm ganhando espaço e sugerida sua incorporação ao trabalho das/os professoras/es, com a ajuda das Secretarias de Educação, se constitui numa tradução de que é algo importante para o bom desempenho profissional das/os educadoras/es, a medida em que se assume enquanto instrumento viabilizador para esta conquista. Ao tempo em que, são

apresentados às/os educadoras/es são feitas orientações para sua adesão, contudo as/os professoras/es têm demonstrado certa autonomia e direito de adoção ou não de seus preceitos educativos.

A percepção que podemos ter dos PCN seria de sua intenção em amarrar as/os professoras/es e estimulá-las/os a incorporar os juízos elaborados para a educação sob a ótica governamental, pois a autoridade com que vêm sendo implantado deixa transparecer ser este o objetivo.

Avaliamos como inviável discutir currículo sem fazer uma elaboração das diversidades culturais que requerem currículos próprios que digam respeito as suas necessidades e interesses. Diante disso, colocamos em questão esta referência curricular nacional comum, ao tempo em que questionamos a veracidade da melhoria educacional com currículo único, se os reais problemas que podem travar o crescimento da educação não foram sanados, como baixa remuneração das/os professoras/es, condições dignas de trabalho, dentre outros.

A propostas do PCN, seriam a de conduzir o trabalho das/os professoras/es, indicando suas funções na escola e seus mecanismos para atingir o aluno, podendo agir como componente influenciador de uma práxis já construída.

O governo também aposta no princípio de que os PCN seriam um meio de evitar a evasão escolar. Nos cabe enfatizar que é observado no momento presente que a “bolsas” criadas pelo governo, estão de certa forma trazendo o aluno de volta, não pela responsabilidade dos pais em promover uma educação para seus filhos, mas pelo receio de ficar sem o auxílio. Não queremos discutir a viabilidade ou não desta política de governo, mas desmistificar os parâmetros, enquanto estratégia de trazer o aluno à escola.

2.3. Trabalho docente hoje.

Foi na primeira metade do século XX que se depositou na educação a esperança de que o cidadão seria preparado para corresponder as demandas sociais, isto baseado nas idéias liberais, onde seria concretizado “o projeto de homem para um projeto de sociedade” (COSTA, 1995, p.84).

Assim é que é dotada a política da educação, com seu ranço de tempos remotos onde se evidenciava a interrelação de educação com os interesses do mercado, canalizando o trabalho das/os professoras/es para formar pessoas dóceis e úteis ao sistema vigente.

É dentro desta proposta de utilidade que a educação vem conduzindo o trabalho das/os professoras/es. E a escola é também o lócus desta formação, uma vez que constitui-se num ambiente facilitador de articulações políticas. Isso vem nos sugerir que a formação de professores está vinculada à relação de poder assumida pelos gestores educacionais os quais pretendem conduzir os caminhos da educação.

Estando as/os educadoras/es frente as mais variadas propostas, acreditamos que possuem autonomia para interpretações. Salientamos daí que as condutas para ação se diversificam obedecendo às características peculiares de cada educador/a, os/a quais têm uma cultura diferenciada que é própria a cada região, possuindo também uma crença particular em relação ao aluno, ao gênero e as classes, pois a ação vem também respaldada por valores.

Quando falamos em autonomia docente, não queremos equiparar esta postura autônoma com isolamento da/o profissional, mas de uma autonomia que possibilite reflexões, na consciência de que todo posicionamento deverá ser parcial e aberto a novos pressupostos, pois conceitos são processos sujeitos a complementaridade adquirida num conjunto ou partilha.

Passamos esta constatação para o sentido de que uma das grandes preocupações na área educacional hoje se refere a formação/capacitação das/os profissionais da educação. Ampliar os conhecimentos destas/es educadoras/es, através dos cursos de capacitação ficaria a cargo das Secretarias de Educação, que se auto rotulam verdadeiras formadoras de professoras/es, levando-as/os a pensar que seus cursos significam oportunidades de reunir novos elementos e conteúdos voltados para uma atualização da prática, os quais irão lhes dar condições de implantar ações pedagógicas que preparem os indivíduos para a nova demanda de mercado.

Desde a década de 70, com a massificação do ensino público, o magistério apresenta-se enquanto profissão em crise. Nesta época surgem as

teorias críticas, que segundo Costa (1995), passa-se a analisar a escola “a partir das relações de classe na sociedade capitalista” (p.84), entendendo o papel da escola enquanto enfatizadora das diferenças, por reproduzir desigualdades sociais com fins a manutenção do sistema capitalista excludente.

Os anos 70 representam no plano mundial um período de reestruturação do capital devido a crise no processo de acumulação capitalista. Neste momento o capital passa a necessitar de um novo mecanismo que impulse o processo e a forma de produção do trabalho. O capital elege uma nova forma de encarar este instante através da formação de um novo profissional que deve ser flexível e possuir diversas habilidades e competências para lidar com essa nova fase de acumulação. Com isso, na virada dos anos 70 para os anos 80 foram vivenciadas profundas transformações nas relações de trabalho e na produção. No Brasil, estas mudanças começam com o governo Collor e se aprofundam no governo de F. H. Cardoso.

A partir daí, a escola passa a tornar-se um local onde as pessoas devem ser formadas para uma adaptação às exigências do mercado de trabalho que agora passa a requerer o domínio de uma inteligência sistemática, deixando de lado a competência específica. Pretende-se reunir numa só pessoa habilidades múltiplas, através de uma formação que lhe garanta combinações e aptidões.

Na realidade, a escola também passa por um processo de reestruturação, visto que sob o discurso neoliberal, esta instituição sofre uma crise de qualidade, sendo ineficiente e ineficaz em sua ação, ou seja, na garantia de mão-de-obra de qualidade.

O conhecimento, neste momento passa a ser adequado as necessidades do capital que vive o revolucionamento da produção, baseado na informatização, no saber comprometido com a ação e com a prática, opondo-se ao mundo da estabilidade do fordismo. Com isso o saber passa a ser uma mercadoria que deverá ser vendida em nome da competitividade.

Este novo perfil do trabalhador segundo Ricci (1999) é “polivalente, indisciplinado, criador, trabalha em equipe e é instável” (p.153). E a escola para atender a esta exigência, vem reavaliar a sua função e conduzir a sua ação prioritariamente para a nova demanda social na sociedade do conhecimento e da instabilidade.

Transpondo isto para um discurso neoliberal, muito pouco foi modificado em virtude destas propostas perpassarem todo processo de trabalho educacional brasileiro. Esta idéia trata-se de uma política neoconservadora cuja pretensão é inserir a escola numa metodologia de trabalho que aborde os ideais econômicos do mercado. E desta forma poderá desvalorizar a função docente, pois expõe as/os educadoras/es aos interesses do mercado.

Entendemos que apesar de serem lançados novos discursos, os conhecimentos prévios das/os professoras/es não podem ser desconsiderados, sendo simplesmente substituídos por novas teorias.

Isto se apóia no fato de que, concordando com Calares (2003):

De fato a educação brasileira nos últimos 40 anos tem vivido de tentativas, ensaios-e-erros, malabarismos políticos, modismos pedagógicos, ações isoladas, na esperança de que medidas provisórias e enganosas resolvam num passe de mágica, os problemas educacionais graves e inadiáveis (p.01).

Mesmo presa/o às amarras de uma política de gerenciamento educacional, as/os educadoras/es poderão não se deixar tolher em sua capacidade de organizar seu trabalho vindo a partir daí a criar mecanismos que promovam a sua autonomia baseada em sua vivência prática.

Desde a época dos jesuítas que importamos modelos de educação, até que nos promovemos a copistas de modelos educacionais através de convênio MEC-USAID, sinônimo para os gestores educacionais de evolução e crescimento intelectual.

Estes “intelectuais da educação” não despertaram para o entendimento de que os modelos importados estavam longe de corresponderem aos quesitos necessários a responder aos problemas da nossa realidade.

Para Fidalgo e Machado (1994) a educação é pensada como uma questão técnica e o trabalho desqualificado e barato continua sendo à base do sistema de produção no Brasil.

As abordagens que surgem sob novas propostas, para melhoria educacional estão sempre recheadas de uma conotação de controle da comunidade educativa (professor e aluno).

É com a reestruturação produtiva que surge a necessidade de um profissional flexível, que se adeque as variações constantes do mercado. Daí muda-se o discurso da estabilidade teórica e passa-se a exigir mais deste profissional. Este perfil de profissional flexível, encarado como ideal para compor a sociedade do conhecimento apresenta-se como um “trabalhador paranóico”, segundo Ricci (1999, p.154), pois se sente sempre desatualizado e com o pensamento de que algo novo já surgiu.

Sendo a realidade dinâmica e plural, novos conteúdos são lançados dia-a-dia e nenhum conhecimento pode ser esgotado em sua totalidade. É um reflexo característico da sociedade do conhecimento, onde a memorização e a repetição das ações perdem seu poderio de valorização nos conceitos rígidos e estáveis.

A noção de novo profissional chega à sociedade estendendo-se às escolas, onde é exigido das/os educadoras/es “suas habilidades cognitivas e comportamentais” (KUENZER, 1999, p.169).

Dentre as habilidades cognitivas Kuenzer (1999) chama a atenção para:

Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eger prioridades, criticarem respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal a intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante (p.169).

Um/a novo/a profissional, adequado/a a uma nova sociedade é o que se espera das/oa educadoras/es hoje, párticipes de uma nova era, onde a visão de mundo e de homem vem entrelaçada com a questão da utilidade.

Neste sentido de utilidade em que o homem passa a ser identificado socialmente, transfere-se às/os educadoras/es a função de preparar este sujeito para responder as variações do mercado e ao mesmo tempo adquirir capacidade de intervir na realidade.

Contudo, mesmo que se pretenda atingir este objetivo através do trabalho das/os professoras/es, não podemos negar as condições em que as mesmas irão se conduzir a partir de: escolas sucateadas, clientela margeando o nível da miserabilidade, salas quentes, mal cuidadas e superlotadas, inexistência de recursos materiais didáticos que estimulem a aprendizagem, dentre outras questões.

A professora entrevistada n° 07 fala de sua dificuldade ¹:

O que eu sinto dificuldade de trabalhar no setor público é a questão do material. Na escola privada a gente recebe muito curso, muito treinamento e na pública a gente sente muita dificuldade nessa relação.

O que as autoridades pretendem que as professoras construam a partir deste quadro². Os gestores negam sua omissão e descaso com a cultura brasileira escondendo-se e apoiando-se em chavões sob o paradigma de uma pretensa modernização. As/os educadoras/es poderão optar em lidar com a adversidade, a partir do modelamento de seu ofício num processo de erros e

¹ O texto das professoras será representado em itálico, devidamente codificado com numeração de 1 a 10, para diferenciar dos textos dos autores.

² Em anexo apresentamos os demonstrativos das entrevistas.

acertos. Nesta conduta, a professora n° 08 diz que “*através de erros e acertos é que eu venho tentando construir uma linha de trabalho que atenda as expectativas da minha clientela, do meu grupo*”. Esta professora não percebe que ao agir a partir de erros e acertos poderá gerar um trabalho desprovido de um saber que venha servir de base para uma prática mais sólida.

O risco de um trabalho pedagógico desenvolvido numa linha de erros e acertos pode ainda ser entendido como uma aprendizagem legalmente imposta por alguém que sabe, para os que não sabem e nem conhecem, ou seja os alunos. Nesta perspectiva os alunos assumem papéis passivos e de recepção incondicional de conhecimento. A relação de poder está imbricada sob uma pseudo proposta de que se está trabalhando com o verdadeiro conhecimento.

Tal perspectiva tende a se assemelhar ao modelo fordista de produção, onde existe uma equipe ou cúpula pensante que elabora o roteiro de trabalho, para que sejam aplicados tal qual sua construção, sem um conhecimento que permita compreendê-lo.

As/os professoras/es no início do processo de escolarização eram orientadas/os para repassar um saber que era instituído através de uma relação desigual de poder. Hoje se cobra profissionais mais críticas/os e criativas/os, apesar de não se deixar de estabelecer parâmetros do que é mais viável para a educação. Daí nos questionarmos até que ponto estas/es educadoras/es, preparadas/os para repetir e copiar possuem a autonomia para questionar o que lhe é imposto, se ao longo dos tempos apenas obedeceram as normas ditadas através de propostas pedagógicas concebidas como corretas e inovadoras no contexto de uma sociedade autoritária e patriarcal.

É possível que se reconheça a necessidade de mudança no trabalho das/os educadoras/es com vias ao desenvolvimento do aluno. Como fazer se não foram estimuladas a criar e definir, mas apenas a obedecer?

Uma mudança de postura docente poderá ser assumida a partir de uma reação das/os educadoras/es, ao entenderem que precisam conduzir-se numa linha mais crítica em torno de suas elaborações e posicionamentos técnicos. Mediante a percepção de que apenas inculcar conteúdos e aprendizagens acadêmicas no aluno não promoverá seu entendimento dos efeitos sociais, as desigualdades, o poderio da elite econômica e daí estas/es educadoras/es não utilizarão seu trabalho no desenvolvimento de mentes questionadoras.

A forma de tornar as/os professoras/es mediadoras/es da educação se perpetua através dos tempos, e os pacotes pedagógicos continuam a ser introduzidos nas escolas e impostos de forma autoritária.

Nesta visão entendemos que as/os professoras/es possuem uma autonomia relativa, pois vivem imersas neste contexto pedagógico conflituoso, em que estão envolvidos sua moral, valores e conflitos. Sua prática é sempre provisória e sustentada por intervenções.

Não queremos colocar o Estado na função exclusiva de vilão ou exímio tutelador do trabalho educacional, posto que, a partir de nosso trabalho com entrevistas verificamos um saber e um pensar das professoras, as quais mediante uma consciência pedagógica reagem e não assumem o que é veiculado, como verdades acabadas.

Sobre isto sugere a professora n° 10 que *“a mudança de postura é particular a cada profissional, ele só muda se achar necessária a mudança”*. A professora n° 03 coloca que *“não queremos uma coisa que é imposta”*.

Daí não é viável dizermos que as/os professoras/es hoje assumem e reforçam as políticas de controle e de dominação sobre a sua função docente. Tantas vezes, até de forma silenciosa transmitem sua resistência a determinadas orientações técnicas.

As/os educadoras/es, ao assumirem o papel de mediadoras/es e com a visão crítica, poderão reconhecer a escola enquanto espaço de conflito, entendendo o caráter político de seu trabalho, o qual não deverá convergir para apaziguar e atenuar conflitos com fins a manutenção da ordem capitalista de dominação. Mas serem profissionais atuantes e politizadas/os, conscientes da apropriação que a elite econômica faz com o seu trabalho, o qual possui a visão de professoras/es enquanto aliadas/os e componentes auxiliares de seus interesses. Entendendo seu papel e o que representam para a elite as/os educadoras/es poderão não se deixar subjugar e dominar.

Nesta proposta a ação das/os professoras/es poderá ser a de levar o sujeito a compreender a sua condição de explorado numa sociedade dual, buscando romper com a conformação acerca de sua condição marginalizada. Espera-se que mesmo na condição de explorado por necessidade e garantia de sua sobrevivência que este ser possua a plena clareza de sua situação de exploração.

As/os professoras/es conscientes de seu papel político poderão utilizar seu fazer pedagógico a seu favor e de acordo com Cunha (1992) "Vale apostar em que, quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora a sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico" (p.126).

As/os educadoras/es politizadas/os tomam como ponto de partida para sua análise o conflito e a resistência que a classe dominada vem vivendo, deixando clara as intenções e o efeito de poder emanado pela ideologia dominante que se intitula como um aspecto a ser seguido, vindo a desnudar a inteligência humana, numa perspectiva de modelação de consciências impostas pelas condições sociais e econômicas dominantes.

Vivendo as voltas com tantas propostas de trabalho "inovadoras" as/os educadoras/es se mostram às vezes resistentes, inseguras/os ou discentes acerca de melhores dias para a educação, o que fica refletido nas palavras de uma das professoras entrevistadas:

Há resistência até pela forma como chegam, como um pacote pronto – "olhe, nós não vamos mais fazer assim"- é como se fosse descartável, o conhecimento é descartável. Isto que você já tem como conhecimento não serve mais, nós vamos a partir de hoje pensar assim e agir assim. (professora n° 02).

Porém, nem sempre esta postura poderá apontar para uma resistência realmente crítica, mas como forma das educadoras se manterem numa linha conservadora, sem fazer um rompimento com o trabalho rotineiro que vêm realizando.

Vendo-se suggestionadas/os a seguirem um pensamento que não é seu as/os educadoras/es poderão entrar em conflito, pois não se tornam condutoras/res de sua atividade profissional. A professora n° 08 coloca: "É o novo, esquece tudo que você já sabia e agora a gente vai ter que usar essa linha".

Isto gera perda de autonomia das/os professoras/es que vêm suas ações sendo geridas a partir de conhecimentos elaborados por outros. Diante

disto elas/es poderão conduzir-se dentro de um processo mecânico de trabalho, caso não possua clareza da função política da atividade profissional

A diversidade teórico-metodológica poderá produzir conflitos para estas professoras, em virtude de precisarem assumir teorias que não dominam totalmente, podendo ainda ser incompatíveis com a prática que vinham desenvolvendo. As/os educadoras/es que perceberem a sua utilidade para os gestores possuirão um maior discernimento a respeito dos conteúdos embutidos nos pacotes pedagógicos. Isto possibilitará uma seleção prévia para suas opções de ação, pois muitas vezes estes pacotes são apresentados enquanto soluções mágicas e as/os professoras/es que possuírem uma postura passiva irão absorvê-los sem restrições.

Trata-se de uma forma de impor às/aos professoras/es que se desfaçam de sua história e passem a seguir o que se “sugere” como correto ou verdadeiro naquele momento.

O que se planeja com essa interferência é produzir técnicas de trabalho que sejam eficazes, correspondendo desta forma ao domínio neoliberal que possui em seu bojo a fixa idéia de garantias no processo de produção e nesta perspectiva, o homem é visto como máquina.

Desta forma, ao se depararem com novos conteúdos, não os encara como fórmulas mágicas e à medida que vão conhecendo o novo, adotam a conduta de selecionar aquilo que for pertinente a sua forma de trabalhar. E a partir de reavaliações e elaborações mentais agem a exemplo das professoras pesquisadas:

Tudo está sempre em movimento, nada dá conta de tudo. Eu sempre fui buscando introduzir o novo de uma forma mais lenta, até pra que eu sinta segurança no que estou fazendo. Mais do que acreditar na teoria é preciso ter segurança no que estou aplicando para poder fazer bem feito. (Professora n° 04).

Você perde a base, aquilo que você tinha e assusta de início, porque é uma coisa nova e você tem que estudar, tem que refletir pra depois colocar em prática. (Professora n° 05).

Contudo, percebemos a partir destas colocações que há uma preocupação maior destas professoras com a aprendizagem acadêmica e na

perspectiva de Gómez (2001) a escola possui atividade verdadeiramente educativa quando vem favorecer o “desenvolvimento consciente e autônomo nos indivíduos de modos próprios de pensar, sentir e atuar “(p.264).

Outro fator que compromete a qualificação e aperfeiçoamento da profissão docente diz respeito à remuneração, vez que sendo as/os educadoras/es mal remuneradas/os, as conseqüentes necessidades de sobrevivência promovem a diversificação de seu trabalho, procurando alternativas de ampliação de renda, através de atividades informais. Desta forma a qualidade de seu trabalho fica comprometida.

Positivamente, todo processo político que envolve o trabalho das/os professoras/es como “a articulação entre as mudanças no mundo do trabalho, políticas públicas e políticas educacionais” (KUENZER, 1999, p.164) poderá confundir as/os educadoras/es e aquelas/es que ainda possuem um nível ingênuo de consciência serão presas fáceis de conduzir, vindo a facilitar a aprovação e incorporação de modelos criados por pessoas comprometidas com a manutenção da ordem social vigente.

Uma categoria que poderá vir a ser encaixada nesta condição de manipulação é a das/os educadoras/es formadas por programas de aligeiramento que são montados com currículos mínimos. Este programa foi a forma encontrada pra que as regiões carentes suprissem a falta de professores.

O pensar pregado pela sociedade do conhecimento deverá conduzir-se dentro da utilidade que o homem representará para a sociedade. Porém Ricci (1999) vem ilustrar este fato colocando que é ingênuo as/os educadoras/es “acreditar na possibilidade intrínseca da escola de formar cidadãos, pura e simplesmente a partir da introdução de conteúdos contestadores ou espaços reflexivos” (p.145), pois mesmo que as/os educadoras/es vejam-se impulsionadas/os em trabalhar para estimularem o potencial criativo do aluno, valorizando o pensar e o agir, estes alunos irão se deparar com um processo seletivo, para seu ingresso nas universidades, através dos exames vestibulares, cujas questões fecham-se em si, e onde é cobrado do aluno a sua capacidade de memorização.

Daí pode-se decorrer uma banalização do conhecimento por ele se apresentar para o aluno como acabado e absoluto.

O novo modelo educacional decorrente das mudanças do mercado mundial de trabalho trocou a formação do trabalhador especializado por um trabalhador “multifuncional, criativo, irrequieto e pesquisador” (RICCI, 1999, p.156)”.

As/os educadoras/es para acompanharem esta necessidade de serem polivalentes vêm incorporando uma gama variada de atribuições, a fim de atenderem a nova proposta educacional.

