

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

**TRAÇOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NAS TRAJETÓRIAS
PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA
ESCOLA PARTICULAR**

June Santos Vinhal

BELO HORIZONTE

2008

JUNE SANTOS VINHAL

**TRAÇOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NAS TRAJETÓRIAS
PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA
ESCOLA PARTICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leila de A. Mafra

BELO HORIZONTE

2008

V174t Vinhal, June Santos
Traços convergentes e divergentes nas trajetórias profissionais de professores do ensino médio de uma escola particular / June Santos
Vinhal. Belo Horizonte, 2008.
180f. : il.

Orientadora: Leila de Alvarenga Mafra
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Corpo docente. 2. Formação profissional. 3. Educação continuada. 4. Professores - Formação. I. Mafra, Leila de Alvarenga. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

JUNE SANTOS VINHAL

**TRAÇOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NAS TRAJETÓRIAS
PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PARTICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais.

Leila de Alvarenga Mafra (Orientadora) PUC Minas

Inês Assunção de Castro Teixeira – UFMG

Maria do Carmo Xavier – PUC Minas

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2008

À memória de minha mãe, Eunice...

À memória de meu pai, Jaime...

Com meu pai, adquiri o “gosto” pela profissão docente.

*Com minha querida mãe, aprendi a reconhecer a nobreza do ser
e a perseverar na busca de novas possibilidades.*

*À memória de minha tia Otília, minha ‘segunda mãe’,
presença constante e exemplo de dedicação.*

*Ao meu marido e companheiro Ricardo,
pela compreensão e paciência que tornaram
este sonho possível.*

A André e Cadi, meus filhos

*– notas musicais que compõem minha canção nesta trajetória
chamada vida.*

AGRADECIMENTOS

À querida professora e orientadora Leila de Alvarenga Mafra, por sua competência, profissionalismo, amizade, dedicação e confiança em minha capacidade de produção. Seus amplos conhecimentos e capacidade criteriosa de análise tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica – e às funcionárias Valéria e Renata, sempre prestativas e eficientes.

À professora Casasanta (*in memoriam*), pedra preciosa que fez parte de nossas caminhadas e que sempre estará presente em nossas memórias.

Aos colegas de Mestrado, a eterna lembrança de um convívio intenso decifrado pela busca do conhecimento. Em especial, às amigas Maria Helena, Jacira, Núbia, Clara, Bel, Audrey e aos amigos Rodrigo e Júlio, sempre tão presentes nos momentos de alegrias, como também dividindo as angústias deste momento que exige muita disposição e determinação.

À querida professora Magali de Castro e demais professores e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Profissão Docente (GEPPDOC), pelas inúmeras oportunidades de discussões e debates, momentos estes cruciais para o meu crescimento e amadurecimento no campo da pesquisa.

Ao diretor acadêmico da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), professor Paulo César, pela disponibilidade e credibilidade na proposta desta pesquisa e caloroso acolhimento.

À Direção, coordenadores e demais componentes da equipe do Colégio Sparta; em especial, aos professores da terceira série do ensino médio, que disponibilizaram seu precioso tempo colaborando com as entrevistas e questionários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), pela bolsa concedida durante o período de permanência no Mestrado em Educação e que tanto contribuiu para o encontro com a pesquisa.

Aos meus familiares, pela compreensão às ausências aos encontros de confraternização.

Ao Ricardo, marido e companheiro de todas as horas, por sua cumplicidade e incentivo.

Consideremos a escola como um mosaico em que os professores são as pedras fundamentais. Para que o mosaico tenha sentido e coerência, as funções que cada um desempenha têm de estar articuladas. Porém, há uma função que todos têm de desempenhar e essa chama-se formar, no sentido de ensinar e educar (ALARCÃO, 1998, p.102).

RESUMO

Com esta pesquisa investigam-se os traços convergentes e divergentes nas trajetórias profissionais de professores do ensino médio em uma escola particular (Colégio Sparta), situada na região sul de Belo Horizonte (MG). Objetivou-se analisar, nas narrativas dos professores, as condições e exigências profissionais colocadas para o exercício da docência nessa escola, as estratégias construídas e transformadas no sentido de assegurar o desenvolvimento profissional e uma prática docente bem-sucedida. A trajetória profissional dos professores é apreendida como um processo social e pessoal, objetivo e subjetivo, sujeito a mudanças e refinamentos ao longo do tempo, que aponta novas dimensões de análise sobre a formação profissional de professores. Visou-se, também, desvelar os investimentos realizados, as estratégias pessoais e os conhecimentos tácitos mobilizados ao longo da carreira docente, antes e após ingresso no Colégio Sparta. Partiu-se do pressuposto de que o percurso profissional e as experiências dos professores estão imbricados em uma história sociocultural-institucional que traduz modos de ser, agir e pensar desses docentes em suas atividades. A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como aporte metodológico a análise documental e a fonte oral para se conhecer em profundidade a vida dos professores e a instituição pesquisada. As narrativas foram obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com nove professores. Os resultados revelam que esses professores se formaram na década de 1980, em cursos de licenciatura, e adquiriram ampla experiência profissional em escolas públicas de educação básica, antes de ingressarem, como docentes, no Colégio Sparta. As narrativas revelam que os referidos professores possuem, em média, 16 anos de magistério no colégio, como também que eles valorizam a formação continuada, pois freqüentaram cursos de aperfeiçoamento e de especialização por iniciativa pessoal ou incentivados e financiados pelo Colégio Sparta. Reafirmam, ainda, que a formação continuada exige esforço e mobilização pessoal em busca do desenvolvimento profissional, entendido como fundamental para a profissionalização de todo docente.

Palavras-chave: Docente. Desenvolvimento profissional. Formação continuada. Profissionalização.

ABSTRACT

This research investigates teachers' career convergent and the divergent traces, mostly developed in a private upper middle class high school (Sparta High School) in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. The research objective is to analyze teachers' narrative on working conditions and specific demands for teaching at this school. It also aimed at describing teachers' processes and strategies to ensure professional development and a successful teaching practice. In this study, teacher professional career is explained as a social and an individual process which involves objective and subjective dimensions, and it is submitted to changes and refinements over time, bringing up new questions for teacher training analyses. A second objective was to investigate teachers' career, strategies, investments, and tacit knowledge put in motion in teaching before and after, the admission to Sparta High School. It is assumed that teachers career and experiences are engendered by the school social, cultural and historical distinguished features, expressed in teacher's relationship, school planning and activities. This study has been conceived as a qualitative research, in which various procedures for data collecting were carry out. Firstly, several documents were examined to grasp the school historical, cultural and social features; secondly a semi structured interview was carry out with nine teachers aimed at describing teachers' lives and career. The results reveal that these teachers' were graduated along the 80's, after attending the Licenciatura Undergraduate Degree Teaching Course. They have gained wide teaching experience in public primary and secondary schools before admission to Sparta High School. Teachers' narrative show they have on average 16 years of teaching at Sparta High School, they enjoy teaching profession and value continuous education. They have attended to specialization and several short-time courses, by their own initiative or encouraged and supported by Sparta High School. Searching for