2.4. A Polivalência das educadoras no ensino fundamental.

As/os professoras/es nos dias de hoje vêm-se inclinadas/os a adaptações permanentes às constantes mudanças impostas por uma sociedade onde predominam as leis do mercado. Esta dinâmica está ligada tanto ao aluno, quanto à própria sociedade em que nos encontramos inseridos.

Essa maneira de entender a função das/os professoras/es hoje, traduz uma identidade profissional diferenciada de educadoras/es, mais polivalente, pois é fruto de uma sociedade marcada por mudanças e pelas inúmeras expectativas que são colocadas sobre estas profissionais.

Mesmo não havendo coerência entre o salário que é pago as/aos professoras/es com as exigências que lhes são impostas, tais como inovar na sala de aula, serem pesquisadoras/es, manterem-se atualizadas/os, fazerem uso de recursos didáticos dentre outros o papel da escola e das/os professoras/es ainda vem através do tempo sofrendo uma reformulação, ou melhor, uma ampliação.

Contudo, diante dos diversos papéis que assumem as/os professoras/es, isto poderá contribuir para gerar uma sobrecarga e muitos conflitos em sua atividade profissional.

O excesso de atividades, na práxis pedagógica, vem refletindo de forma negativa para as/os professoras/es, traduzida por Gómez (2001) numa “sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades” ..(p.175).

Esta colocação vem ilustrada através da fala das professoras entrevistadas:

Eu converso muito com meus alunos, digo o que está certo e o que está errado. Hoje em dia professor é mãe, pai, professor, psicólogo, médico, coordenador de disciplina, mediador e ainda tem que ajudar o aluno a construir conhecimento. É muita atribuição para uma categoria só e é muito fácil você chegar e dizer: mas a culpa é do professor. (Professora n° 10).

Às vezes fico angustiada porque eu não sei como ajudar, porque não é do meu alcance o problema do aluno. (Professora n°07).

Não há uma proposta governamental para reavaliar estes significados que são dados à profissão docente, justificado através de uma política neoliberal que possui seus padrões educacionais e a escola nesta ótica cumpre bem suas funções. Não observamos o interesse governamental em modificar este sentido multifacetado que é sugerido à profissão docente, que venha conduzir a função educativa como prioridade, pois a própria política neoliberal tem o pressuposto de produzir professoras/es polivalentes e sobrecarregadas/os.

Abraçar as várias funções dentro da escola hoje é propagada enquanto uma nova identidade a ser incorporada na figura das/os educadoras/es, que deverá olhar o aluno “como um todo” entendendo suas carências e necessidades. E a função docente cada vez mais se amplia, sem ter uma valorização financeira e profissional dentro dos padrões da exigência.

O mundo empresarial preocupa-se basicamente com a formação de pessoas que se mostrem capazes de executar sua tarefa profissional com competência. Daí ser demonstrado que se espera para este novo século um outro tipo de educação e com isso um novo profissional deverá ser formado, ou seja:

Um profissional que seja capaz de seguir a flexibilização do mercado, que seja polivalente e que tenha a sua subjetividade trabalhada para incorporar essa nova fase do capitalismo como algo normal e inevitável (MAUÉS ; LIMA, 2005, p.15).

As/os novas/os profissionais docente através de suas funções ampliadas deverão aliar o cognitivo do aluno com o seu crescimento pessoal, a fim de estarem correspondendo às exigências do capital, além de ter suas ações de certa forma controlada por diversos mecanismos, entre eles os PCN.

Estando a idéia de educação ligada a uma política de governo, às/aos professoras/es fica a responsabilidade, observada por Maués e Lima (2005) de “preparar os alunos para a nova economia fundada no saber e movida pela tecnologia” (p.12).

À medida que se amplia o trabalho das/os professoras/es não são observadas as condições para o seu agir, posto que nas escolas as/os educadoras/es se deparam com salas superlotadas, muito quentes, com a diversidade de faixa etária, falta de material didático, etc.; percebe-se apenas aumento de exigências. Um exemplo é a propalada inclusão das crianças especiais.

Observamos em nossas entrevistas que várias professoras sentem-se profundamente incomodadas com mais esta atribuição. Dentre o nosso grupo de dez professoras entrevistadas, quatro delas citaram a inclusão como uma das maiores problemáticas em seu trabalho. Para ilustrar demonstramos no discurso da professora nº. 02, sua opinião de que o pacote pedagógico *“que mais conflituou foi a inclusão”*.

A modalidade de Educação Especial, a partir da nova LDB, ficará a cargo de todas as escolas. Nesta perspectiva a política de educação especial e inclusão escolar se ampara legalmente para estabelecer a igualdade entre todos os seres, bem como o direito a educação, visando desenvolver as suas potencialidades, assegurar-lhes o acesso e a permanência na escola.

É uma nova experiência que converge para a perspectiva de que a partir do momento em que se pretende educar uma criança, seja ela especial ou não, há que se considerar que todos têm condições de aprender. Ressalta-se a heterogeneidade das turmas e nela o aluno especial é visto como alguém que alcançou a sua aprendizagem dentro de seu próprio ritmo e condições.

São muitas propostas que estão sob a responsabilidade dos sistemas escolares e o trabalho de educação inclusiva vêm assegurar mais uma

competência para as/os educadoras/es. Percebemos que os trabalhos com a criança diferente são implantados sem que as/os professoras/es tenham o devido preparo para assumi-lo, daí passam, as/os educadoras/es, a atuarem sob algo que desconhecem ao tempo em que as escolas também não oferecem condições adequadas para receberem estes alunos.

A professora entrevistada nº 07, colocou sua preocupação com este trabalho inclusivo na escola onde atua, posicionando-se sob a seguinte alegação:

Passa na televisão que os professores estão sendo preparados para receberem crianças portadoras de deficiências. Como? Se a gente nunca passou por treinamento, como é que a gente se sente? De mãos atadas porque não fomos preparados, isto sem contar com uma turma superlotada de 40 crianças.

Reflete-se com isso as preocupações das professoras em relação à maneira como vem se dando o processo inclusivo, diante do despreparo das profissionais que estão à frente das salas de aula e que necessitam ser, desde a sua formação inicial, informadas do que é a Educação Especial e como trabalhar diante dessa nova perspectiva e ao mesmo tempo garantir a qualidade de seu trabalho e a responsabilidade social frente a criança especial.

O que nos chama a atenção é que o investimento governamental nessa área, no que concerne a formação das/os profissionais tem sido inversamente proporcional às exigências que o sistema coloca. O que observamos, é a ocorrência de salas regulares com alunos apresentando necessidades especiais educativas sem nenhum tipo de apoio pedagógico ou contando com um único intérprete para toda escola. Não se pensa nas/os profissionais que estão à frente da sala de aula e que são desconhecedoras/es do mundo daquele indivíduo.

Na visão da professora entrevistada nº 02 a inclusão foi uma “mudança imposta”, porém a escola não dispunha de suporte para conduzir este trabalho. Reforça ainda à referida professora que:

Quando entrei na escola estava acontecendo a inclusão dos surdos. Então o aluno surdo, ele tinha uma sala que era aquela salinha, como se fosse o quintal de casa, aquela salinha lá de guardar material, que era um

armazém, um depósito para guardar coisas, então foi transformada. Foram tirados os objetos dessa salinha e foi transformada numa sala para especial sem ser adaptada sem oferecer recursos para que o professor fizesse um trabalho ali. Era a última salinha do corredor, aquela pequenininha, quente sem nenhum conforto para o surdo. Depois, mudou, agora o surdo vai ser inserido numa sala regular e o professor não domina a língua brasileira de sinais, o que fazer? Então foi criado um facilitador que passou por um curso num tempo pequeno, muito curto. É uma língua extremamente difícil e sem gramática pra o professor estudar é uma língua estrangeira, então se pensa num facilitador, então o facilitador é, aquele intérprete na sala de aula, muitas vezes o professor não se sente a vontade.

Legalmente vemos estabelecidas algumas exigências para essa formação, mas que, na realidade, a inclusão quanto a essa questão tem ficado mais no discurso e no papel do que no concreto, exceto os esforços pessoais das/os profissionais que têm se dedicado à área e tentado se aperfeiçoar.

Ressaltamos que as/os profissionais da educação, sejam elas/es com nível médio ou superior, podem não ter tido em sua formação nenhum tipo de embasamento teórico/prático sistemático acerca da educação especial, conseqüentemente estas/es profissionais poderão sentir-se impotentes diante daquele indivíduo e da família que recorre à escola objetivando desenvolver suas potencialidades. E ficam as/os professoras/es em sala de aula, com pouco conhecimento, preparo e condições necessárias para que se efetive o processo de inclusão qualitativo.

As políticas de governo, ao proporem a ampliação do fazer pedagógico, vêm cobrando das/os professoras/es uma apropriação de saberes especializados para que possam se comunicar com os alunos diferentes e ajudarem aos professores auxiliares. Não se mede a disponibilidade das/os educadoras/es em assumirem mais uma atribuição, ao tempo em que não se leva em conta a valorização que é dispensada a estas/es profissionais, que lhes dê o devido encorajamento para a ampliação de seu trabalho.

Contudo não existem raízes históricas e nem tradições de se discutir educação especial como parte do conteúdo curricular da formação básica, comum das/os educadoras/es. O que vemos é o trabalho com alunos especiais

reservado aos interessados nesta temática e neste sentido é tida enquanto um apêndice educacional.

As educadoras que compõem o nosso corpo de entrevistadas deram ênfase aos seus conflitos com os intérpretes que as acompanham às salas diferenciadas. Suas queixas centram-se nas exigências de que estes intérpretes fazem em relação a sua forma de ministrar os conteúdos, alegando que o momento exige uma maior abrangência, a fim de atingir todo o contexto de sala de aula.

O que colocamos vem a ser ilustrado por nossa entrevistada, a professora (nº 02) da seguinte forma :

O professor regente acha que o professor intérprete não está sendo fiel à transmissão, ao desenrolar de sua aula. O intérprete acha que o professor regente deveria dar uma aula de forma diferente porque ele agora tem um aluno surdo, mas ele não foi preparado para receber o aluno surdo. Foi determinado hoje e implantado amanhã e pronto.

Para algumas educadoras esta política inclusiva poderá funcionar como uma punição, pois foram impostas e são exigidas sua incorporação e aceitação que se refutadas serão vistas como preconceituosas.

A dificuldade em relação à aceitação destes/as alunos/as é vivenciada pela educadora nº 08, nossa entrevistada ao relatar que :

A gente hoje recebe esses alunos, mas eles são por mais que o professor - eu estou falando por mim em particular - trabalhe a turma pra aceitar bem essa criança ela ainda é discriminada, quando não são pelos próprios colegas, são pelos pais desses colegas e a gente não tem uma forma correta de avaliar e trabalhar essa criança e aí às vezes acaba ficando com aquela história de que estamos tomando conta dessa criança naquele período na escola.

Em nossa atividade de pesquisa percebemos que existe insegurança nas educadoras para lidar com a questão inclusiva. Para elas este tema é algo bastante complexo em virtude de que durante o curso de graduação não existem estágios de observação e nem de docência em classe de alunos especiais ou instituições especializadas.

Esta ampliação do trabalho docente é discutível por conduzir as/os profissionais a assoberbarem-se de atribuições na condução de sua prática diária colaborando para o seu distanciamento das questões políticas e sociais, daí poderão perder a oportunidade de opinar sobre currículos, objetivos e direcionamento da educação, sem falar na possibilidade de oferecer uma educação qualitativa de fato, onde toda responsabilidade está colocada nas suas mãos.

Isto quer dizer que há uma sobrecarga de responsabilidade encoberta sob o discurso da profissionalização, fazendo com que as/os educadoras/es não possuam a oportunidade de intervirem nas questões que estão sob o olhar dos gestores educacionais.

Percebemos que o controle ideológico não conduz as/os educadoras/es a um crescimento ou evolução de seu trabalho, pois o que de fato o Estado requer das/os docentes é o resultado de seu trabalho, ou seja, o produto final de sua ação, os quais deverão ser compatíveis como o modelo econômico, a fim de gerar e manter a acumulação do capital.

A partir desta reformulação no trabalho docente, a função das /os educadoras/es é vista por alguns sob o aspecto empolgante e desafiador, esquecem-se, porém do lado estressante que margeia esta ampliação do fazer pedagógico, atribuído ao aumento de exigências quanto ao número de responsabilidades.

Poderá também existir a partir daí, uma visão reformulada das educadoras, quando ela passa a ver as questões educacionais não como problemas oriundos de um sistema negligente, mas enquanto desafios, e neste sentido, poderão se propor a querer provar a todo custo a sua competência, demonstrado na colocação da professora nº 02:

Eu acho que o que marca qualquer professor é quando ele aceita um desafio, levando em conta os erros e acertos, a gente vê que contribuiu de alguma forma na vida de um novo ser, para a formação de novos profissionais, eu fico muito feliz de ver assim.

Apesar de sentirem-se asfixiadas em torno de tantas funções que são levadas a assumir, muitas/os educadoras/es mantém-se comprometidas/os

com seu trabalho e vivem a docência em sua plenitude, esforçando-se para impulsionar o aluno para o conhecimento e a aprendizagem, e demonstrando também a preocupação com fracassos escolares, podendo atribuir para si as culpas do insucesso do aluno, percebido nas declarações das seguintes professoras:

Eu sou um pouco perfeccionista, mas não vou dizer que ainda estou. Já estou no fim de carreira, mas muita coisa ficou a desejar e às vezes, eu me questiono: eu não fiz isso, eu não consegui. Enquanto eu não vejo logo o resultado eu tenho um problema físico, às vezes às fico com muita urticária, eu fiquei toda empolada. (Professora n° 05).

Sou muito exigente comigo mesma, então eu quero às vezes até tirar leite de pedra, comigo com a minha vida particular. Preciso ler e me atualizar. (Professora n° 08).

Eu ainda não cheguei no limite que eu devo chegar, sou muito exigente eu acho que sempre ta faltando alguma coisa. (Professora n° 10).

As professoras a partir das declarações, mostram-se fiscalizadoras de si mesmas e manifestam dedicação ao exercício da docência. Revelam também toda pressão por renovação advinda dos discursos oficiais.

Apoiado na visão de Gómez (2001) nos voltamos ao entendimento de que a escola precisa extrapolar sua função meramente educativa ou transmissora de informações acadêmicas, assumindo-se enquanto estimuladora de sujeitos críticos e aptos a elaborarem suas próprias definições sobre o contexto em que se encontram inseridos, incluindo-se as/os próprias/os professoras/es.

2.5. Magistério : Profissão feminina.

O processo educacional brasileiro construiu sua história apoiada na religiosidade, inicialmente com a escola jesuítica e posteriormente com outras ordens religiosas como “carmelitas, beneditinos e franciscanos” (COSTA, 1995, p.134), que se estabeleceram aqui mediante a saída dos jesuítas do Brasil, por ordem do Marquês de Pombal.

Mas a oportunidade do ingresso das mulheres no magistério ocorreu no século XIX. A primeira escola normal foi fundada em 1835, em Niterói e no final do século havia professores de ambos os sexos para assumirem a educação primária.

Isto representou uma evolução para a mulher, visto que desde a colonização, onde as escolas eram administradas por jesuítas eram admitidos apenas os rapazes. As mulheres, no entanto, eram educadas afastadas do contexto da escola, pois a elas ficava destinada a aprendizagem que fosse própria para o sexo feminino, tais como: costurar, bordar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Sua instrução restringia-se aos ensinamentos oferecidos nos conventos religiosos. Enquanto as famílias mais abastadas preferiam a contratação de preceptoras para ensinar as meninas em casa.

Louro (2000), coloca que a entrada das mulheres no magistério não foi considerada como algo normal ou tranqüilo. Ao contrário, fora um tema que se constituiu em alvo de polêmicas e diversidades de opiniões, em virtude de que, na época, profissionalizar mulheres era um contrasenso, diante da opinião que se tinha acerca da incapacidade da mulher em executar trabalhos que não fossem os domésticos. Mesmo assim existiam as correntes que se contrapunham a esta argumentação parcialmente, pois, não deixava de reforçar o caráter maternal da mulher, colocando-o como aspecto positivo para se exercer o magistério. Alegavam que, sendo as mulheres afeitas à maternidade seriam também boas educadoras. Isto vinha funcionar como a idéia de magistério enquanto vocação ou uma atividade de doação e amor.

Acrescenta Louro (2000), que a representação que ainda se tinha de uma mulher professora, era de que ela fosse solteira e dedicada, vez que como não atingiria o matrimônio, fazia de seus alunos a sua família e exerceria uma possível maternidade não realizada pelos meios convencionais.

A partir da representação de professora dedicada e maternal, tenderia a docência a perder o caráter de profissão, porque sendo uma atividade movida por doação e amor a questão salarial não precisava ser discutida, fazendo surgir uma certa desprofissionalização da função docente.

Segundo Martins (1989), ao se formarem professoras, estas normalistas passavam a gozar na sociedade de grande prestígio, em virtude do

alto índice de pessoas não escolarizadas existentes na época e por conta do status e respeito que a profissão representava.

Algumas décadas atrás, ainda havia um teor valorativo em torno da função docente, provocando às famílias a encaminharem suas filhas a esta profissão, vindo a se constituir tal uma exigência familiar. Exemplificamos nossa colocação para mostrar que este pensamento perdura em nossos tempos, através da fala da professora entrevistada n° 06:

Iniciei há vinte e três anos atrás. Ser professora foi uma oportunidade. Eu não queria ser professora, mas meu pai sempre quis ter uma filha professora em casa, aí foi mais por causa do meu pai que escolhi essa profissão

A escola normal foi criada para formar professores para lecionar no ensino primário, a fim de suprir mão de obra que deveria atender a população através de um ensino embasado em idéias liberais. Era um ensino elementar voltado para o que deveria ser ensinado no curso primário.

À medida que as mulheres povoavam os espaços das escolas, os homens passavam a ocupar dentro da escola outros postos que fossem considerados superiores na hierarquia educacional, tais como cargos de diretores ou coordenadores, como também convergiram em busca de outros empregos.

Desde que o Estado regulamentou a profissão docente se tornaram evidentes as inclinações que deveriam permear o trabalho das professoras. Foi com a feminização do magistério que o poderio dos gestores ganhou força. No momento em que se forjou uma imagem da fragilidade e condição de submissão da mulher, que concordando com Martins (1989) em sua maioria, tendiam a transformar o trabalho docente em uma ocupação que fosse uma continuidade do lar.

Da benese do povo passa a educação para as mulheres, que possuíam a representação social de figuras submissas e certinhas, sendo, portanto, ideais para conduzirem o legado da educação por não refletirem a força de seu trabalho, o que vinha a facilitar a sua massificação e anulação.

Esse protótipo de mulher, da forma como era vista socialmente, servia para esconder a relação de poder dos homens sobre o trabalho feminino e reforçar a subserviência da mulher que já era inferiorizada hierarquicamente.

O conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir mulheres a escolherem o magistério, profissão adequada para seu sexo, porque seu papel na escola era o mesmo exigido na família. Mas isto não significava a dispensa de suas tarefas domésticas.

Esse paradigma de professora vocacionada está diretamente relacionada a resquícios de “uma visão religiosa que ainda perdura” (ARROYO, 2001, p.33). E esta imagem que foi cultuada em épocas passadas ainda se vincula de certa forma a profissional docente de nossa atualidade.

Alguns teóricos quando tratam a respeito de professora vocacionada fazem uma diferenciação entre ser professora e ser educadora, alegando que professoras existem aos milhares e educadoras colocam amor no seu fazer pedagógico e faz de sua profissão uma vocação, acreditando que vocação nasce de amor e esperança.

Tentar adequar profissionalismo docente à vocação é um pensamento secularizado, onde às educadoras competia a “missão” de prestação de serviço aos excluídos ou ao seu semelhante, era a imagem de mestre divino, onde predominava o imaginário em que a função docente era entrelaçada a laços afetivos e religiosos. E muito desta concepção ainda não perdeu sua relevância, mesmo em tempos onde existe um pensamento mais atual e crítico de que educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo se trata de um compromisso.

Extrapolando um compromisso da mulher em torno de seu ofício de ensinar, atrelado a salários achatados e sua conseqüente desvalorização profissional, tudo isto é fruto, segundo Hypólito (1997) “de uma submissão feminina nas relações sociais de trabalho” (p.75)”.

O afastamento do homem da função de professor, não significou o fato de ter que competir com a mulher, mas justificava-se diante da má remuneração pela desvalorização da profissão docente. O que isto nos leva a

crer em relação à questão do baixo nível de remuneração é que o magistério foi conduzido estrategicamente enquanto um sacerdócio.

Dar aula se constituía na única forma das mulheres ingressarem no mercado de trabalho, seria como dar continuidade às atividades do lar, na educação dos filhos, só que agora com remuneração.

Apesar desta má remuneração, as mulheres hoje se propõem a reverter esta questão a partir de lutas por melhores condições tanto de trabalho quanto em relação ao salário. As professoras, segundo Costa (1995) mesmo em condição inferior ao homem, tem demonstrado sua:

trajetória em busca de melhores condições de trabalho, de qualificação e de dignidade profissional tem atestado, historicamente o elevado grau de participação política conquistado pelo magistério. As professoras têm dado lições de habilidade de articulação e de negociação em esferas que tradicionalmente, apenas os homens pareciam ser capazes de atuar (p.165).

As professoras que constituíram o universo de nossa pesquisa expressaram-se queixosas em relação aos seus salários, colocando as multi atribuições em que estão envoltas para dar conta de sua prática, submetendo-se a desgastes e prejuízos na sua saúde, citando ainda condições de trabalho precárias a que são submetidas. Sugerem as professoras que :*“Nós estamos com salários que não permitem que a gente trabalhe em uma escola só”*. (Professora nº 02). *“A valorização do professor está muito abaixo do que deveria ser”* (Professora nº 05).

Chamam a atenção para o excesso de atividades que precisam executar para garantir a sobrevivência.

Exigem do professor que ele seja competente, responsável. Cobra do professor tudo e a parte financeira, o salário não é digno de um professor. (Professora nº 03).

Reconhecem as professoras, o seu desprestígio salarial e profissional: *“Financeiramente nem se fala”*. (Professora nº 07).

As professoras relacionam com certa mágoa a questão salarial e percebem a inviabilidade de um exercício pleno da docência se a professora

precisa assoberbar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência (CUNHA, 1992).

Esta é uma questão histórica, pois nos primórdios a educação brasileira não era remunerada, sendo conduzida por leigos e pessoas “bem intencionadas” onde os currículos eram definidos em consonância com seus conhecimentos e não havia uma unidade em torno do que faziam, era uma educação baseada em filantropia, caridade e assistencialismo.

No que diz respeito à remuneração fica comprovado que este fator é responsável pelo comprometimento a uma boa qualificação e aperfeiçoamento das profissionais docente, pois sendo as educadoras mal remuneradas, a conseqüente necessidade de sobrevivência as fazem diversificar seu trabalho procurando alternativas de ampliação de renda, através de atividades informais.

Contudo o sujeito que se decide pela profissão docente não a faz por ingenuidade, pois possui a plena consciência da condição de desvalorização em que a profissão docente encontra-se imersa, fato que não é novo na percepção de nossa entrevistada nº 08:

Eu não gosto daquela frase que as pessoas dizem a gente trabalha muito e ganha pouco. Eu acho que quando a gente se propõe a fazer um concurso na rede municipal ou estadual, a gente sabe que é uma área que não paga bem, a gente sabe e tem consciência. Quando a gente abraça o magistério, a gente sabe que é uma classe que não é muito valorizada, então eu tento dividir muito isso e observar que o que está ali na minha frente são crianças que precisam receber informação de qualidade pra poder construir uma história diferente, porque se eu for pra sala de aula pensando que ganho mal eu vou passar tudo isso pra o meu aluno.

Apesar de demonstrar uma forte visão política do papel social de educação esta colocação também pode ser vista de forma ingênua, pois ao tempo em que as educadoras deixam fluir esta entrega pela profissão docente, no sentido mais vocacionado que profissional, não se inclui em lutas políticas por melhores condições de trabalho e de valorização profissional. Permite desta forma que o conservadorismo e o benemérito permeiem a prática docente.

Sabendo disto a educadora entrevistada passa uma idéia de conformação que para nós é questionável, pois várias podem ser as razões para que o sujeito venha abraçar a profissão docente, desde a influência da família, como forma de manter a tradição, ou incentivo dos amigos, como também a falta de opção ou indecisão sobre que profissão seguir, vindo a encarar o magistério como ocupação provisória.

Sob esta perspectiva, tanto a escola quanto os gestores educacionais não podem ignorar que a produção deste profissional perde em termos de qualidade e novas propostas. A dedicação à profissão pode contribuir muito na qualidade do seu trabalho, mas ao mesmo tempo se observa pouca disposição em lutar politicamente pela categoria.

CAPÍTULO III – SABERES DOCENTES E AUTONOMIA PROFISSIONAL

3.1 – Escola : lócus do trabalho docente

Cresce no campo educacional brasileiro uma preocupação com a identidade não só do professor como a da própria escola, visto que, concordando com Arroyo (2001) “a educação escolar é tratada como uma terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por inimigos” (p.22). Um exemplo são os denominados “amigos da escola”, que vêm confirmar uma certa desprofissionalização da escola, pois nesta proposta qualquer um passa a ter o direito de interferir nas questões educacionais, assumindo as mais variadas funções dentro da escola. Basta, segundo Arroyo (2001) “que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los, como um biscate...” (p.23).

Segundo Frigotto (2001):

No plano institucional a educação de direito social e subjetivo de todos passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. As campanhas de adote uma escola, amigo da escola , e agora do voluntariado, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas (p.16).

Historicamente a condição da escola não poderia migrar para uma outra ordem, pois desde os primórdios que significou uma ferramenta nas mãos da elite dominadora que deveria servir à reprodução da ordem vigente, sendo atuante na legitimação da dominação social. Devendo corresponder à expectativa observada por Giroux (1986) de ser “como espaços que funcionam tranquilamente, para reproduzir uma força dócil de trabalho” (p.114).

Partindo desta perspectiva, a escola passa a ser vista como instituição que está ligada a uma teia de relações que se ajusta ao mundo do trabalho devendo, portanto suprimir questões relativas ao respeito à consciência ideológica do sujeito.

Sendo a Escola Pública um espaço de lutas de diferentes forças a identidade das/os educadoras/es tende a ficar despersonalizada, por ser construída a partir desta dinâmica. O que observamos são várias definições

para as/os professoras/es e com isso reforçamos a concepção de educação girando em torno de:

Novas ideologias, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata, até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2001, p.24).

A fragilidade da escola, a partir de um caminhar sujeito as variadas diretrizes como: livro didático, PCN, avaliações, PDE, PPP, deixa prerrogativas para tornar-se um instrumento manipulável que muito irá servir as finalidades políticas, vindo a contribuir com a continuidade de um sistema que se move através da desigualdade social.

Parece que as/os professoras/es vivem as voltas com orientações que são observadas e criticadas por Arroyo (2001) por se conduzirem dentro do seguinte discurso “esqueçam o que são e sejam o docente que propomos, arquitetamos e queremos” (p.34). Uma vez ditada a conduta das/os professoras/es, espera-se que elas/es venham trilhar a sua ação adequando-se à conformação, o que nem sempre ocorre. Tenta-se passar uma visão de que se estas/es profissionais estiverem sendo “orientadas”/os irão adquirir segurança para um agir coerente e satisfatório. Contudo, não são alertadas à possibilidade de que este agir esteja direcionado para os anseios da política educacional vigente.

Compreendendo as/os educadoras/es sob um novo prisma, percebemos a importância em unir a sua conduta profissional, a sua área de ação que é a escola. Vemos que não podemos dissociar a sua função política da social, porque o seu *lócus* educacional é o lugar onde se dá a contradição social.

Reafirmamos a nossa colocação quando vimos a escola como espaço que permeia a contradição e enquanto reafirmadora da condição desigual entre professoras/es e alunos, pois as/os educadoras/es constroem sua prática num ambiente de superioridade e dominação. E esta condição é vivenciada no seio da própria sociedade classista. Mesmo que as/os educadoras/es realizem seu

trabalho voltando sua ação para uma não discriminação do aluno, este valor já está enraizado entre as pessoas, o que torna difícil sua dissimulação. Diante disso a escola, segundo Costa (1995) se torna o “*locus* micro da inconformidade e das disputas sociais” (p.214).

Mas não podemos isolar a escola do contexto social e político. Munidos desta consciência atribuímos a sua deterioração ao descaso da elite que não possui interesse numa sociedade educada para todos, pois desta forma ficaria mais difícil perpetuar a dominação.

Porém o cerne educacional tende a perder o seu caráter que o legitima enquanto instituição formadora, em virtude de ser a escola um espaço onde é fundamentado pela incerteza diante da variedade de opções de trabalho. Nesta variedade de informação as/os professoras/es poderão passar por conflitos, dúvidas e inseguranças, mediante o excesso de referências que são adicionadas a sua prática.

A escola poderá significar tanto um espaço de luta política, quanto de acomodação. Nesta acomodação poderá está implícita uma forma das/os professoras/es resistirem a todo um processo político de tentativa de controle sob seu trabalho.

Como as/os professoras/es, ao longo de sua carreira passam por decepções e derrotas, esse duro contato com a realidade, muitas vezes, concordando com Martins (1989) tende a tornar-se “embrutecido, ressentido e sem sensibilidade...” (p.11).

Na trajetória educacional encontramos também educadoras/es que demonstram terem perdido a esperança de dias melhores para a educação e daí poderem adotar uma postura conformista, passando a lidar com as questões da escola desprovidas de sensibilidade. Por encarar os problemas como insolucionáveis, adotam uma postura refratária às questões que surgem, tendendo a uma perspectiva descomprometida.

Trabalhar com educação não se constitui em apenas realizar o ensinar-aprender, pois ensino envolve relação entre pessoas e portanto deve ser ética, pois existe um outro que está neste contexto em busca de referenciais para ajudá-lo na sua condução enquanto ser humano e cidadão.

Demonstramos esta colocação a partir da fala da professora nº 08:

Eu peguei uma turma de 1ª série com crianças que repetiam a 1ª série por 3 anos e que estão altamente desestimuladas, não sentem prazer. Esse início de ano eu estou fazendo muito essa coisa da auto-estima, eu estou trabalhando essa possibilidade de que eles são capazes sim de aprender para a partir daí começar a construir o meu trabalho.

Isto não significa camuflar as contradições presentes no ambiente da escola, atribuindo ao corpo discente uma igualdade de direitos e possibilidades de ascensão, num panorama homogeneizador, mas trabalha-se no sentido de tentar regatar o aluno criando um ambiente que não favoreça a evasão e a desistência .

Neste sentido as/os educadoras/es não irão elaborar sua identidade dentro de uma lógica da classe dominante, que tenta fazer crer uma igualdade social irreal, pois os interesses entre dominantes e dominados são diferenciados e isto fica bem evidente no contexto social vigente.

A professora nº. 02 que compõe o nosso corpo de entrevistadas se assume enquanto uma profissional comprometida e através de seu discurso demonstrou uma preocupação com a política educacional dispensada a escola pública:

Considero-me uma pessoa dedicada ao que faço, comprometida acima de tudo e preocupada com a relação que a educação tem com as classes menos privilegiadas com a atenção que não é dada e com o descaso.

3.2 – Competências profissionais e docentes

O trabalho educacional dentro da pedagogia das competências, “também chamado de modelo de competências ou pedagogia das competências” (MAUÉS ; LIMA, 2005, p.13) não pode ser considerada uma abordagem nova, pois na “década de 1970 já era utilizado nos Estados Unidos

esse aporte tem se revestido de uma certa “modernidade”, no sentido do “novo” (idem p.13).

Numa pedagogia por competência percebemos que as/os professoras/es assumem papel onde se coloca a necessidade de um domínio de vários saberes e lhe é cobrado muito envolvimento com a aprendizagem do aluno. Neste envolvimento Perrenoud (2000) qualifica como “experiente, modesto e lúcido” (p.50), o profissional capaz de descobrir o nível de aprendizagem de cada aluno.

Hoje, o que se traz para a escola é que os saberes fundamentais de ler, escrever e calcular se estende, segundo Maués e Lima (2005) para :

Se comunicar, para aprender, para resolver problemas, para trabalhar em equipe e para se organizar são consideradas mais importantes para os empregadores do que as qualificações técnicas, o domínio da informática ou as competências em aritmética (p.18).

Para Perrenoud (2000) o termo competência deve se constituir “na capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p.15).

Este discurso de competência sugere que vários componentes habitem a identidade profissional, constituindo-se em saberes da prática docente. Com isso fica implícito que o indivíduo considerado competente tem maiores possibilidades de sucesso no seu agir, por atuar apoiado sob diversos conceitos ou recursos metodológicos.

Esta versatilidade deverá ser incorporada a identidade das/os professoras/es, e a faz adequar-se às exigências do sistema produtivo que se modifica e se renova continuamente fazendo com que se cobre destas/es profissionais a ampliação de suas capacidades para atender as normas do mercado de trabalho.

Percebemos diante disso que sob o paradigma da competência se escondem as regras do mercado, movido pela flexibilidade e polivalência profissional. Maués e Lima (2005) vêm enfatizar que “há uma relação direta entre a lógica das competências e a lógica do mercado” (p.24).

Ao trazermos a pedagogia das competências para o processo educativo, passamos a entender quando Maués e Lima (2005) sugerem que o ensino vem sendo observado a partir de uma análise do que o aluno “será capaz de fazer no final e não quais as matérias, os conteúdos que ele deverá assimilar” (p.27).

Este é um dos objetivos do trabalho por competência, educar indivíduos com uma suposta possibilidade de sucesso no mercado de trabalho. Maués e Lima (2005) ainda chamam a atenção para o fato de que, além desta possibilidade, se fala de sucesso do indivíduo “no processo político, nas relações sociais e interpessoais” (p.48).

A discussão da competência não leva em consideração um mercado de trabalho desfavorável que não garante respostas positivas a todos os sujeitos e com isso passa-se a idéia de competência dissociada de um sistema econômico que está sob os moldes da competitividade e desigualdade. Pois “o ser competente” não garante a inserção neste mercado e a escola não possui a autonomia para tal, ou seja interfere pouco neste universo.

Para atuar na cultura da nota ou do êxito a/o professor/a tende a mergulhar numa prática calculista envolvendo-se, segundo Ricci (1999), “com aqueles conhecimentos que certamente serão cobrados nos testes e avaliações” (p.168). Há uma predominância da memória, do que se possa decorar e o aluno não é o protagonista de sua ação pedagógica.

A nova clientela que chega às escolas é movida por uma política de mercado que se propõe a um ensino conteudista direcionado às exigências deste contexto. Tem por objetivo se nutrir de um conhecimento específico que possa lhe favorecer conquistas e possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Isto acontece, porque o tempo todo os alunos são bombardeados por uma cultura de supervalorização da competitividade e individualidade.

O conhecimento poderá perder o encanto para o aluno, pois não há o sentimento de descoberta nem de construção, vez que o conteúdo a ser apreendido apresenta-se como algo acabado para uso imediato. Nesta perspectiva, a pedagogia das competências valoriza o saber fazer e para Maués e Lima (2005):

A adoção da pedagogia das competências é uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender as exigências do mundo empresarial em detrimento de uma formação geral e crítica (p.13).

Ao trazermos o trabalho educativo para uma nova perspectiva, necessário se faz traçarmos um novo perfil para as/os professoras/es cuja prática precisa ser reavaliada para sair da rotinização e fragmentação. Porque se faz necessário oferecermos um novo panorama educacional às crianças e jovens, a fim de possibilitarmos e despertarmos um maior interesse em adquirirem conhecimentos, mas um conhecer que sirva para a vida e que dê significado aos seus conteúdos, desenvolvendo sua identidade social.

Mesmo sabendo da importância de uma reestruturação em torno de processos educativos para dar um novo sentido à aprendizagem, percebemos que já está definida socialmente a proposta de um conhecimento científico que se apóie na decisão de um aprender voltado para a competição no mercado de trabalho.

Mas o currículo por competência produz a idéia de que o desempenho e o sucesso do aluno depende unicamente do trabalho das/os professoras/es. Essa idéia surgiu da concepção de que, sendo o trabalho das/os professoras/es dirigido por cabeças pensantes, no caso das escolas os coordenadores, ou gestores de gabinete, a eficiência educacional seria alcançada. Sua eficiência era ligada ao atendimento das necessidades impostas pela sociedade.

Os estudos voltados para uma definição da identidade das/os educadoras/es buscavam produzir professoras/es eficientes, mas como deveriam ser estas/es professoras/es eficientes? Para Dias e Lopes (2003) o “comportamento do professor era o foco principal” (p.1162). Desses estudos surgiram modelos de formação de professores baseados em competência de desempenho. Para Dias e Lopes (2003) neste trabalho “o que os professores sabiam sobre o ensino parecia bem menos importante que a habilidade do professor de ensinar e causar mudança de comportamento nas crianças” (p.1162).

Na pedagogia das competências, observamos que o conhecimento das/os professoras/es passa a ser resignificado por sua experiência e espera-se que através de uma postura polivalente elas/es venham conduzir seu aluno a ser um profissional que busque eficácia na sua atividade prática, daí as/os professoras/es virem a tornar-se treinadoras/es. Vale salientar que este suposto papel não existe cristalizado, pronto para ser assumido.

Teoricamente, as/os professoras/es não podem reduzir sua prática a observação de resultados, porém é contraditório se refletirmos o que as políticas educacionais pregam, com o que é realmente exigido das/os educadoras/es, ou seja uma atividade técnica onde os objetivos são previamente definidos.

Com isso o processo educativo vem sendo visto como uma possibilidade de produzir o ser humano. Para os pais, e segundo Lara (1998) eles “pedem à escola o saber, para seus filhos, a fim de que eles estejam aptos a fazer melhor as coisas, para adquirirem mais poder de ação” (p.186). É o aprender a fazer que permeia a relação do conhecimento.

Acredita-se também, a partir daí, que o diploma seria a garantia do emprego, escondendo toda a política do mundo do trabalho, como os subempregos e o desemprego.

Ramos (2001) analisa criticamente ao colocar que “o diploma é então frequentemente perseguido como interface entre a formação e o emprego. Ele garantiria uma qualificação, um *status*, uma remuneração” (p.47).

Necessário se faz termos uma visão mais crítica em torno do diploma que é tão perseguido, pois ele não pode ser entendido enquanto pressuposto único para o emprego, como também não é garantia de emprego no conceito atual. O peso também se evidencia nas “formações qualificantes que visam a adaptação ao emprego” (RAMOS, 2001, p.47). O que nos aponta para entendermos que competência não significa necessariamente a aquisição de saberes apenas, mas de certos comportamentos adequados ao novo modo de produção numa economia cada vez mais competitiva e individualista.

Vale a pena salientar que não se toca na temática de que em torno desta empregabilidade se esconde a condição de mercadoria que o sujeito

apresenta para o empregador, ao tempo em que também não se chama a atenção para os crescentes níveis de desemprego comuns ao sistema capitalista, pois como se sabe, não há emprego para todos e neste contexto também estão os “qualificados”.

Apesar disto, Ramos (2001) ainda nos chama a atenção para o fato de que no sistema de competências vem “sendo incorporada à linguagem tradicional de títulos, diplomas e qualificações” (p.80). Isto funciona como se o mercado de trabalho fosse absorver todos aqueles profissionais possuidores de titulação, o que não acontece.

Versando sobre o caráter operacional da escola sob a pedagogia das competências percebe-se um trabalho em torno da transformação do conhecimento para uma metodologia do saber agir.

Diante do fato de que os conhecimentos produzidos necessitam de sistematização em virtude de sua complexidade eles passam a necessitar de intermediários que ajudem através de um processo de formação a preparar estas/es professoras/es para agirem dentro de um novo complexo educacional. E este conhecimento produzido deverá ser incorporado à prática das/os professoras/es.

Observa-se que as/os educadoras/es se apóiam na prática, pois para muitas/os professoras/es o que conta mesmo é a prática, sob a perspectiva das professoras entrevistadas.

O que observamos é um mixto de saberes que envolvem a figura das/os professoras/es, os quais devem ser administrados para se constituírem num saber fazer, a fim de oferecer condições à prática. Elas consideram a teoria, mas é a prática, a experiência que dá certo, a referência mais importante.

O trabalho por competências, ministrado na escola, traz em si o argumento de que se faz necessário uma reformulação curricular, passando à escola a preocupação com o conhecimento para uma formação útil, que é denominada, segundo Maués e Lima (2005) de “savoir exécuter”¹ (p.44), com isso o conhecimento não possui tanta relevância.

¹ Saber executar

3.3 - Conhecimentos teórico-práticos dos professores

O conhecimento das professoras deve ser entendido como algo em constante processo e que não se fecha em si sob teorias que devam ser encaradas enquanto fundamentação legítima e únicas.

Com efeito, este conhecimento é considerado social, pois está ligado aos mais variados contextos como: universidades, sindicatos, Ministério da Educação, grupo de colegas de trabalho, dentre outros, tornando-se desta forma resultante de uma negociação entre diversos grupos.

Por isso, é que o saber das professoras, segundo Tardif (2005) "parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos" (p.35).

Diante disso o conhecimento e a identidade das/os professoras/es relacionam-se e são elaborados pela junção de grupos e vão sendo constantemente reelaborados no decorrer de sua vida profissional.

O conhecimento prático das professoras, elaborado durante sua própria intervenção passa a ser desenvolvido de forma empírica, vez que se reproduzem nas crenças do senso comum, na experiência e nas teorias que estiveram presentes na sua vida profissional. O que observamos é que a prática permanece o ponto de referência para muitas das professoras entrevistadas. A teoria é considerada em função desta prática.

Sempre é a prática que nos traz um maior embasamento, a teoria nos ajuda, como alicerce, é necessário, mas só a prática traz o embasamento todo pra que a gente consiga ir melhorando (Professora. n.º. 04).

"Eu acho que a gente não é nada só com teoria, então teoria aliada a prática é quem faz o profissional" (Professora. n.º. 08).

A professora entrevistada n.º 02 elabora da seguinte forma esta questão da prática em sua profissão:

"No momento em que a gente se depara para refletir sobre a prática a gente vai na teoria e se encanta muitas vezes e quando a gente vai na prática não é aquilo que a

gente esperava e a gente volta novamente à teoria e vê, será que eu compreendi realmente o que este teórico queria, será que é esta interpretação que eu devo dar, quais as adaptações que eu devo fazer como pessoa e como profissional. Por esse caminho eu não estou conseguindo resultados”.

Através de nossa pesquisa detectamos um teor de insatisfação por parte das educadoras em relação a tentativa de controle sob seu trabalho, ilustrado através da citação da professora entrevistada nº 10:

O que acho que atrapalha na questão da teoria é que se muda de paradigma a toda hora. É desse jeito, é daquele jeito, educação agora é isso, a linha de trabalho melhor agora é essa, então você fica meio perdido.

E sob este sistema de verdades acabadas a serem aplicadas, formando um conjunto de conteúdos produzidos e determinados a priori, vem a significar, para Foucault (1979) que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (p.14).

Caso as/os educadoras/es venham a não controlar e nem definir o saber que transmitem, que autonomia é possível que estas profissionais tenham para definir os destinos de seu fazer pedagógico? Configura-se a partir daí a performance das professoras como técnicos e executores, ficando a seu cargo a transmissão de saberes. Contudo, no atual contexto educacional esta imagem de educadoras frágeis não é mais pertinente, pois o que se percebe é uma mobilização cada vez mais acentuada das professoras na busca de uma prática profissional que faça sentido e do desejo de construir sua identidade.

Os saberes da experiência vêm nomear as professoras não apenas como um prático, mas também como formadoras, à medida que passam a construir sua práxis dentro de uma partilha interprofissional. Isto vem se processando através da relação com os pares, e os saberes da experiência passam a adquirir objetividade.

Giroux (1986) defende que:

A teoria nunca pode ser reduzida à prática, porque a especificidade da prática tem seu próprio centro de gravidade

teórica e não pode ser reduzida a uma fórmula pré-definida (p.136).

Percebemos que as educadoras valorizam o aspecto prático de sua profissão, onde o destaque é dado à experiência.

Vale salientar que a importância dada pelas professoras aos saberes da experiência, não pode ser entendida enquanto algo prejudicial ao seu trabalho, uma vez que é na prática que se pode atestar ou não o valor do que é sugerido teoricamente, pois não se é obrigado a aceitar os posicionamentos dos teóricos e dizer que esta ou aquela teoria é a correta e que portanto, deverá ser assumida indiscriminadamente em qualquer contexto escolar. A partir daí propomos que se faça uma mediação (entre teoria e prática), salientando que o valor da experiência não pode ser negado.

As trocas de experiência são ampliadas e segundo Tardif (2005) parte do:

Relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longe, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (p.52).

Para muitas/os profissionais da educação, a valorização que atribuem aos cursos de capacitação traduz-se na oportunidade de contato com colegas, a fim de que possam realizar um intercâmbio de material didático que estão sendo utilizados, mais importante que o curso em si. Mais uma vez é a prática quem comanda o processo educacional. Contudo, as tradições pedagógicas podem atrapalhar mais que auxiliar na condução do processo pedagógico, dependendo da forma como são apresentados às/aos professoras/es.

Sob este raciocínio as professoras entrevistadas possuem suas justificativas :

Às vezes você vai pra capacitação e não cresce mais do que você já tem, acrescenta pouco e você esperava mais, ou as capacitações melhores são as que vêm de fora, às vezes a gente aprende muito mais com as colegas na hora do planejamento do que no curso ou é a troca de experiência, é muito mais válido do que você se deslocar pra ouvir o que você já sabe teoricamente ou eu não gravo nomes, mas sou participativa, eu trago do curso o que vejo de bom e vou introduzindo na medida

em que vou vendo e vou achando válido, o que acredito, não porque é moderno. (Professora n° 10)

Às vezes, a gente vai pra um curso desses – como eu vou para um curso – vou na esperança de aprender, às vezes, eu chego e vejo mais teoria e a prática a gente não vê. (Professora n°06).

O grupo social é um ambiente facilitador dos processos de construção da identidade, vez que favorece uma interação entre sujeitos que a partir do convívio podem viabilizar combinações de conceitos, vindo a promover os seus processos identitários que se conduzem nos parâmetros de igualdades e diferenças.

Contudo, desenvolver o sentido de grupo dentro da escola é também uma competência das/os educadoras/es, mas a escola é um ambiente plural e multifacetado, onde cada profissional docente atravessa momentos de vida diferenciados, possui expectativas próprias e têm uma razão particular para estar ali. Portanto estar reunido, nem sempre significa estar participando de uma equipe, poderá apenas estar junto sem sentido de grupo.

As/os educadoras/es aproveitam as mais diversas ocasiões para promoverem trocas de aprendizagens como nas reuniões pedagógicas, nos congressos e durante o planejamento, como também através dos estágios, quando se familiarizam com o seu ambiente de trabalho e vão paulatinamente assimilando os saberes que são necessários para a realização de suas tarefas.

Nesta relação existe tanto a transmissão de informações, quanto se desenvolve um processo formador.

É um momento onde há uma inter-relação entre um aprendiz e um profissional experiente e que pode ser visto como oportunidade de ser precedida uma formação. Podendo também ocorrer uma possível deformação da prática pedagógica, pois as ações e ideologias são socializadas e podem ser implantadas sem critérios por profissionais de fácil influência.

Vemos a pertinência na fala das educadoras quando afirmam que as novas propostas para serem incorporadas à sua ação, devem partir de

reflexões, possibilitando o entendimento dos porquês de ser trabalhado de uma forma ou de outra.

A professora entrevistada nº 10 ilustra esta questão de trocas de material didático sob a seguinte alegação:

O que a gente pode fazer é o seguinte: eu tenho uma atividade interessante, a colega tem outra, a gente passa uma para outra e vai ver o que vai fazer, se vai usar se não vai. E quantas atividades eu corto pedaços e descarto o resto, quantas eu mando pra minha colega e ela diz – eu achei interessante, mas não coloquei porque ainda não estou trabalhando isso.

Conforme a declaração da professora anteriormente citada, observamos que o que acontece é uma retradução do material que recebem como sugestão metodológica, ao tempo em que é feita uma adaptação para acomodá-la dentro de seu próprio fazer, a fim de que venha ser útil à realidade que está sendo vivenciada pela turma. Esta adaptação pode ser uma forma de adequar esta experiência a sua visão pessoal de ensino, podendo tender ao modelo mais tradicional ou não.

3.4 -A aprendizagem das educadoras originária da prática

Os saberes adquiridos por professoras/es são plurais e originários de várias fontes e por isso não podem ser pensados enquanto exclusivos de teorias, porque várias concepções estão atreladas a sua prática passando a fazer parte de sua realidade cotidiana.

Com isso os saberes que vêm da experiência das/os professoras/es, advém de sua práxis em sala de aula, de suas pré-concepções de ensino e de aprendizagens que são herdadas durante o curso de sua história de vida escolar.

As professoras costumam enfatizar a conduta prática e são definidas sob a visão de Tardif (2005), que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (p.86). Levando-nos a entender que a pedagogia opera mediante o princípio de que se aprende quando faz.

Segundo a professora nº 07:

Acho que muito você aprende na prática, porque na prática você vai observar realmente se aquilo que você aprendeu você consegue colocar. Coisas que você aprendeu e você pode rever, eu acho que na prática é a melhor forma.

Sob este ângulo, as educadoras realmente parecem assumir uma postura de que aprendem a trabalhar, trabalhando. Trata-se de uma maneira de coadunar a profissão com a necessidade de firmarem-se enquanto profissionais e isto vem sendo demonstrado através destas certezas advindas do saber da experiência.

Este saber da experiência, que está ligado diretamente a profissão docente, vem sendo cada vez mais valorizado e reconhecido, reforçando a importância que as/os professoras/es dão a experiência para embasar as suas possibilidades de agir.

O saber prático passa a ser habilmente adequado às necessidades pelas quais as/os educadoras/es passam em sua sala de aula naquele momento. Como vem modelado pela interação com outros profissionais possui também um caráter afetivo vez que traz modelos de outras professoras, adaptados aos seus.

Este conhecimento que vem da prática não possui um caráter unificado, pois é elaborado tomando por base uma variedade de conhecimentos, daí ser plural e não se conduzir dentro de uma coerência. Suas tendências seguem em função do contexto em particular, da postura pedagógica das educadoras e de sua personalidade. O trabalho que vem da prática traz a marca do trabalhador. Por ser heterogêneo é capaz de conduzir-se dentro de diversas formas de saber-fazer que vem de fontes diferenciadas.

A cada nova experiência prática, as/os professoras/es vão adquirindo uma consciência sobre seu trabalho para a partir daí irem construindo a sua identidade. Nesta dinâmica estão em jogo as histórias de vida profissional, posto que as/os educadoras/es são estimuladas a posicionar-se perante os conhecimentos que lhes são sugeridos e a estabelecer o nível de importância que cada um possui em seu trabalho.

Seria válido que as/os educadoras/es, a partir de tantas sugestões para o seu agir se dessem a oportunidade, concordando com Pimenta e Anastasiou (2002) de :

Refletirem sobre seus percursos de vida, de formação acadêmica e profissional, e os sistematizarem para si próprios, incluindo aí a percepção de como esses aspectos vêm determinando o seu modo de ser no mundo, suas escolhas, suas dificuldades, seus limites e possibilidades e seu modo de ser professor (p. 236).

As/os professoras/es estão muito envolvidas/os com o seu trabalho e às voltas com o processo de ensino-aprendizagem, sua preocupação poderá centrar-se na descoberta de um melhor método que faça com que o aluno aprenda.

Vê-se pelo exemplo da professora nº 10:

O método Montessori surgiu quando eu fazia faculdade e com ele estagiei, mas não era uma coisa que me agradava e eu nunca me interessei pela forma como era trabalhada, também nunca me aprofundei em querer estudar o método Montessori, eu achava que fazia mais bem feito com o método tradicional.

Queremos salientar com esta fala o valor da experiência inerente à profissão docente, porque a professora através desta experiência prática tenderá a possuir condições de fazer uma mediação com a teoria e adotar modelos que sejam mais confortáveis com sua visão de mundo, sua prática e sua trajetória profissional.

3.5- Autonomia Docente

Movidos sob uma proposta pretensamente inovadora para a profissão docente e baseada nas novas competências, novas significações são dadas à profissão docente.

O “avanço” para a reformulação da profissão docente aponta para um novo modelo de educador. Perrenoud (2001) define este/a professor/a como :

Uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos oriundos da ciência, legitimados pela Universidade ou de conhecimentos explicitados oriundos da prática (p.25).

Nesta perspectiva, a autonomia vem sendo definida enquanto uma adaptação do sujeito às novas situações, enfatizada por Perrenoud (2001) como “o homem da situação, capaz de refletir em ação e de adaptar-se dominando qualquer nova situação” (p.25). Neste sentido as/os professoras/es que se adaptarem estarão de certa forma compactuando com as novas propostas e assim não conduzirão a sua ação dentro de condições que acreditam ou que possuem um referencial teórico que lhes dê sustentáculo.

Mas muitas/os profissionais da educação mesmo aceitando teorias que não condizem com o seu pensar, podem não agir de forma automática e obediente, por possuir um olhar crítico no qual procuram pautar a sua atuação.

Sob esta ótica a professora n° 02 declara que “*eu não permito que ninguém elabore uma aula para que eu dê e nem um projeto que eu não participe da elaboração. Não faz sentido, não funciona*”. A Professora n° 04, não descarta a priori o que lhe é proposto alegando que “*se tiver coisas que eu acredite como bom eu usava essas coisas*”.

Desta forma ao se depararem com novos conteúdos não os encaram como fórmulas mágicas. À medida que vão conhecendo o “novo” adotam a conduta de selecionar aquilo que for pertinente a sua forma de trabalhar. E a partir de reavaliações e elaborações mentais agem a exemplo das professoras pesquisadas:

Tudo está sempre em movimento, nada dá conta de tudo. Eu sempre fui buscando introduzir o novo de uma forma mais lenta, até pra que eu sinta segurança no que estou fazendo. Mais do que acreditar na teoria é preciso ter segurança no que estou aplicando para poder fazer bem feito. (Professora n° 04).

Você perde a base, aquilo que você tinha e assusta de início, porque é uma coisa nova e você tem que estudar, tem que refletir pra depois colocar em prática. (Professora n° 05).

Percebemos ainda que este mecanismo para tornar o trabalho das/os professoras/es supostamente mais inovador contribui também para a sua desvalorização, promovendo-as a serem meras/os executoras/es de tarefas, onde deverão concentrar a sua atenção a realizarem o que lhe é “proposto”.

O sentido de autonomia para as/os docentes é algo que merece atenção, uma vez que estas/es profissionais encontram-se bombardeadas/os de fora com tantas propostas inovadoras. Poderá decorrer daí que as educadoras venham negociar com elas mesmas conduzindo-se ao isolamento para defender suas ações baseadas no que acreditam, para enfim preservar sua autonomia. Porém esta autonomia não deveria aflorar apenas neste espaço, pois isto não se diz prática autônoma, mas uma prática isolada, desprendida de conceitos compartilhados e com isso perde-se a oportunidade de um crescimento elaborado a partir de trocas de aprendizagens.

A autoria das professoras na condução de sua proposta de trabalho, se respeitada pelos gestores proporcionaria um fazer pedagógico democrático, visto ser inserida a participação daqueles que estão diretamente implicados na prática pedagógica. Para Costa (1995) isto seria a valorização da expressão pessoal “respeitando a autoria do dizer competente nascido da reflexão” (p.38).

No momento em que o Estado assumiu a condição de mediador dos processos educacionais trouxe para si o poder em torno destas/es profissionais, que regulamentadas/os e assalariadas/os tornam-se mais vulneráveis ao controle. Isto não significa que as/os educadoras/es caminhem desprovidas de senso crítico e venham atuar negando conflitos sociais.

Controlar o trabalho das/os educadoras/es e utilizar modelos como sendo favoráveis a sua prática, encontra hoje certa resistência seja, mais críticas ou mais conservadora de sua capacidade em exercer sua prática pedagógica desagregada e menos tutelada. Assim coloca a professora nº 07:

Eu acho que a professora se sente até tolhida, porque a professora tem que ter sua criatividade também, tem que pensar e a partir do momento em que ela recebe uma coisa pronta você tira o raciocínio dela. Ela tem que ver como é que a sua turma reage a determinado conteúdo, determinado projeto e não receba um projeto que deu certo na outra escola e já ter que aplicar daquela forma,

ela vai ter que olhar a realidade da turma dela, que comunidade ela está inserida, como é a turma a faixa etária. Então eu não gosto disso que já vem pronto porque tolhe muito a sua capacidade.

Mas, o que significa para os/as professores/as a sala de aula? Ela poderia ser entendida como um espaço, onde as/os professoras/es poderiam exercer sua autonomia? Não por medo, mas por cautela ou resistência poderão fechar-se num grupo da escola como forma de se auto protegerem, evitando crítica por parte do contexto educacional. Isto poderá fazer com que seu trabalho não se abale e ao mesmo tempo seu profissionalismo não seja contestado, nem posto a prova.

Dentro da sala de aula as/os professoras/es conduzem a sua linha de pensamento do que é “ser professor” assumindo sua identidade de forma bastante autônoma e pessoal, o que é de certa forma inevitável.

Nesta tentativa de realizar uma práxis mais independente, as/os educadoras/es poderão fragmentar suas ações movidas pelo sentimento de ausência de cooperação na intenção de preservar-se de tantas invasões e interferências por que passam o seu agir.

Esta conduta pode gerar o prejuízo para os alunos, mesmo os professores sabendo que eles são a razão de ser da escola, serão alvo de reflexo das relações de poder, vez que se constituem em vítimas, muitas vezes do mau humor de professores descontentes, do autoritarismo e de práticas não criativas ou pouco atraentes. Contudo é importante salientar que as/os professoras/es foram produzidas/os por uma série de intervenções que colaboraram para estas condutas, como propostas impostas, desvalorização de sua prática, questão salarial, sobrecarga de trabalho, dentre outros fatores.

A atitude de quem está sempre se defendendo de algo que desconhece pode vir a ser entendida como uma forma das/os professoras/es se auto protegerem dos rótulos e qualificações que consideram injustas.

Acreditamos que um dos fatores que interfere no crescimento profissional diz respeito às teorias que surgem num aparente vazio por não possuírem vínculos com seu cotidiano, onde as professoras possam se apoiar

para avaliar as novas propostas, pois o que se tenta fazer é romper bruscamente com o trabalho que estava sendo realizado.

Daí, a prática docente poder ser comparada ao trabalho proletário, no momento em que se verifica o controle do trabalho das professoras, vez que a organização de sua prática passa pelas mãos dos gestores educacionais ou de profissionais ligados a educação que tentam definir suas tarefas e com isso manipular suas ações. Felizmente, isto não se dá na íntegra, pois as/os professoras/es possuem a capacidade de pensar e discutir as investidas que recaem sobre seu fazer pedagógico.

Efetivamente, a autonomia das/os educadoras/es encontra possibilidades em desenvolver-se quando elas/es conquistam os direitos de tomar decisões e de assumir responsabilidades. O descrédito social das educadoras e de sua profissão foi atribuído como decorrência de uma descaracterização do seu trabalho que vem sendo moldado a partir de um conjunto de pareceres diferenciados definidos a priori por tecnocratas educacionais. Decorre desta situação que as/os educadoras/es vêm-se tolhidas/os em seu direito de fazer escolhas, tomar decisões e assumir o curso de seu trabalho.

3.6- O controle curricular por parte das professoras

A discussão do universo curricular requer inicialmente aguçar a percepção, a fim de facilitar a compreensão, de que currículo na forma como se apresenta, vem representado através de um conjunto de propostas que se baseiam em interesses de classe. Descortina-se daí a idéia de um currículo movido a partir de uma neutralidade ideológica. Ele tende a estar a serviço de alguém (VIEIRA, 2001, p.99).

Estas questões de utilidade acompanham todo processo histórico do currículo, acrescido de que ele é criado por pessoas a partir de um sistema relacional e de poderes, através de uma legitimação de seu conteúdo.

Pensarmos o currículo num contexto de que ele pretende estabelecer uma relação de poder com os sujeitos, significa percebermos sua condução

relacionada a algo que funciona dentro de processos seletivos ou de escolha do que deve ou não ser considerado como objeto de conhecimento.

Neste elencar de disciplinas e conteúdos, o currículo tende a tornar-se um instrumento de exclusão compreendido dentro de parâmetros valorativos. Com isso o currículo se assume enquanto resultado “de uma seleção” (SILVA, 2004, p. 15).

Falamos de currículo através de uma visão governamental é entendermos que ele possui seus caracteres de controle e unificação sobre o trabalho docente. Este controle vem interferir na formação das/os professoras/es, porque influencia no trabalho docente e governa a conduta profissional nos variados aspectos.

Controlar se afirma enquanto palavra usual na prática educativa, principalmente sob uma ótica empresarial quando sugere a existência de propostas que venham garantir a modernidade do país através de “uma rápida formação de uma força de trabalho produtiva, eficiente e apta para atender um mercado cada vez mais instável e seletivo (VIEIRA, 2002, p.119). Nesta perspectiva, colocamos a presença de um currículo que ao ser desenvolvido nas escolas deverá obedecer a este mecanismo de controle.

A gestão curricular vem sendo pensada como algo que deve ser estabelecido dentro de um quadro que seja condizente com os discursos apregoados pela ótica governamental, ou seja, que se volte para colaborar com os interesses econômicos e assumam-se um controlador da conduta do professorado. Nesta relação, entre educação e mercado, Dias e Lopes (2003) tomam como exemplo o currículo por competência que se define enquanto um controlador do trabalho das/os professoras/es e da aprendizagem do aluno, numa nova concepção de ensino, agora elaborada como aquela que deva preparar o sujeito para oferecer respostas favoráveis ao mundo do trabalho.

E estando a concepção de currículo movida a partir de discursos oficiais estabelecerá como alvo uma padronização do trabalho docente, com vias a garantir a eficiência da política educacional pensada pelos gestores.

Segundo Dias e Lopes (2003) “no período recente, contudo, o debate e as ações modificaram-se ao instituírem o Currículo Nacional por intermédio de

parâmetros e diretrizes curriculares e de processos de avaliação centralizada nos resultados” (p.1156).

Esta perspectiva de controle do currículo voltada para a idéia de todo, funciona como uma formalidade, pois sugere que a construção curricular é algo pacífico e oportunizador de um envolvimento inter-profissional, e de construção coletiva. Contudo, nos mostra Lobo (2005) que esta amarração curricular traduz um medo de que ocorra uma “desagregação ou perda de rumo” (p.131). Porque a intenção é ver o currículo centrado na grade de disciplinas visando também um modelamento profissional na perspectiva de coersão.

Porém, nem sempre tais propostas são concretizadas, mediante um novo panorama que aparece como sujeição das educadoras para que sejam dadas novas possibilidades ao currículo, tornando-o mais realista e coerente com as propostas destas educadoras.

Mediante entrevista, percebemos que a professora nº 07 aponta para uma flexibilidade curricular quando coloca que :

cada professora coloca sua opinião pra gente fazer o currículo no início do ano. Isso não quer dizer que seja fechado, quer dizer que a gente pode a qualquer momento parar e rever se vai dar certo, se não deu, o que pode mudar e colocar outras coisas.

Evidentemente que, para esta educadora, as marcas do conservadorismo de um currículo como grade que se fecha e aprisiona, não há espaço na educação contemporânea. Assume um discurso em que o currículo passa a ser algo contingente e na sua fluidez assumirá um caráter mais realista e pragmático e isto cabe as educadoras definirem momentos propícios. Ao mesmo tempo, nada garante que estas sugestões não sejam repetidas todos os anos.

Este significado parte da experiência e é fruto do que podemos chamar de autonomia relativa ou de significações para as professoras.

Se o currículo é elaborado para moldar o trabalho das/os professoras/es, necessariamente não se cristaliza enquanto aquele que estabelece um controle integral. A influência curricular poderá sofrer significativas interferências de profissionais que assumem ou direcionam seu

fazer docente, a partir de uma ótica particular através de uma autoria do seu fazer.

Na construção do currículo, alega a professora nº 10 que:

Eu tenho o meu, eu faço individualmente, trata-se que seja coletivo... Há inovações e a gente precisa ver e se adaptar a ele. O currículo é uma coisa muito ampla é a vida da escola. É um projeto político pedagógico da escola. Eu tenho meu conteúdo, minha metodologia de trabalho, meus recursos e minha avaliação, se estou certa ou se estou errada eu acho que pra mim funciona. Agora o currículo da escola eu não sei.

Entendemos que neste caso, ocorre um certo isolamento da educadora, que se preocupa em cumprir o seu papel e dar ao conteúdo curricular sua própria produção, não se importando com as escolhas pedagógicas que a escola venha propor. A idéia de totalidade curricular funciona a partir da sua consciência do que é mais promissor ao aluno através de uma articulação de seu cotidiano a sua prática. Percebe-se ainda que apesar das educadoras valorizarem uma construção curricular em grupo não se apropriam deste mecanismo para seu trabalho, vez que preferem dar uma identidade própria e sem interferências a sua ação. O currículo passa a adquirir uma perspectiva mais real para a sua ação, podendo ser desmistificado enquanto propostas a serem cumpridas.

Dentro desta perspectiva de autonomia curricular das professoras, o que se vê é que elas partem de trocas de experiência a atividades dentro do conjunto interprofissional , onde segundo a professora nº 03:

cada professora se reúne com outra professora que são da mesma área, da mesma série pra estudo e junto a esse estudo também o planejamento. Aí a gente vai discutir o que foi dado, o que é preciso ser dado, o que é necessário ser dado e o que é importante que a criança aprenda.

O currículo padronizado e ancorado a partir de um trabalho que é pensado dentro de realidades não correspondentes, com o tipo de aluno que possui sua particularidade de raça, classe e gênero, poderá provocar um

desestímulo a seus receptores, em virtude de funcionar como formalidade e cumprimento de exigências educacionais.

Contudo, mesmo que tentemos convergir o trabalho das/os professoras/es a uma padronização, enfocada sob o domínio e pretensão do sistema estatal, não devemos desconsiderar o saber docente, em virtude de que através deste saber haverá uma tendência a desmobilização da tentativa de controle por parte do estado.

Ao mesmo tempo em que as/os professoras/es sofrem pressões que venham a produzir um controle curricular, mediando seu trabalho, em contrapartida elas/es também são capazes de controlar os conteúdos curriculares que deverão ministrar. A possibilidade desta ocorrência irá se produzir, ao tempo em que as educadoras traçarem suas propostas de forma articulada com sua realidade pedagógica. Percebe-se uma disputa de espaços de poder no contexto educacional, envolvendo as abordagens não só metodológicas, mas de seleção de conteúdos.

Para esta concretização, as/os educadoras/es estão encontrando espaço, quando colocam que *“o professor é quem faz o planejamento, existe uma flexibilidade na escola em que estou”* (Professora nº 04). Neste movimento, o currículo sai da posição autoritária e desloca-se à possibilidade das escolhas profissionais que compactuem com a realidade do aluno.

É uma luta disfarçada, onde o currículo proposto tenderá a uma significação de instrumento de manipulação, tanto na esfera social, quanto na profissional. Quando tal situação se processa, o currículo vai sendo produzido a partir de variados significados.

Mesmo que a proposta dos gestores educacionais seja a de conduzir os desígnios da educação, as educadoras poderão produzir uma contra proposta que tenderá a desestruturar a ordem estabelecida pelos gestores a partir da relação de poder que está embutida.

As professoras também falaram na entrevistas de um currículo solicitado em algumas escolas, onde: *“você só lista os conteúdos pra gente saber o que vai ser desenvolvido”* (Professora nº 08). Para esta professora a conduta apontada significa *“falta de compromisso e interesse. Então ele (o*

currículo) é baseado no sumário do livro. Pega o livro didático no índice e coloca lá o que vai ser trabalhado”.

O que se consegue, desta maneira é transformar o currículo em adorno. A professora nº 08 anteriormente citada acrescenta que *“não estou conseguindo seguir aquele material porque minha realidade é completamente diferente daquilo”.*

Percebemos a valia de um currículo que a escola permita sair de sua formalidade, dando-lhe um novo sentido, em que não se deixe focar num ensino de caráter reprodutor de idéias que já foram sedimentadas, as quais pretendem acalmar possíveis sugestões de mudança.

Portanto, precisamos evitar encarar o currículo enquanto oportunidade de legitimar algo, porque ele é elaborado através da relação entre pessoas, as quais possuem valores peculiares e com isso poderá ser modificado ao longo da história. Assim como a perspectiva do sujeito se modifica, muda-se também a social e com isso novas necessidades fluem e com elas diferentes propostas curriculares precisam ser apontadas.

As educadoras entrevistadas, tendem a tratar o currículo de forma particularizada e individual, promovem trocas de atividades com as colegas, que podem ser aplicadas ou não. Seu trabalho vai se processando de acordo com o andamento da turma. O currículo caminha dentro de uma aparente flexibilidade e é sustentado na perspectiva da necessidade apontada pelo aluno.

CAPÍTULO IV - PRÁTICA DOCENTE E MODERNIZAÇÃO DO ENSINO: O PROFESSOR CONSTRUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

4.1- A construção da identidade profissional

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança. (CIAMPA, 1985,p.61).

O Processo pedagógico que acompanha a formação profissional das/os professoras/es vem se constituindo num complexo de teorias, onde a cada época tende a predominar um pensar específico.

Esta mutabilidade teórica vem acompanhando e encaminhando as/os professoras/es a reformulações constantes em seu trabalho docente e acentuou-se sobremaneira a partir dos anos 90. Em meio a esse processo existe todo aparato teórico e discursivo de acordo com os novos modelos políticos e necessidades sócio-econômicas que operam sobre a educação.

Parte daí o nosso entendimento de que a trajetória de vida das/os educadoras/es é constantemente movimentada pela dinamicidade de conceitos e teorias, sendo consideradas enquanto um processo de trabalho que é temporal.

Quando falamos em identidade profissional, não podemos dissociar a construção desta identidade com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. O que poderá vir a sugerir a “emergência de novas posições e de novas identidades” (SILVA, 2004, p.19) que são produzidas em consonância com o ambiente social e com o sistema econômico.

Mediante à desestabilidade teórica em que as educadoras têm sido colocadas, há uma tendência de pôr em prova aquilo que se pensa como sendo a opção de trabalho mais adequada, provocando dúvidas e questionamentos. Tudo isso deixa as/os professoras/es às voltas com a relação de poder estabelecida, que pretende definir o seu papel profissional.

Neste sentido, apresentamos dados referentes à pesquisa realizada com as dez professoras que atuam em escolas públicas do município de Maceió, com alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, enfocando o aspecto da construção de sua autonomia e identidade profissional

Contudo, a educadora a partir de uma conduta questionadora nos diz que:

“Em determinados momentos não concordava com tudo, sempre fui questionadora. E a gente só vai vendo isso no decorrer do tempo, aquilo ali vai sendo colocado para você, que vem de uma educação, de uma cultura que tem que ouvir e aceitar e quando você se impõe, você fala, às vezes as pessoas interpretam mal e você prefere calar pra não ser vista como aquela que quer ser a melhor, a que quer mudar, inovar, isso não existe e uma andorinha só não faz verão”. (professora n° 10).

Conforme a alegação de muitas professoras durante as entrevistas, não existe uma teoria que traduza todas as necessidades dos alunos. Sob isto alega a professora (n° 04) que: *“até os próprios teóricos também estão o tempo todo buscando novos caminhos, melhores caminhos para se trabalhar, então nada é parecido, muito menos na educação”.*

Na perspectiva de possibilidade de controle do trabalho que executa e das opções metodológicas serão de acordo com as suas crenças, nossa interlocutora n° 02 aponta que:

O novo é sempre assustador e sempre temido, mas com o decorrer do tempo a gente vai se moldando, não sei se é esta a palavra correta, se adequando ou mesmo dizendo – Não, isso aqui eu não aceito, isto não serve para mim individualmente, eu não me sinto a vontade em fazer isto.

É o próprio processo seletivo que medeia a construção da identidade das educadoras, acrescida segundo a professora n° 04 de: *“muita coisa, pelo próprio amadurecimento enquanto pessoa, no convívio com os colegas de trabalho, no convívio com as mudanças, na busca constante pela mudança, pelo fazer melhor”.*

A questão pela qual nos referimos diz respeito as disputas pelo controle sobre seu trabalho que as educadoras vão traçando, mediante o curso de sua formação. É o que podemos chamar de identidades negociadas.

Este processo de formação identitária das/os professoras/es se dá na incompletude, pois está sempre se construindo e reconstruindo a partir de novas teorias que vão surgindo e nas relações de poder com os que tentem impor novas condições de trabalho e novos saberes. Com isso vai ocorrendo a identificação ou não das/os educadoras/es com o que lhes é proposto e sua identidade vai sendo delineada.

Sob esta perspectiva percebemos que, apesar das/os professoras/es terem o seu pensar próprio, existem forças políticas que podem influir sob seu trabalho através de sugestões e todo um aparato estatal de persuasão, que venham indicar qual caminho devam seguir.

Tal perspectiva vem apoiada no pensamento de Costa (1995) quando coloca que:

Ao iniciar o trabalho ele ou ela seguem um roteiro, etapa de um plano previamente elaborado, frequentemente já revisado ou pelo menos discutido com o/a supervisor/a e aprovado conforme sua adequação as "sugestões" curriculares da SMED, esta por sua vez receptiva às sugestões do Conselho Federal de Educação (p.255).

Foucault (1979) enfatiza que o sujeito deve refletir em torno de discursos que tragam respostas fechadas e generalizantes, pois cada situação é vista para os sujeitos sob um ângulo diferenciado e, portanto, não existe uma concepção única.

Podemos perceber desta forma que as professoras se apropriam dos novos saberes em vários momentos de sua profissão e para a professora n° 07, não é viável concentrar-se e fechar-se numa única posição, pois para ela:

A gente vive numa evolução, o mundo está evoluindo, a gente acha que tá firme naquele propósito que está fazendo, mas temos que estar abertos para novas idéias, novos pensamentos.

A verbalização que a professora n° 02 fez sobre as trocas de teoria é a de que:

Pelas influências que eu já passei, montessoriana, a própria alfabetização de Paulo Freire, para o construtivismo, para o erro construtivo e pela pedagogia de projetos, eu creio, pela minha formação tradicional, que cada coisa teve e tem a sua importância e que nada nós devemos dizer: isto está certo, isto está errado, mas em cada momento é um momento e que a coisa vai fluindo assim naturalmente, vai acontecendo e vai sendo um acréscimo. Aquilo que a gente já tem não se deve desprezar totalmente, existem coisas louváveis no tradicional. Na influência de Paulo Freire se deve respeitar a cultura, o que o estudante traz como base na sua vida.

As professoras, na forma como se colocam, nos levam a considerar que atravessam crises parciais de identidade, mesmo que não queiram assumir-se desta forma, pois as novas propostas pedagógicas são sempre negociadas e reelaboradas por elas, que são definidas a partir de sua ligação com a prática. Daí considerarmos a existência de certos conflitos com as estruturas já montadas. É, por certo, visível que as mudanças impostas afetaram o trabalho destas professoras.

Sob este discurso, a professora nº 09 que cursou o magistério em 1974, hoje com 32 anos de trabalho docente, atualmente cursa Pedagogia na UFAL e trabalha com crianças de 1ª série do ensino fundamental, considera o seguinte:

Nós professoras passamos por crises de identidade sim, porque nós tínhamos toda uma formação, tínhamos professores tradicionais que tivemos boa influência no tradicionalismo, trabalhei ou me criei numa escola que tinha uma postura montessoriana e então quando se começou a se pensar em construtivismo, com Emília Ferreira, sem falar em Jean Piaget, sua pesquisa, como ele iniciou seu trabalho, então isso começou a me inquietar.

Enquanto a educadora nº 05 que iniciou sua vida profissional em 1964, após sua formação em magistério, hoje está com 40 anos de profissão docente, é graduada em pedagogia e atualmente trabalha com projetos envolvendo crianças de 1ª a 4ª séries, afirma que:

Não passo por crises de identidade, porque eu nunca me apeguei rigidamente a um método tal, porque o que eu

acho é assim, que o método vai partir da necessidade do aluno, quer dizer que o professor observa.

Isto mostra que as professoras vivem os conflitos metodológicos de forma diferenciada. Isto independe do tempo de serviço e da formação podendo promover a imediata ressignificação de conteúdos e métodos ou não. Se observarmos com maior detalhe, perceberemos que o surgimento de propostas pedagógicas provocam as educadoras a estabelecerem novos vínculos com teorias diferenciadas, então sua prática não estaciona, vive em movimento, com ou sem crises.

O papel da formação inicial tem se mostrado bastante importante pois, também condiciona a prática, porque as professoras vão se conduzindo dentro de propostas em que acreditam e em que foram formadas ou que são por elas testadas e obtidos os resultados que sejam pertinentes a sua maneira de conduzir o processo pedagógico. Neste sentido, as professoras em grande medida negociam com elas mesmas e vão fazendo adaptações práticas a sua ação.

Entendemos que a identidade profissional docente é marcada pelos variados discursos que se assumem como verdadeiros e sedutores. A relação das professoras frente a estes discursos assim como o processo de construção de sua identidade é pessoal e está diretamente ligada à proposta pedagógica em que acredita, aos seus valores, enfim à visão do que seja ensinar.

4.2- Identidade construída a partir da relação com os pares.

A identidade profissional vem sendo entendida por algumas educadoras como algo que é construído no contexto educacional através do conjunto ou da relação com os pares. Deverá funcionar mediante uma partilha que vai ganhando forma diferenciada em cada momento.

Nossa professora entrevistada nº 02 coloca que: *“modifica sua prática através da intervenção das colegas”* e acrescenta que:

Eu estava fazendo assim, mis aí a gente vê que uma outra colega encontrou um outro caminho...eu acho que é melhor a gente copiar o que é bom do que a gente inventar o que não presta, o que não vai ter utilidade.

Candau (1997) coloca que :

O trabalho, a prática, nas diferentes escolas vai ensinando, vai completando a formação do(a) professor(a), através do auxílio e influência de outros colegas, mas também da própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O(a) professor(a) vai aprendendo fazendo, com seus alunos e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções (p.120-121).

A construção da identidade passa por processos flexíveis e daí deverá ser entendido enquanto algo que é alterável e que, por isso, não pode permanecer igual ao longo do tempo.

4.3-Como entender a “crise de identidade” no trabalho da professora.

A relação das/os professoras/es com a instabilidade teórica se constitui num objeto que vem sendo trabalhado pelas educadoras como uma situação que é inerente ao contexto de uma sociedade em mudanças. E, considerando as mudanças sociais, as teorias passam a serem analisadas numa visão de que não há fixidez teórica

Sob esta definição as/os professoras/es percebem que as teorias que surgem, ocupam um espaço de importância apenas num dado momento, necessitando serem modificadas a *posteriori*.

Ao se depararem com uma gama de teorias que sobrevivem na profissão docente, as/os professoras/es poderão enfrentar uma crise de identidade, diante das várias propostas sugeridas à educação. Em meio a tantas teorias, as/os professoras/es podem confundir-se ou ficar indecisas sobre em que teoria acreditar, ou tomar para si.

Reconhecendo esta situação que as/os professoras/es enfrentam, diante da complexidade metodológica, também é válido considerarmos que as educadoras são munidas de várias experiências e práticas, as quais vão adaptando ao seu fazer profissional.

Não podemos dizer que esta relação de poder na qual as/os educadoras/es estão inseridas é algo exclusivamente prejudicial, pois em se vendo presas sob o controle que é exercido sob seu trabalho, as/os

professoras/es poderão criar mecanismos de reação contra esta situação. Isto poderá ser conduzido para um crescimento pessoal e profissional ou não.

A adaptação das educadoras em meio às teorias novas, segundo a professora entrevistada n° 03, *de início, pode ser considerada como algo difícil*, e ressalta que:

No início sim, no início tem um pouco de rejeição por estar insegura, mas logo depois vou pegando mais segurança, vou adaptando e vou vendo que não é um bicho de sete cabeças.

Salientamos que as educadoras tendem a retirar de cada novo modelo apenas o que lhes parece pertinente, pois não acreditam numa teoria única que lhes forneça todas as respostas.

A partir deste conceito sobre educação as professoras vão fazendo de sua profissão um jogo de erros e acertos, conforme dizem as nossas professoras entrevistadas:

Através de acertos e erros é que eu venho tentando construir uma linha de trabalho que atenda as expectativas da minha clientela, do meu grupo (Professora n°08).

Educação é jogo de erro e acerto é tudo muito rápido sem tempo de você acomodar idéias. Quando você está gostando já aparece outro. E eu acho que a gente teria que ter um tempo maior pra atualizar as coisas, período pra pensar e introjetar aquilo que está chegando de novo (Professora n° 10).

O tempo que é destinado para as/os professoras/es refletirem e fazerem um levantamento de sua prática é bastante limitado, pois a inovação pedagógica é brusca e não propicia um ambiente de estudo na própria escola. As professoras repentinamente são tomadas por novas propostas e teorias que invadem o fazer docente sob a forma de pacote pedagógico governamentais.

Dentro deste aspecto, a professora n° 10 coloca que:

O pacote vem pra ser implantado como uma coisa nova, não existe elo, não existe o período de transição, de capacitação do profissional. Tempo pra ele se acomodar com a coisa. E aquela coisa de você receber a

informação, desarrumar o que já tem acomodado pra depois reorganizar? Isto não é dado ao professor e muito menos ao aluno, então eu vejo como uma coisa quebrada. O “bom é esse, esse aqui não presta mais”. E se for vista de uma outra forma é igualzinho ao que estava sendo colocado é só ver numa visão mais crítica.

Da maneira brusca com que os pacotes chegam, eles também devem ser aceitos e incorporados à ação das professoras. Isto é o que esperam os gestores educacionais, porém nem sempre isto acontece, em virtude das resistências encontradas em sua execução

As professoras tendem a criar mecanismos que melhor se adaptem as sugestões de mudança, a partir de um trabalho seletivo.

Na questão do educador encaixar as coisas novas dentro do que já venho trabalhando, buscando dessa forma melhorar, testando, vendo o que é que dá certo o que não dá (professora n° 04).

Nesta perspectiva, a educadora n° 08 encara o trabalho inovador a partir da seguinte análise:

Me dê embasamento pra eu trabalhar esse novo, eu preciso ter esse espaço pra conhecer, aprender, questionar e fazer experimentos, perceber se deu certo, se não deu, por que não deu. Então esse feed back é fundamental neste momento do novo e que algumas vezes as pessoas acabam pecando porque lançam (o novo) e vão embora.

Esta questão da construção da identidade profissional trata-se inicialmente de uma identificação com alguns segmentos teóricos, encaminhado-se a uma posterior tomada de posição a partir de opções valorativas, sobre como conduzir seu próprio trabalho.

4.4– Conflito profissional das professoras

As/os professoras/es mediante o seu processo de formação, principalmente a formação continuada vêm sendo influenciadas/os por diferentes metodologias que a cada momento aparecem enquanto “novas” propostas educacionais a serem seguidas.

Mas a interação destas profissionais com os novos conceitos não podem ser medidos e nem avaliados, porque cada professora/or possui uma maneira particular de lidar com esta situação.

As nossas entrevistadas fazem as seguintes colocações sob este aspecto:

Eu leio bastante e vou tirando para mim o que eu acho importante hoje, não sou muito de me apegar a metodologia não (Professora n° 05).

Existe uma inquietação das educadoras em impor para si um significado consistente em sua ação docente com vias a definirem como devem agir: E a professora n° 01 coloca:

Eu mesclo, por exemplo, na área de linguagem eu dou o texto e dentro faço a leitura, que não é pra fazer (a leitura real), mas eu faço para ficar mais segura.

Percebemos através do discurso destas professoras uma autonomia que vem sendo negociada entre a teoria que recebe e o que acha válido aplicar dentre as novas propostas que são apresentadas.

Verificamos daí uma conduta particular, vez que as professoras criam suas próprias aulas, concentrando-se em aspectos que valorizam para compor a aprendizagem do seu aluno.

É possível observar esta colocação sob os seguintes posicionamentos:

O livro didático pra mim é instrumento e dependendo do que se escolhe eu nem trabalho. Prefiro trabalhar com quadro e giz, saio lucrando mais do que com o livro (professora n° 10).

Trago pra eles atividades de base alfabética prazerosa, jogos, bingos, que vão fazer com que eles vão compreendendo esse processo de escrita, mas de uma forma menos estressante do que da forma que era passada pra eles (Professora n° 08).

Demonstram daí que o procedimento pedagógico para levar o aluno a construir seu conhecimento segue a condução do que a educadora projeta dentro de sua metodologia e capacidade de percepção do que seria mais proveitoso para o aluno.

Verificamos mediante o trabalho com entrevistas que as educadoras, em sua maioria, não se detêm a uma única abordagem que deva ser aplicada na íntegra.

Sobre o aspecto metodológico declara a professora nº 09 que :

Quando eu fui trabalhar em sala de aula eu achava que não ia conseguir, até pensei em desistir, mas depois eu vi que eu tinha que procurar ler mais, que não era só um teórico que eu estava me firmando, só no pensamento dele, não era só o pensamento de Vigotsky que ia me fazer crescer junto com aquela turma, não era só Emília Ferreiro ou Ana Teberosky, eu saí buscando pessoas, colegas, experiências práticas, de vida e a prática de cada uma das minhas colegas, aí cheguei ao ponto de dizer: realmente, não tem motivo pra eu estar assustada, porque a sua prática está igual a minha, eu só tenho que buscar outras formas, mas o caminho é esse é buscar, procurar, porque a gente não vai parar, o método certo é esse, não existe receita de bolo para o método de ensinar, existe você respeitar o espaço que você está e buscar informações com outras pessoas de sua mesma prática.

Este movimento interativo dessa educadora produz seu crescimento profissional, é um momento a mais de reflexão em torno de seu fazer pedagógico. A professora demonstra uma clareza muito grande sobre a impossibilidade de padronizar o trabalho docente com receitas e modelos previamente elaborados.

Algumas professoras não negam o intercâmbio de teorias. Para estas a teoria é um processo que se amplia e se aperfeiçoa, dando novos rumos à prática .

A educadora nº 04, não se sente resistente em incorporar novas teorias e alega :

Gosto de atender ao novo e encaixar ele dentro do que já está sendo trabalhado, o que eu não acredito é largar o sapato velho por completo e calçar o novo, eu acredito que todas as pessoas começam a fazer encaixe e algumas coisas que você ver que fazia absurdo, você tenta mudar um pouco o teu trabalho e fazer melhor.

Sob esta análise a nossa entrevistada, professora nº 09, vem colocar que :

Eu embaso muito na Emília Ferreiro e no Piaget, eu vejo muito a história deles, eu faço muito o contraponto do pensamento dos dois, até porque a clientela que eu tenho atualmente eu preciso desses dois apoios, suportes para esse tipo de trabalho que estou desenvolvendo atualmente.

Dentro desta perspectiva algumas destas educadoras são conscientes de que apesar de serem lançados novos conceitos de como se fazer educação de qualidade através de novas metodologias seu propósito, verdadeiramente, é o de criar condições para que o aluno aprenda, ao tempo em que pretendem, na medida do possível, resgatarem no educando sua vontade e desejo de aprender.

Para algumas destas educadoras o discurso de melhoria educacional não deve ser limitado a cursos de capacitação, pois para elas e especificamente à professora nº 10 os problemas educacionais devem ser vistos num discurso muito mais amplo, vez que segundo ela:

O problema da educação não está na sala de aula, tá no contexto, é o pai embriagado, desempregado é a criança que dorme na rua e chega no outro dia pra escola. Não é uma questão de escola puramente, de profissional, professor, coordenador, Diretor. É uma questão muito maior é uma questão social. Se meu aluno tem esses problemas fora da escola, como é que essa criança vai separar tudo isso e chegar numa sala de aula e está aberta para aprender? Eu me considero altamente comprometida com meu aluno, mas às vezes eu fico angustiada porque eu não sei como ajudar, porque não é do meu alcance o problema do meu aluno”.

Este trabalho tende a seguir a visão relatada pela professora nº 03:

O professor pensa o que é melhor para o aluno, qual a melhor maneira de chegar a aquele pensamento que tá tão massacrado por motivo dos pais não serem alfabetizados, não terem dado aquele conteúdo, ou ter tido uma aprendizagem resumida. A gente procura ver o que é que ele precisa, onde está a aprendizagem dessa criança, a gente prepara a aula pra que a criança alcance

o melhor pra ela. Na turma a gente vai adaptando o que for conseguindo em termos de aprendizagem, ver se precisa ou não ampliar ou continuar aquela aula. A minha metodologia de ensino está baseada exclusivamente na aprendizagem e de acordo com a necessidade da turma e a gente vai ver que metodologia é melhor de adaptar.

Com isso a introdução de novas teorias ou modelos para a prática educativa pode ser elaborada, sob o pensamento da professora nº 04 “com base no que acredito”.

O discurso construtivista, predominante hoje, não é visto por muitas das professoras entrevistadas como a fórmula mágica que possui poderes para resolver os tantos problemas da educação. As professoras pesquisadas, que sofreram várias influências no seu percurso profissional, sentem-se não só receosas, mas resistentes em apostar neste modelo.

Nossa respondente, professora nº 10 coloca que :

O profissional, dependendo de onde ele é trabalhado, ele cria uma moldura. Eu fui educada numa moldura, toda minha vida. De repente vem uma teoria nova, que são pensamentos novos, não é um método, aí chega assim : Porque a melhor forma agora de fazer é essa. Eu acho bonito e interessante, A construção do conhecimento com mais liberdade, eu concordo, mas eu estou preparada para? Eu acho que a linha construtivista funciona até a 4ª série, a partir daí pra funcionar precisa de muito ajuste e que o professor seja trabalhado pra isso.

Ainda sobre a linha construtivista a professora nº 08 nos diz que :

Então eu percebo que eu tenho que fazer uma adaptação do que é o construtivismo, do que é essa linha que faz com que a criança construa, para ela ao que eles têm de bagagem, o que foi ensinado numa linha tradicional.

Fica difícil para as educadoras começarem do zero quando uma nova teoria é lançada. A professora nº 07 vem confirmar este ponto de vista quando diz que:

Não é possível, infelizmente. O professor é trabalhado no tradicional e mesmo que diga que é construtivista, você tem dentro de você alguma coisa do tradicional, não pode dizer que esqueceu e que não está fazendo.

Percebemos que há entre as professoras uma procura em assumir um comportamento crítico quando as novas atitudes metodológicas são sugeridas à incorporação de sua identidade profissional. Procuram fazer uma tradução de acordo com o que acreditam surtir um efeito mais benéfico para seu aluno, quebrando a rigidez com que são disseminados os novos conhecimentos. Desta forma elas avaliam o que consideram pertinente no seu trabalho em sala de aula.

E isto fica evidente na colocação da professora nº 07 quando expõe a sua forma profissional de lidar com as novas metodologias :

Se eu dissesse que está só baseada no construtivismo eu estaria equivocada, porque eu costumo mesclar, o que deu certo lá no tradicional, o que pode dar certo no construtivismo, então novas idéias também como Vigotsky, aprendizagem significativa que ele (o aluno) possa trazer, essas novas aprendizagens pro dia a dia deles, pro lado social, penso muito nisso. Num apanhado de várias teorias e colocá-las em prática, dependendo da realidade do meu aluno.

Neste sentido, a prática docente vem sendo demonstrada, não como forma de cumprimento e execução de funções, mas como uma práxis que possui sentido, constituindo-se numa “interação com outras pessoas: os alunos, os pais, os dirigentes da escola etc”.(TARDIF ; LESSARD, 2005,p.38).

Sob esta colocação aborda Garcia, Hypólito e Vieira (1997) que “somente quem executa a prática é capaz de emitir julgamentos sobre sua ação a partir de reflexões sobre a própria prática” (p.07).

Repensando sua ação a partir de análises críticas as/os educadoras/es poderão encontrar alguns entraves em seu ambiente de trabalho, contudo isto se constitui numa maneira de se impor e demonstrar profissionalismo e consciência em relação à atividade que executa. A professora nº 10 se posiciona a respeito:

“Tive e tenho problemas no decorrer da carreira, porque sou muito crítica, falo muito questiono muito as coisas e dentro da nossa sociedade as pessoas que agem assim ficam um pouco à parte, como implicante e que quer ser melhor do que os outros. Você questionou alguma coisa que saia das normas impostas pelo sistema, então já complica um pouco, todo mundo fica olhando pra você,

mesmo que concorde com você, mas fica olhando meio atravessado, mas eu realmente não calo, se eu não tiver satisfeita eu digo, se não concordar digo que não concordei e porque não concordei. Agora a partir do momento que eu não tenho argumento pra dizer por que não concordo, eu prefiro ficar calada”.

Considerando a sociedade em sua pluralidade, seguem as professoras num jogo de trocas metodológicas que sejam viáveis ao momento histórico e a necessidade de seu aluno.

A professora nº 02 sob esta perspectiva coloca que:

Eu diria que em todas as influências que eu passei durante a minha vida como estudante como profissional... não é que pegue um pouco de cada. Aqui eu vou usar Vigotsky, aqui eu vou usar Montessori, vou usar Paulo Freire, não é assim... a gente vai experimentando e a coisa vai acontecendo, vai fluindo naturalmente na sala de aula. A pedagogia de projetos funciona, mas isto não quer dizer que eu vá trabalhar o ano inteiro só com projetos. Eu faço argüição com meus alunos, eu tomo tabuada, eu peço leitura com eles oral, eu faço produção de texto, eu faço produção coletiva, então eu acho que todas as influências que eu passei como estudante. Os professores que eu tive me influenciaram, os teóricos que estudei também, mas eu não separo momento pra cada coisa não, acho que a coisa vai acontecendo e a gente vai vendo aquilo que vai dando certo e vai usando.

A busca de significado que as professoras procuram dar a sua práxis, vem sendo construída a partir de uma trajetória que toma como referência seus valores, crenças e significado que a profissão possui para elas.

4.5 O papel dos cursos de capacitação na identidade profissional das professoras.

Mediante o entendimento que é transmitido via discurso político, de sociedade do conhecimento e da informação, decorre uma preocupação com a formação e capacitação das/os educadoras/es, entendidas como mediadoras entre o aluno e o contexto social. O Governo coloca nas/os educadoras/es a expectativa de preparar o aluno para adentrar na “economia fundada no saber e movida pela tecnologia” (MAUÉS; LIMA, 2005, p.12).

Para realizar estas propostas de governo voltadas à capacitação de professores, serve-se o Brasil de empréstimos ao Banco Mundial que em contra partida se imbuí de um poder que influencia às políticas educacionais brasileiras.

Sob a ótica neoliberal, as pessoas são responsáveis por seu crescimento e, estando numa sociedade enfaticamente competitiva, “só os melhores triunfam” (SILVA ; GENTILI, 1996, p. 22). As políticas educacionais brasileiras ligam-se à ótica neoliberal e procuram seguir o caminho que a ordem do mercado orientar.

Sob o discurso de que pretende o atendimento às novas demandas educacionais, oriundas de modelos que são propostos pelos gestores educacionais sob a perspectiva de melhorias para a educação, são desenvolvidos pelas Secretarias de Educação os mais variados cursos de capacitação, que se propõem a funcionar como mecanismos produtores de novas identidades profissionais.

Fazer parte de educações continuadas poderá favorecer o sentido de autonomia das/os professoras/es e momento de construção de sua identidade, caso estas profissionais se utilizem destas formações para rever o saber elaborado favorecendo a reflexão e dando à prática novas conotações. A prática daí tenderá a ser algo refletido, livre de amarras teóricas e rica de estratégias e saídas, pois cada situação que as/os professoras/es irão vivenciar na escola , com seus alunos é única e diante disso não poderão seguir receitas e métodos prévios.

4.5.1-Cursos de capacitação: uma proposta de aperfeiçoamento profissional.

Os cursos de capacitação, também chamados de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, educação continuada etc., são apontados enquanto oportunidades para que as/os educadoras/es dêem outros sentidos a sua prática, ao tempo em que é passada a mensagem de que as/os professoras/es melhor se adequariam aos modelos que estariam em voga e que no momento estivessem sendo considerados as melhores respostas para os anseios à educação.

Entende a professora nº 01 em relação aos cursos de capacitação que: “*não sou forçada, mas é uma necessidade para não ficar também tão para trás*”. A professora nº 06 nos diz em relação à educação continuada que: “*eu acho importante que o professor esteja sempre se reciclando, para cada dia ele ter uma visão melhor do que vai dar em sala de aula*”.

Estes cursos têm vários propósitos, e entre eles o de veicular as propostas pedagógicas de governo. Estas teorias veiculadas sob a ideologia dominante têm a função também de desestabilizar as concepções das professoras, criando uma certa tensão entre o que é considerado novo e melhor e o que é sua verdade.

A educadora entrevistada nº. 02 deixa evidente a nossa colocação:

Cada discussão, cada teórico que a gente estuda, ele provoca a princípio conflitos e depois a gente vai se acomodando, vai relaxando, vai encontrando novos caminhos e vai inserindo na prática da gente, aquilo que a gente vê que é confortável para gente.

Estes cursos apostam tanto na gestão de pessoas como na gestão do conhecimento, pois partem da visão de que nesta nova sociedade o profissional que não se atualizar ficará para trás e será esmagado pelo “competente”.

Salientamos que esta atualização está para as professoras sob algumas condições, conforme nos coloca a professora nº 10:

Em relação a educação continuada, eu acho válido para o professor(a), agora que seja de qualidade e pra isso você tem que ter tempo e ser bem remunerado , pra não tá pingando de um canto para outro. É complicada a formação continuada sem o(a) professor(a) ter tempo. É importante que o(a) professor(a) se atualize, mas ele tem que ter condições.

Esta avalanche de teorias poderá provocar nas educadoras um sentimento de insegurança, conforme alegam as professoras:

A gente fica sem saber. Meu Deus e agora como é que a gente faz? Tá certo, tá errado, até que ponto nós estamos avaliando corretamente. Como nós estamos dando aula? Cada uma que dissesse: eu não sei mais

dar aula. Quer dizer que tenho que aprender tudo de novo? Começa a confundir, a incomodar. Alguns erros, alguns acertos, muitos conflitos. (Professora. Nº. 02).

O estado de angústia das educadoras vem se tornando algo inerente ao cotidiano de sua profissão, vindo a contribuir para este quadro o excesso de teorias que a toda hora mostram-se como inovação educacional. A professora nº 08 coloca: *“é muita coisa que as pessoas falam, você tem muita informação, mas pouco tempo para sistematizar, falta prática, falta capacitação, oficina neste nível”*. A nº 06 sugere da seguinte forma: *“eu mudo (os modelos pedagógicos) porque às vezes vêm assuntos que não chegam ao nível do aluno, aí tem que mudar”*.

Sobre a questão do tempo, tantas vezes citado pelas professoras ficou evidente a perspicácia do Estado em controlar o tempo livre das professoras através destes cursos de capacitação. Vindo a constituir-se numa forma a mais de repassar o que lhe for conveniente, ao tempo em que induz as professoras a terem o conhecimento naquilo que achar pertinente. Por outro lado, este controle do tempo também acontece na escola, onde não há tempo para estudos e aprofundamentos.

Isto significa que, para as educadoras acompanharem esta nova gestão educacional do conhecimento sua alternativa consistiria em participar de cursos de capacitação, pois a partir do seu envolvimento com as novas nomenclaturas poderão oferecer uma prática dentro do que se espera que estas educadoras façam.

A nossa entrevistada professora nº 09, possui a seguinte colocação em relação à educação continuada:

Eu sou totalmente a favor, porque eu acho que nós precisamos pra melhorar a forma de pensar, agir, conviver. É necessário.

A idéia de professoras como técnicas é algo que caminha dentro de uma aceitabilidade que, às vezes, é compartilhada entre os gestores educacionais e as próprias professoras, conforme depoimento de nossa entrevistada, professora nº. 07 quando alega freqüentar os cursos de

capacitação porque *“quero me especializar e quero conhecer novas técnicas”*, ou ainda sob a ótica da professora nº01 que cita uma reformulação da prática de forma interativa com *“os cursos de aperfeiçoamentos, da formação continuada, que é o que a SEMED oferece”*.

Dentro o nosso grupo de professoras entrevistadas, todas acham válido participar da educação continuada, embora tenham objetivos distintos. É uma nova era em que a instituição educativa se vê diante dos novos requisitos para a educação e urge uma redefinição para a profissão docente, ao tempo em que devam assumir novos saberes.

Neste aspecto, ressalta a professora nº 06 em relação as capacitações que *“freqüenta para aprender e me capacitar mais, cada vez mais”*.

Destacamos que diante das transformações sociais como as novas tecnologias, informática, transportes e telecomunicação em massa, complexidade das estruturas e das relações sociais, isto vem exigindo novos desafios a serem enfrentados. Participar da sociedade hoje significa ter que aprender a conviver com um elevado e diversificado número de capacidades complexas.

O novo padrão do mercado de trabalho para atender ao setor produtivo pretende explorar de forma cada vez mais indiscriminada o trabalhador, vez que se apropria além da força física de sua inteligência, com a qual conta como uma das bases do processo produtivo. O sistema capitalista influencia os indivíduos a uma busca acelerada pelo conhecimento, que não é mais visto como estanque, acabado, mas sempre em processo de construção. Assim, os profissionais devem construir a sua formação durante toda a sua vida de trabalho e não apenas quando alcançam uma etapa superior de estudos, iniciando-se assim uma corrida para a capacitação permanente.

Esta busca de aperfeiçoamento constante por parte do trabalhador assenta-se numa política de mercado cada vez mais competitivo e excludente onde a perseguição por títulos, não importando a qualidade destes, vem se tornando uma verdadeira obsessão, vez que o trabalhador procura não se anular ou tornar-se obsoleto e, com isso, sente-se forçado a investir em sua capacitação. Isto nos leva a crer que a educação continuada tornou-se uma imposição social e o trabalhador trava esta luta no intuito de minimizar sua

desvalorização, a fim de tornar-se capaz de competir socialmente aumentando sua empregabilidade.

Os cursos de capacitação poderão representar para as professoras uma certa melhoria de sua qualidade profissional, conforme o discurso da professora nº 08: *“como eu estou os três horários em sala de aula eu não tenho muito tempo para buscar. Então sempre que tem uma possibilidade de participar de cursos eu estou lá”*.

A professora nº 07 encara os cursos de capacitação e as novas propostas pedagógicas da seguinte forma:

Tudo que é mudança que você acolhe a tendência é mudar para sua vida prática, sua vida profissional As mudanças foram as melhores possíveis e positivas. A partir do momento em que você vai adquirindo novos conhecimentos você cresce como profissional e como pessoa. Porque você vai ser um profissional mais capacitado, você vai conseguir passar pontos positivos para seus alunos, não vai ficar só no tradicional”.

É importante questionarmos os propósitos dos cursos de capacitação oferecidos pelas Secretarias de Educação, os quais podem lançar aos educadores novos conceitos, deixando implícito o que de fato existe de intencionalidade com estes cursos. As educadoras precisam estar em alerta no momento de incorporarem as novas aprendizagens, que façam sentido à sua prática, não se deixando conduzir por um panorama de superficialidade, aplicando como certos os conteúdos que não conhecem com profundidade, a fim de não se tornarem vulnerável a críticas. E serem entendidas como mais uma a adotar uma proposta “moderna”, mas sem qualidade. Este tipo de política de formação deixa transparecer que a solução de todos os males educacionais está na formação do/a professor/a.

A professora entrevistada nº. 10 assumindo-se dentro de um perfil crítico nos coloca que:

Não é só você chegar e dizer assim: você vai fazer assim. Eu vou ler, vou estudar e vou tentar aplicar, mas se eu não quebrar a moldura, não romper eu não vou fazer que preste. Então é melhor eu fazer do jeito que

sei. Eu levei muito tempo pra mudar a minha forma de pensar.

Pode ser através deste senso crítico que algumas das educadoras verbalizem sua percepção frente à necessidade de reflexões em torno de sua prática, conforme declaração da professora nº 07:

O professor(a) tem que refletir a sua prática, não diariamente, mas sempre que possível, em contato com outros professores, porque às vezes você pensa de uma forma e o outro pensa de outra forma e você em conjunto percebe que não tá naquela linha certa, então o(a) professor(a) é um agente formador ele tem que está se reciclando sempre. E o mundo está em mudança e você precisa mudar também e refletir a sua prática, porque senão a gente vai ficar pra trás, o professor(a) vai terminar ficando pra trás em toda situação, o mundo está evoluindo e você tem que evoluir também.

Verifica-se uma construção identitária coletiva, que toma forma a partir de reflexões partilhadas.

Relacionando a atividade prática das/os educadoras/es com a política neoliberal e conservadora percebemos o quanto se perde de autoria profissional, pois para seguir este modelo gerencial, em que a educação é nivelada, é preciso acomodar ou ressignificar seus saberes e passarem a administrar o que lhes é apresentado como “novo”.

O grande desafio do mundo do trabalho é propor às/os educadoras/es sua não omissão em torno das questões sócio-políticas da educação passando a reconhecer a relação da educação com o social.

4.5.2- Dificuldade frente aos cursos

Mas, até que ponto as professoras aceitam estes cursos ou apenas participam ocupando a posição de ouvintes, visto que o que é apresentado poderá não fazer quaisquer sentido para sua prática, ou sequer são capazes de promover uma reflexão para sua ação?

Nossa entrevistada prof. nº. 07 alega que :

Às vezes, eles colocam esses cursos de capacitação, mas nem sempre é tão proveitoso, porque às vezes você vai e são coisas que eles não procuram renovar, são antigas de certa forma, aí você se desestimula. Diz : Ah! Meu Deus, eu vou para ali pra ouvir aquele mesmo blá, blá, blá.

A professora entrevistada nº. 09 coloca a existência de um certo descaso das educadoras mediante os cursos de capacitação ao presenciar :

Que há uma resistência muito grande ainda. Quando eu chego ao curso e vejo professores batendo papo na hora de discussões importantes pro crescimento. Vejo muitos ainda batendo com o lápis na cabeça e dizendo – eu vim pra cá escutar besteira- então isso muitas vezes me deixa triste e angustiada. Eu tenho muitos anos de carreira profissional, mas acho que sempre a gente não sabe nada, a gente sempre tem que estar buscando.

Quando as/os educadoras/es assumem uma conduta de aparente aceitação do que lhe é proposto acaba realizando um “faz de conta” destes cursos de capacitação. Daí as Secretarias de Educação não se apropriam de um feed-back em torno da consecução de seus objetivos.

Nem todas as professoras entrevistadas vêem os cursos de capacitação como condição para uma mudança de postura pois nas palavras da nº. 10:

A questão da mudança de postura não vem de fora, ela é interna, é sua. Eu só vou mudar se eu sentir a necessidade de mudar, senão pode vir mil cursos que eu não vou aplicar.

Contudo, é preciso de certa forma ponderarmos os porquês desta resistência, levando em conta os fatores colaboradores disto, pois em sendo professoras de Escola Pública e concursadas possuem vantagens favoráveis a esta resistência, ainda que os reclamos da comunidade educativa, pais e alunos tenham pouca influência. Com isso as educadoras se sentem no direito de contradizer os novos discursos.

Vale salientar também, a forma como as temáticas discutidas nestes cursos atingem aos anseios das professoras que vivem assoberbadas de cobranças.

Muitas vezes, observamos um trabalho homogeneizador, aplicado a toda categoria profissional, desvalorizando o nível em que as professoras se encontram e sem considerar as questões que devam ser abordadas através destes cursos, pois não conta com cursos diferenciados à categoria.

A professora entrevistada nº02 nos colocou que:

Muitas vezes acontece de tirar o professor da escola quando ele poderia estar usando aquele momento com o próprio aluno para dar um reforço, pra tá auxiliando numa pesquisa na escola, pra ele ir pra uma capacitação onde ele lá vai recortar papel e ele vai ouvir críticas, colocações irônicas e são pessoas que a gente percebe que não tá trazendo nada de novo e nenhuma discussão nova é só pra estar cumprindo com o dever da capacitação.

A partir daí pode ser gerado na professora uma certa resistência em aderir a novas propostas pedagógicas. A professora nº. 02 nos diz que:

Precisa ser dado maior embasamento e que as pessoas que venham dar esse curso que tenham perspicácia em trabalhar com o pessoal, valorizando o que eles têm desenvolvido, porque o que a gente percebe nas capacitações é que vêm pessoas com uma certa informação que desmerece todo potencial, todo trabalho que é feito, então eles (os professores) se sentem marginalizados.

O contexto social se modifica com muita velocidade e como as professoras lidam com as gerações mutantes de alunos se munem de posicionamentos oriundos de sua experiência, possibilitando estabelecer temáticas mais significativas para os cursos de capacitação, pois não devemos negar que sua vivência deveria se constituir em referência para este trabalho.

Em nosso contexto de dez professoras entrevistadas, todas acham válido participar dos cursos de capacitação, salvo algumas alegações de que em alguns momentos nada de novo é acrescentado à sua prática profissional.

As professoras poderão mostrar-se resistentes a algumas mudanças, se pudermos considerar que os cursos introduzem alguma, em virtude de sua

percepção de que estas mudanças são provenientes de um jogo de poder político, cultural e ideológico.

Salientamos que as professoras também prezam a necessidade de um apoio interprofissional para facilitar sua reavaliação pedagógica.

De início você fica resistente, mas depois você começa a trabalhar e vê que é possível, vê que vai conseguir. Mas depende muito da equipe que você tem como apoio, se todo mundo está junto num pensamento só fica tudo mais fácil, agora se tem resistência dos outros professores e você começa a fazer dizem: Ah! Está querendo aparecer. Ah! Ela é puxa –saco.(Professora Nº 10).

Como a Direção não participa das capacitações, vez que estes cursos estão destinados para as professoras, nem sempre entende quando as profissionais lançam novas formas de conduzirem a prática nas escolas. Segundo a professora entrevistada nº. 02 :

Os professores participavam dos cursos de capacitação e vinham com idéias novas ou até reformuladas, ou até mesmo muitos usavam o senso comum achando que aquilo ali era senso comum quando na verdade existia uma fundamentação, era por ali mesmo, mas a gente encontra entraves na própria escola.

A visão das professoras também é a de que a Direção, por questões particulares, ao perceber a disponibilidade que as educadoras possuíam em inovar alegava, segundo a nossa entrevistada: professora nº. 02, que :

Não, não é pra ir por aí. A gente vai para os cursos, mas não é pra gente querer agora aplicar tudo que a gente aprendeu não, a gente tem que ver o que se adapta melhor a nossa escola, o nosso aluno.

Mesmo que algumas professoras achem válido os cursos de capacitação, percebermos certa cautela destas profissionais por não encararem o aperfeiçoamento como solução para questões de seu trabalho. Diante disso, não vêem nos fetiches que rondam a prática educativa como fórmulas que traduzem respostas a seus questionamentos. Este discurso vem demonstrado pela professora:

Eu acho que o(a) educador(a) tem sempre que estar buscando sua aprendizagem, apesar de que a gente não pode ir pra nenhum curso achando que vai encontrar a varinha de condão que vai resolver todos os nossos problemas, mas que vai abrir horizontes pra que a gente melhore o nosso dia-a-dia. (Professora nº. 07).

Acrescenta a professora nº 10 sobre os cursos que:

De certa forma não há o respeito e também a própria cultura nossa, a cultura do(a) professor(a). Porque você tem que ver se o(a) professor(a) ainda está embasado no tradicional, mas se ele é coerente com a sua postura, você tem que respeitar.

Este aspecto, contém nas entrelinhas a alegação de que, se estas propostas inovadoras não forem seguidas, as professoras poderão prejudicar o aluno, limitando-o em sua passagem para a série seguinte, ou ainda poderão estes alunos sentirem dificuldades se forem para outra escola.

Outros consideram estes cursos como uma formalidade sem sentido real. E conforme alega a professora. nº. 09.

Na maioria das vezes, eu percebo os cursos de capacitação como uma coisa pró-forma, claro que existem momentos de grande valor. Momentos realmente de estudos, que podemos considerar uma capacitação, mas na maioria não, eu percebo como uma coisa que foi programada, então tem que ser feita de qualquer jeito, então empurra e faz. Se veio verba pra isso então tem que ser feito, não importa de que forma.

Os cursos de capacitação não apresentam para as educadoras do nosso universo pesquisado um sentido único, quer seja positivo ou negativo. As percepções flutuam perante a conotação de que estes cursos são aferidos pelos diretores ou pela Secretaria de Educação.

Como não existe uma visão homogênea sobre os cursos de capacitação, para a professora nº. 02 vem a ser:

Uma faca de dois gumes, com pontos positivos e negativos, como tudo na vida, então quando a gente tem a felicidade de encontrar um profissional comprometido.

Comprometido que eu digo é assim, que se prepara e se coloca em igualdade com os demais colegas, para discutir. Que não vem com receitas prontas, nem vem com críticas, mas que permite que haja uma discussão, que haja uma colaboração de cada um na sua atuação, como cada um atua na sua sala de aula, quando é permitido que a gente se coloque e que a gente sente que não existe o certo nem o errado, no sentido de dizer assim: “não, isso você fez certo, isso você fez errado. Mas valeu a pena você ter feito desta maneira, se não, vamos rever, ou de que outra forma você deveria fazer”. Eu penso que o caminho é este.

A professora nº. 05 alega que frequenta o curso de capacitação “só porque tem 40 horas e tem que preencher esse horário”, mas “acha a imposição negativa, porém frequenta porque quer aprender mais, eu quero aprender a fazer”. Nota-se que o Município induz as professoras de 40 horas a participarem destes cursos ou voltarem para sala de aula. É importante chamarmos a atenção para este processo de imposição que pode não trazer resultado benéfico para as professoras, por não ter caráter democrático.

Pode significar para as educadoras que os cursos de capacitação, segundo depoimentos são :

Um ponto a mais na vida do educador, ou não, vai depender muito das pessoas que estarão envolvidas nesse trabalho. Ou, às vezes, a gente vai pra uma capacitação e diz: Meu Deus eu não acredito no que estou ouvindo e, às vezes, há pessoas que não estão muito comprometidas ou eles começam a passar coisas de uma forma até agressiva pra gente. Ai a gente começa a dizer: era melhor que eu estivesse na sala de aula trabalhando com meu aluno que eu teria um retorno muito maior ou é preciso que se verifique e avalie com um certo rigor do que é apresentado, do que é explanado pra gente. A gente tem que perceber que hoje nós temos um grupo de professores bem formados, eles precisam crescer, não estacionar nem regredir. A gente precisa ter profissionais competentes pra poder fazer um trabalho com a gente e nos dar condições de crescer (Professora.Nº08).

Percebemos que nem toda educadora que frequenta o curso de capacitação o faz desprovida de questionamentos, aceitando o que lhe é

apresentado. Daí passa a avaliar as contribuições destes cursos na sua prática pedagógica.

No ano passado, eu ia cansada, mas ia com prazer, porque era uma discussão que a gente estava aprendendo desenvolvendo e aplicando em sala de aula, mas já houve capacitações em que o professor freqüentava para não ser punido no seu salário, porque nada era novo, era desgastante, era o cumprir carga horária.(Professora. N.º. 02).

Outro mecanismo, visando a capacitar um maior número de educadoras/es utilizado pela Secretaria de Educação Municipal, dá-se através do recrutamento de alguns profissionais das escolas, os quais recebem o treinamento, ficando com o compromisso de repassar nas escolas para os demais profissionais, os conteúdos discutidos nestes cursos. Este serviço é denominado “efeito cascata”. Neste sentido, o professorado passa a ter com as/os colegas de trabalho uma relação de parceria.

Verificamos, ainda, a partir de nosso trabalho com entrevistas, um certo nível de insatisfação das professoras em torno desta prática (cascata) quando alegam acontecer repasses de teorias que deixam lacunas em relação ao nível de compreensão do conteúdo trabalhado, colocando a qualidade desta proposta como duvidosa. E, algumas educadoras parecem não encarar este trabalho de maneira válida, conforme declaração da professora n.º 10:

Às vezes, vem um profissional maior e dá a capacitação para um grupo, esse grupo vai repassar para outro grupo e essa história de repassar chega muito defasada para gente.

As professoras, em sua maioria, não se detêm às teorias associadas a seus respectivos autores e como aprenderam a se tornar profissionais práticas, ao se deparar com sugestões vindas de fora não as desprezam, ao contrário vão adaptando dentro de suas limitações e do que acreditam ser válido. Em relação a isto a nossa entrevistada professora n.º. 10 colocou que :

Eu não me preocupo com teoria, eu me preocupo se aquilo que vou usar vai dar certo ou não, não me baseio em autor, eu não tenho tempo de fazer estudos profundos.

O governo passa uma mensagem de formação continuada ligada à valorização do magistério, porém as críticas e questionamentos das educadoras em relação a este trabalho são perceptíveis, pois como os cursos são montados sem a participação das professoras estas tendem a assumir um papel passivo e de cumpridoras de propostas previamente idealizadas. Suas queixas convergem para um ponto em que não são convidadas nestes cursos a ocuparem a função de co-participantes durante o planejamento ou discussões para a elaboração dos cursos de formação. Nesse âmbito acredita-se que a presença das professoras poderia garantir a eficiência do processo formador.

Salientamos, porém, que este enfoque poderá significar num subterfúgio que o governo cria para confundir a comunidade, na intenção de, com isso, conseguir mascarar a sua ingerência em torno dos processos educacionais brasileiros.

O modelo de formação continuada, construído pelos freqüentadores dos cursos de capacitação, transita dentro das concepções tecnicista e tradicional, em que, a partir dos encontros com formadores, tornar-se-iam aptos a aplicar as metodologias apresentadas com fins a resultados eficientes e eficazes e, principalmente, de veiculação do discurso da competência.

Entendemos que isto implicaria num certo retorno do modelo tecnicista. Reassumindo este modelo como um contraponto ao novo discurso sobre a flexibilidade do profissional, que deveria entender de tudo um pouco para sobreviver na sociedade do conhecimento e da informação.

Diante de tantas inconstâncias, por que vive modelada a nossa educação, acreditamos que a formação das professoras não se fecha num curso de formação de professores, mas vai sendo construída em diferentes tempos e espaços.

Remetendo a discussão para uma análise da situação da/o professor/a na sociedade contemporânea, encontramos vários elementos demonstrando que este profissional, conforme alega Costa (1995), “vem perdendo prestígio profissional e que percorre uma trajetória descendente na hierarquia social” (p.242).

Se observarmos mais detalhadamente o processo de trabalho pedagógico iremos perceber que as professoras, apesar de conscientes da sua força política, esquecem-se ou preferem ignorar o papel político-social e coletivo de sua profissão. E, com isso, nem sempre se assumem com firmeza enquanto categoria profissional.

Sob a alegação da professora nº 10, poderemos perceber a relação que a educadora faz entre a sua profissão e os interesses governamentais.

É olhar para eles (o aluno) e ver a deficiência. A dificuldade está na escola pública e poderia ser muito melhor se o ensino público tivesse mais qualidade, se visse a educação como causa social. Se fosse dado mais valor à educação o país se desenvolveria mais, mas não é esse pensamento que vemos. É você sozinho fazendo sua parte e tendo que ser apolítico.

Esta conduta poderá soar enquanto uma resposta a ser dada à sociedade, vez que para Hypólito (1991):

Não há evidentemente por parte dos professores nenhum compromisso com as políticas educacionais implementadas nestas últimas décadas, pois estas se revelaram descompromissadas com a melhoria do ensino e da educação (p.04).

Nesta perspectiva, as educadoras tendem a se isolar passando a agir de forma particular deixando de se integrar em lutas políticas grupais e participar dos debates educacionais, a fim de posicionar-se a partir de um sentido de grupo.

Entendemos que o sindicato tem um papel que se constitui num espaço de reivindicação coletiva, que se liga à defesa do interesse de classe. Mas, para a professora nº 08, que entre o corpo de 10 entrevistadas é a única que frequenta o sindicato, colocou-nos que o sindicato precisa “*se envolver e questionar mais*”. Ou seja, percebemos que as professoras vêem a necessidade dele tornar-se mais operante, intervindo com maior consistência em defesa da classe educacional. Esquecem-se as professoras de que o sindicato não se constitui apenas do trabalho de uma diretoria, mas é feito por todo seu corpo de associado.

E diante disso, a luta sindical tende a enfraquecer, à medida que as educadoras não se agregam as manifestações grevistas, muitas vezes por não acreditarem na possibilidade de melhorias educacionais a partir desta representação.

Daí vêm as educadoras a cobrar uma postura dos sindicatos que leve em conta todo conjunto formador da profissão docente, vindo a classe educacional enquanto grupo de trabalhadores.

O olhar da professora nº08 em relação às greves é o seguinte:

Não sou adepta à greve, eu acho que não é com greve que se resolve nada. Infelizmente algumas pessoas ou as autoridades percebem que a coisa só funciona desse jeito, mas eu acho que o maior prejudicado nessa história toda são os alunos, porque a gente constrói o trabalho aí pára com a greve e quando você passa 15 ou 20 dias parado que retoma, tudo que você construiu anteriormente foi embora, porque muitos deles não têm um ambiente alfabetizador, eles não têm continuidade do que é feito em sala de aula, eles são o que a gente trabalha numa sala de aula, então se quebra aí você vai ter que reconstruir todinho, porque senão você não consegue trabalhar de forma adequada.

Percebemos uma preocupação micro com a sala de aula e as professoras não vêem o vínculo das lutas políticas com a melhoria de seu trabalho. No grupo de dez professoras entrevistadas, duas citaram a greve como algo desfavorável a seu trabalho, as demais não se pronunciaram a respeito.

Apesar de haver uma discordância das professoras em relação ao movimento de greve, elas não deixam exposto uma outra forma de luta que venha favorecer a profissão docente, vindo a negar, assim, sua postura militante e um sentido de grupo.

Sabemos que uma luta sindical não pode ser feita por uma minoria, pois o sindicato representa uma categoria profissional que se fortalecerá a partir de uma representação da classe. Porém muitas professoras aparecem na posição de cobradoras de manifestações sindicais, enquanto ficam omissas a qualquer participação grevista. Esta visão da professora sugere ser o trabalho do sindicato feito por outras pessoas, sem o envolvimento das verdadeiras

interessadas neste processo de luta por melhores condições salariais e de trabalho. Com isso dão a entender que existem representações próprias para lutar pelas profissionais e não com elas.

Desta forma as professoras irão se conduzir dentro de uma posição ideológica particular e não irão elaborar sua função no conjunto, deixando de adotar “a greve como estratégia coletiva de reivindicação corporativa” (COSTA, 1995,p.148).

Percebemos que existe uma necessidade de que as professoras procurem romper com a passividade da profissão, passando a assumir uma postura militante através de um sentido de grupo que seja verdadeiro. Este procedimento virá nos apontar para um sentido mais autônomo da profissão docente na condução de sua profissão, podendo vir a facilitar a conquista de suas reivindicações por melhores condições de trabalho.

4.6-Visão das professoras frente a sua opção profissional.

Destacamos, a partir de nosso trabalho investigativo com o grupo de professoras, que fica explícito o sentimento de desvalorização e desprestígio com a função docente.

Sobre isto Nóvoa (2000) afirma:

Como os professores sentem que a sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com as outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte de seu lócus de trabalho e sobretudo, o sentimento de que caem sobre eles as críticas principais quanto à situação do ensino (p.08).

É evidente a percepção das professoras mediante a caracterização dada ao seu trabalho, que, segundo Hypólito (1991), passou por um:

Modelo técnico burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e a organização da escola – divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização – enfim, por uma marca burocrática muito acentuada (p.04).

As educadoras – conscientes de que opressão e autoritarismo, de certa forma, tiram-lhes a autonomia – ressignificam todos os argumentos incorporados à esta categoria, por acreditarem ter condições profissionais para tornarem a história de crianças excluídas algo diferente. É importante registrar que se somam e estes obstáculos a ampliação e renovação constantes das teorias.

Entre as professoras entrevistadas percebe-se um discurso comum, trata-se da afirmação de que *“gostam muito do que fazem, que não saberiam como assumir uma outra profissão e que certamente repetiriam a opção de ser professora”*. Esta afirmação pode ser ilustrada pela professora nº 02 diante de sua colocação:

Eu esqueço todos os meus problemas numa sala de aula, a minha vida particular. Numa sala de aula, às vezes, você é motivado por um aluno pra aperfeiçoar, pra estudar um determinado assunto.

Estas afirmações em torno da profissão não possuem qualquer teor de ingenuidade, pois reconhecem as dificuldades pelas quais são naturalmente forçadas a passar e a partir daí entendem que nem tudo na profissão docente é fonte de prazer. *“Às vezes, se está realizado, e às vezes, dá uma vontade de largar tudo”* (CUNHA, 1992,p.86).

Estes argumentos sustentados por uma dose de sentimentalismo, não podem ser caracterizados como uma passividade da profissão ou um chamamento para serem professoras, mas deixam uma certa margem de entendimento de compromisso com a profissão escolhida. Porque chamamento soa como algo sagrado em que se explora o *“mito do magistério”* (COSTA,1995,p.235), enquanto vocação.

Para Costa (1995):

A representação da docência como vocação já foi largamente utilizada, afetando as exigências que são feitas às mulheres - o grande contingente supostamente vocacionado que se dedica ao ensino – e não é recomendável que continuemos a incrementá-la nos meios educacionais (p.236).

Ao se pensar na profissão docente enquanto vocação a serviço da humanidade, fica favorável uma concepção de a profissão ser desprovida de

ambição econômica e é esta intencionalidade a que se pretende chegar. Nessa perspectiva, a questão da vocação significou um artifício, a fim de que as mulheres, em especial, se mantivessem sob o julgo das forças dominantes do poder que orientavam e controlavam seu fazer pedagógico (COSTA, 1995). Também se constata que a influência para ingresso na docência vir do ambiente social, das relações com os amigos e da influência da família e não só de “pendores naturais” (CUNHA, 1992, p.83).

A professora nº 02 nos fala de sua opção pelo magistério ligada a questão religiosa, pois para ela tudo começou :

Lá trabalhando com as crianças na minha igreja como professora voluntária, eu senti o desejo de fazer um curso de magistério e daí, depois de alguns anos, eu fiz pedagogia na UFAL.

A professora nº 08 tem um discurso parecido :

Na minha adolescência eu trabalhava com catequese na paróquia de Jatiúca e fui assim me firmando quanto a essa profissão. E então foi daí que surgiu o interesse, desde muito cedo”.

A decisão para o magistério também poderá fluir a partir da relação com os amigos, conforme nos disse a professora nº 07 :

O maior interesse surgiu quando estava com uma turma de amigas, elas também gostavam de ser professoras, aí nós nos unimos e resolvemos ser professoras, foi assim, em conjunto.

Afirmando identificar-se com a profissão escolhida a educadora ainda acrescenta que adquire um maior estímulo para trabalhar quando percebe sua responsabilidade por várias crianças, as quais esperam seu apoio e colaboração.

Nossa entrevistada, professora nº 10 declarou que:

A minha motivação está no aluno, eu olho pra o meu aluno e sinto que ele precisa de mim, então o que eu puder fazer por ele eu faço, não pelo sistema. Quando eu olho para 35 crianças numa sala, então ali é que eu sou um espelho para eles e que eu sei que o que eu deixar ali vai ser pro resto da vida, então é nisso que eu me motivo.

A dedicação que as professoras demonstram é louvável, contudo, o pedagógico é o centro de sua preocupação, em seu fazer profissional. Assim, as questões políticas ficam descartadas. Esta versão também faz com que a educação seja vista como missão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma análise do trabalho docente percebemos a necessidade de colocarmos a pedagogia - enquanto espaço de conflito e disputas, envolvida em aspectos como: objetivo das professoras, seus resultados profissionais, seus valores, sua autonomia, sua formação. Enfim, aspectos que venham dar sentido à sua ação como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Através desta análise investigativa, mediante o nosso trabalho com entrevistas, pudemos elaborar um olhar sobre a figura das/os educadoras/es como agentes de seu próprio trabalho e aquelas que assumem sua pedagogia, mesmo envolvidas com uma avalanche de conceitos e propostas ditas inovadoras, criadas como modelos que deveriam ser seguidos, por possuírem os ideários positivos às significações políticas de seus mentores.

A tentativa de tutelar o trabalho das/os professoras/es alia-se a uma percepção de que sempre se exigiu destas/es profissionais uma adaptação constante às condições de trabalho, com um ensino entendido num movimento de caráter técnico.

Também percebeu-se as políticas públicas redefinindo a prática educativa, legitimadas a partir de reformas deixando transparecer a educação como algo que envelhece e a partir daí precisa ser reinventada ou recriada. Transferem-se isto para as educadoras que passam a ser vistas dentro de um envelhecimento teórico e com isso fazer-se necessária também a sua renovação.

Assim, reforçar-se o argumento de que a escola para manter-se atraente precisa acompanhar as mudanças do mercado, o avanço tecnológico, as necessidades do processo produtivo, dentre outras questões.

Neste sentido de “evolução” para o trabalho docente e sob o pretexto de atualização é sugerido, mesmo de forma indireta que as professoras se desfaçam de seus saberes e passem a seguir novas propostas que por sinal estão em constante processo de mudança, em curtos espaços de tempo.

Foi transmitido, através dos depoimentos das professoras participantes do grupo de pesquisa, um nível de consciência bastante significativo em relação a realidade educacional e de suas atribuições enquanto educadoras no âmago de uma sociedade onde fica a evidência de que não há seriedade por parte do governo quando o tema é educação, ao tempo em que ainda submetem seu trabalho a interesses políticos.

A tentativa de manipular o trabalho educacional chega para as professoras com o nome de pacote pedagógico, apresentados a elas através de programas intitulados de “melhoria educacional”. Tantas vezes os tais programas são criados para “cumprirem” promessas de campanha eleitoral, sob o pretexto de que estão sendo realizadas reformas no processo educacional brasileiro.

As propostas estabelecidas através dos cursos que visam a ressignificações na educação seguem um parâmetro de que os problemas postos no contexto educacional, muito se atribui ao trabalho das professoras colocado como desqualificado e falho. Por isso os cursos de capacitação vêm tantas vezes apoiados em recursos para evitar a evasão, repetência e baixo desempenho, em que implicitamente, são colocadas as professoras como as grandes responsáveis, pela existência desses “desvios” do aluno.

Os cursos de capacitação, oferecidos pelas Secretarias Municipais de Educação, para sete de nossas entrevistadas são vistos como importantes, justificado através do posicionamento como cursos inovadores. Contudo estas educadoras não possuem a representação de que eles tragam fórmulas ou receitas seguras para guiar sua ação. Mas são momentos de revisão de conteúdos oportunizando um novo sentido, até por favorecerem as tocas metodológicas interprofissionais. Nesta temática apontam a má remuneração como responsável pelo não investimento profissional de forma particularizada, deixando os cursos das Secretarias como única opção de contato com propostas diferenciadas.

As três professoras restantes não atribuem um sentido proveitoso a estes cursos, vendo-os enquanto propulsores de teorias sem sentido prático e como fruto de um trabalho sem a devida seriedade, quando deixam de abordar questões educacionais que afetam diretamente seu trabalho ou quando são

complementação de carga horária. Passam daí a não corresponderem às expectativas das professoras, favorecendo uma rejeição e deixando de influir positivamente em sua práxis.

Ainda nos questionamos, os porquês de serem as professoras penalizadas por optarem em não participar de cursos de capacitação. Analisamos sob a perspectiva de quais efeitos produzem estes cursos para as professoras que precisam ir forçadas sob pena de perda salarial. Reconhecemos com isso uma descaracterização da figura das professoras enquanto sujeitos responsáveis pelo seu crescimento profissional.

Os cursos de atualização pedagógica procuram passar uma intencionalidade de atualização e inovação, mas entendemos se tratar de uma inovação superficial, tantas vezes só de nomenclaturas, sem que sejam de fato assumidas novas propostas de suporte teórico metodológico consistente. O que vemos são sugestões de modelos metodológicos como receitas, ou atividades a serem meramente aplicadas. Isso para algumas profissionais da educação, representa âncoras que venham dar estabilidade profissional.

Ainda fazendo uma releitura destes cursos de capacitação, foi-nos apontado que sua execução se processa num período de tempo bastante limitado, vindo a significar às professoras uma insegurança e possível refutação de novas teorias por medo e sob a alegação de não ter condições de realizarem um trabalho sob uma base frágil e povoada de dúvidas.

As técnicas que são propostas sugerem uma limitação das professoras enquanto sujeitos de um trabalho que é seu, podendo provocar, nas profissionais, a inexistência de entusiasmo em relação àquilo que faz, para deixar acontecer o cumprimento do dever assumido que valoriza o saber ensinar.

Estas ações técnicas vêm se processando nos bastidores do trabalho docente, a partir de uma efetivação de estratégias que produzam um modelamento, visando dar corpo à prática das professoras. Parte-se de negociações, improvisações e adaptações, tudo em prol de propostas que se rotulam inovadoras e remediáveis que devam ser aplicadas, ficando reduzidas a instrumentos de ação.

Os gestores educacionais procuram passar a mensagem de um crescimento profissional atrelado a instrumentos que digam como fazer, na tentativa de restringir o discurso pedagógico as exigências da ação. Por sua vez, educadoras que venham fazer uma leitura crítica destas propostas, podem ser apontadas como resistentes à inovação pedagógica, pelo fato de questionarem teorias postas como inovadoras.

Defendem-se as profissionais, a partir de sua criticidade, de que se pretende conduzir uma prática, onde teorias são "jogadas" para que sejam feitas sua aplicabilidade e as professoras cobram o embasamento que lhes dê o devido suporte para entender o porquê de determinados conceitos.

Trata-se de um novo olhar que foi desenvolvido pelas professoras em torno de seu trabalho, tendendo a estar sempre questionando propostas que são pensadas em gabinetes, antes de acolhê-las integralmente, vez que estas propostas podem ir de encontro ao que as educadoras pretendem realizar.

As educadoras vêm tomando as rédeas de seu trabalho, não se deixando persuadir facilmente por receitas que se assumem verdadeiras panacéias para a educação. Nesta perspectiva, procuram não seguir teorias pedagógicas na íntegra pela descrença de conceitos fechados e acabados e ainda por encararem a pedagogia como reflexo de uma cadeia de teóricos que oportuniza o surgimento constante de novas propostas as quais poderão anexar ao seu trabalho. Porém, sempre associadas à sua perspectiva de educação. Para as nossas entrevistadas as suas mudanças práticas se processarão dentro de suas propostas e do que acham válido, não vendo como necessário seguir modismos ou fetiches. Sobretudo valorizam a necessidade do aluno como modelador de sua prática. Desta forma, vêm as teorias enquanto complementares, e por isso, vão mesclando à sua ação pedagógica.

É um saber que as educadoras apreendem com a prática, enriquecida através de relações interprofissionais, associado ao contexto social e de sala de aula. Partimos daí para um novo entendimento de teoria e uma redefinição de seu poder, não mais visto como definidora de parâmetro do que é certo ou errado na conduta de atuação das professoras.

Não só sistematizar a ação das professoras, mas ampliar as suas responsabilidades profissionais, também é perceptível no contexto educacional.

Hoje a sociedade cobra das educadoras atitudes e condutas antes reservada à família, podendo descaracterizar a dimensão da profissão docente e desestabilizar sua conduta política, na luta por melhores condições de trabalho e salário, por vê-se assoberbadas de funções que lhes privam de momentos de reflexão em que possam conquistar um nível diferenciado de valorização profissional. Entendemos que desestabilizar o trabalho das professoras é fato constante no processo educacional.

Através da análise dos posicionamentos das educadoras, ficou claro que todas passam por crises de identidade. Nem todas assumem explicitamente, mas a maioria transpareceu as dificuldades de se adaptar às mudanças impostas. Ainda assim adotam a estratégia de resolução deste conflito assumindo a própria prática e a experiência pessoal e coletiva, como referencial para o que é considerado um bom modelo educacional a ser adotado ou mesclado.

Neste contexto de dez profissionais entrevistadas encontramos oito que declararam suas angústias e inseguranças a partir da inclusão de novos conteúdos metodológicos e que por isso passam por sérios conflitos profissionais. Estas educadoras citadas estão entre 19 e 32 anos de profissão docente e ainda são atuantes. Em nosso grupo de pesquisa, são consideradas as mais novas.

As duas restantes estão com 38 e 40 anos de magistério e são ainda atuantes em sala de aula, pretendendo aposentar-se em pleno exercício profissional, falam da inexistência de conflitos, apoiando-se num discurso sem se ater a modelos produzidos. E acrescentam que suas ressignificações metodológicas obedecem à sua opção pedagógica e aos benefícios que venham oferecer ao aluno. A partir daí, fazem o conhecido “meio termo” ou mesclagem. Isto é, não se apegam a métodos previamente estabelecidos, ainda por considerarem as teorias enquanto processo que se desenvolvem numa associação de idéias criadas por teóricos, e que são seletivamente incorporados a sua prática.

Assim, percebemos no conjunto das professoras entrevistadas que a grande maioria experimenta crise de identidade profissional e suas crenças são abaladas. Esta crise vem interferir na sua prática, ora gerando resistência e

uma volta ao modelo tradicional, ora gerando acomodações e ajustes às novas propostas. Um segundo grupo minoritário, com mais tempo de prática, afirma que não passa por crise de identidade profissional, pois não se apegam, ao longo da carreira, a nenhuma proposta educacional específica. E assim, incorporam as novidades na sua prática sem grandes abalos.

Desta forma, percebemos que não é necessariamente o tempo de profissão que possibilita crises de identidade, vez que estas crises são pessoais e relativas à maneira como as professoras encaram o seu trabalho pedagógico e o apego a um modelo pedagógico em que mais se sentem confortáveis em utilizar. Contudo, os novos vínculos que se estabelecem com teorias exigem uma readaptação ao trabalho que vem sendo desenvolvido, podendo gerar uma possível crise ou abalo, mesmo momentâneo.

Esta realidade vem associada ao próprio processo de construção identitária, quando alegam que se formaram sob um determinado modelo metodológico e que, ao longo do percurso profissional, surgiram novas propostas de ação, as quais foram, a partir de uma seleção, incorporadas à sua prática pedagógica.

Esta variedade de proposta pedagógica vem sendo entendida pelas professoras como exigência da própria mutabilidade social, que não oportuniza estabilidade teórica e nem conceitos fixos. Tudo isto para atender a necessidade do aluno, que, sendo fruto de uma sociedade plural, sofrerá a influência do meio e possuirá necessidades diferenciadas em cada momento histórico.

Nesta consciência, as educadoras vêem sua necessidade em acompanhar as mudanças, a fim de oferecerem um trabalho condizente com as necessidades do momento ou que são exigidas em determinados momentos.

Mediante esta perspectiva as professoras tendem a dar um novo sentido a sua prática, vindo a de certa forma desestabilizar um trabalho que já está posto sistematicamente.

Algumas educadoras podem não se ver numa crise em sentido *estrito*, mas certamente tendem a sofrer conflitos pessoais, pela necessidade de reformularem e darem sentidos diferenciados ao trabalho pedagógico

realizado. Isto pode ser visto quando a educadora nos alega que dentre as novas metodologias ela "pinça" o que acha válido e irá acrescentar a sua prática. Tudo isso em acordo com seus valores e proposta pedagógica delimitada. Por isso nenhum trabalho permanece igual após sofrer a influência de variados modelos pedagógicos, os quais estão sempre surgindo. Quanto a crise das professoras ela terá sua conotação dependente do nível de ansiedade das profissionais ao receberem e reelaborarem os novos conceitos.

Por sua vez, as educadoras passam a encarar as volatilidade teórica como algo que é inerente à prática pedagógica, tornando-se rotineira às professoras, com isso elas perdem a rigidez em fixar uma identidade. Passam por crises, parciais e momentâneas, pois adquirem uma habilidade de enfrentar o choque teórico com sentidos novos e adaptáveis as suas relações profissionais.

Perde-se o estigma de que existe um poder incontrolável sob o professorado, pois as educadoras costumam negociar um novo objeto de ação a partir de um significado desse objeto para si, buscando sempre um sentido mais autônomo ao seu fazer pedagógico.

Mediante a pouca atuação das professoras na política e militância profissional, segue a profissão docente apoiada numa proposta governamental, a qual vem reforçar a idéia de uma boa formação como algo suficiente para que essas educadoras pudessem sustentar o seu lado profissional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair et all. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL - REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES- Secretaria de Educação Fundamental Ministério da Educação. Brasília, 1999.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRZEINSKI, Iria (org).LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.
- CALARES, Rosamaria. **Qualidade em educação**. 19 de maio de 2003.www.pitagorastec.com.br/colunistas.asp?id_coluna=1741.capturado em 23/05/2004.
- CANDAU,Vera Maria (org). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In. LANE, Silvia T. M. e CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 2ª Edição. São Paulo:Brasiliense, 1985.p-p58-75.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** . 2ª Edição. Campinas: Papiros, 1992.
- DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Cassimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo**. Revista Educação e Sociedade. Campinas vol. 24 nº. 85 p-p 1155-1177. Dezembro 2003.
- Faculdade de educação da UFRGS. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In. SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A.quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p-p106-127.
- FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucilia Regina de Souza (org.).**Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento da Cultura Marxista, 1994.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Caderno de pesquisa nº 114, p-p 197-233, novembro, 2001.
- FONSECA, Marcio Alves. **Michael Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____ **Microfísica do poder**. 9ª Edição. Rio de janeiro: Graal, 1979.

- _____**A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**.São Paulo: Cortez, 2001.
- _____**Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPÓLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. A identidade docente no campo educacional. In.HYPOLITO, A.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papiros, 1997.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução.**Petrópolis: Vozes, 1986.
- GÓMEZ, A.I.Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente: formação e identidades.**Pelotas: Seiva, 2002.
- _____**Trabalho docente, classe social e relação de gênero.** Campinas: Papiros, 1997.
- _____**Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.**In:SILVA,Tomaz Tadeu da.**Teoria e Educação**,n°04 : Pannonica, 1991.
- IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional / formar-se para a mudança e a incerteza.** 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção questões de nossa época vol. 77.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance.**Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. N° 68, CEDES 1999, ANO XX, p.p. 163-183.
- KUMAR, Krishan.**Da sociedade pós-industrial a pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.**Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LARA, Thiago Adão. **A escola que não tive, o professor que não fui: Temas de filosofia da educação.** 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação.**Fortaleza: Livro técnico, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.**Porto: Porto, 2000.
- MACHADO, Antônio Berto.Artigo A Docência na contemporaneidade:formação e identidades em disputa.Contribuição a mesa redonda “novo perfil do educador para a atualidade” realizado no IV Seminário Dama de Educação.Campina Grande,Outubro,2005.
- MARTINS, Maria Anita Viviane. **O professor como agente político.**São Paulo :Loyola, 1989.
- MAUÉS, Oligaisés e LIMA, Ronaldo (orgs.).**A lógica das competências na formação docente.**Belém: Edufpa, 2005.

NEVES, Lúcia Maria W. **Nova divisão de trabalho na educação**. 2ª edição. São Paulo: Xamã, 2000.

NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de professores**. Coleção ciências da educação. 2ª Edição. Porto: Portugal, 2000.

PERRENOUD, Philippe.-**Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes médicas , 2000 .

_____**Formando professores profissionais. Quais estratégias?quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001 .

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção docência em formação.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Análise de conteúdo e análise do discurso nas pesquisas do currículo**. 17º EPENN, Natal, 2005.

RAMOS,Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**.São Paulo: Cortez, 2001.

RICCI, Rudá. **O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão**. Educação e sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Nº 66,CEDES 1999, ano XX, p.p. 143-178.

SILVA, Tomás Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs).**Escola S.A.:quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**.Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.).**Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.Petrópolis: Vozes, 2004.

_____**Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF,Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª Edição.Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **Trabalho docente:Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**.Petrópolis:Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.TOMMASI, Livia D., WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996 .p-p-125-193.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Artigo Política educacional, currículo e controle curricular (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado)**. Currículo sem fronteiras, v.02,nº 02,p-p.111 – 136, julho/dezembro 2002.

_____**Artigo Currículo (rastros, histórias,blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas)**.Revista Educação , nº15,p.93-108, dezembro, 2001.

ANEXO

Demonstrativo das Entrevistas

Professor N°	Presença de Conflito	Inexistência de Conflito	Mudança na Prática	Validade ou não dos Cursos de Capacitação
1	-	X	Sua prática vai sofrendo adaptações, vai sendo mesclada.	Acha válido, para ela se trata de valorização do indivíduo.
2	X	-	A sua prática vai se acomodando e encontrando caminhos para inserir o que acha importante.	Não acha importante, em sua maioria estes cursos não são proveitosos.
3	X	-	Procura adaptar os novos conceitos a sua prática com facilidade e segurança, através das aprendizagens nos cursos de capacitação.	Valorizar os cursos de capacitação para aprender a fazer e depois aplicar.
4	X	-	Não se angustia com as teorias porque para uma ação nova é preciso segurança. Encaixa o novo dentro do que está sendo trabalhado.	Acredita que estes cursos são uma forma de abrir horizontes para melhorar o dia a dia.
5	-	X	Não se apega a metodologias. Parte do que observa ser necessário ao crescimento do aluno.	Valoriza estes cursos, pois segundo ela sempre se aprende alguma coisa.
6	X	-	Assume uma atividade pedagógica limitada a utilização de instrumentos a serem seguidos.	Vê os cursos de forma positiva e a possibilidade para aprender e adaptar a sua forma de trabalho.

7	X	-	Sofre um abalo metodológico, mas modifica a sua prática adequando-a ao que lhe é proposto.	Não valoriza o curso de capacitação da SEMED, porque não corresponde as suas expectativas. Sua participação nestes cursos se deve a necessidade em se especializar e conhecer novas técnicas, o que muitas vezes não acontece.
8	X	-	Muda a prática porque encontra caminhos. Tenta construir uma linha de trabalho através de erros e acertos.	Valoriza os cursos quando são ministrados por pessoas comprometidas que avaliem o que vai ser trabalhado com o professor.
9	X	-	Não segue teóricos. Acredita numa cadeia de teóricos cujas sugestões se reúnem e formam um todo.	Valoriza as capacitações. Mas acha que a SEMED não leva muito a sério. Isto se visualiza quando muitas vezes percebe que é algo feito de qualquer jeito.
10	X	-	Seu conflito se dá diante das constantes mudanças paradigmáticas.	Não valoriza as capacitações oferecidas pela SEMED, pois acha que acrescenta pouco, exceto as que vêm de fora. Prefere buscar sua qualificação por conta própria.

Questionário para entrevista com os professores.

1. Qual o seu nome completo?
2. Quando e onde nasceu?
3. Qual a sua formação profissional? Em que instituição estudou ?
4. Qual a sua atividade profissional?
5. Quando você iniciou sua vida profissional?
6. Quando surgiu o seu interesse em ser professor?
7. Que pensamento pedagógico predominava na época da sua formação:?
8. Que teóricos se destacavam na época de sua formação? Qual alinha de pensamento?
9. O seu percurso profissional passou por crises de identidade?
10. A sua graduação ofereceu as bases necessárias para que a profissão transcorresse a contento?
11. Houve problemas no decorrer da carreira?
12. Que tipo de problema. Alguns foram críticos?
13. Quais os modelos que o acompanharam no decorrer de sua vida profissional? Isto ainda é visto como novo?
14. Como chegam até você estes novos modelos educacionais? Há resistência?
15. De que forma você introduziu estes novos modelos a sua prática?
16. Como foi sua adaptação às mudanças?
17. Como você avalia a reação do aluno frente as mudanças?
18. As mudanças em torno de uma nova pedagogia produziram que tipo de efeito em seu trabalho?
19. Quais os momentos mais marcantes de sua profissão?
20. Que imagem você tem de si como professor?
21. O que mudou no seu perfil, do momento de sua formação para os dias atuais?
22. Você se sente a vontade para refletir a sua prática?
23. Como está a sua motivação para continuar a ensinar?
24. Como você relaciona a valorização do professor com as exigências que lhe são impostas?
25. Quando o Município começou a adotar a política dos pacotes pedagógicos?
26. Como estes novos pacotes se relacionam com o passado?
27. Quais foram os pacotes que mais causaram impacto na educação? E por que?
28. Depois de tantos pacotes, como está hoje a relação professor aluno?
29. Como você reage diante de modelos de aula que já vêm prontos?
30. A sua metodologia de ensino está baseada em que?
31. De que forma é elaborado o currículo em seu ambiente de trabalho?
32. Que critérios são priorizados no momento do planejamento curricular?
33. Como a direção influencia na sua profissão?
34. Como os Coordenadores pedagógicos influenciam em sua profissão?
35. Como você descreve uma aula proveitosa?
36. Que critérios você utiliza para avaliar seus alunos?
37. Que tipo de avaliação você mais adota? Por que?
38. Qual a sua opinião sobre educação continuada?

39. Como você vê os cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal?
40. Desde quando estes cursos são oferecidos?
41. Você frequenta estes cursos de capacitação? Por quê?
42. Como você utiliza a tecnologia no seu trabalho?
43. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?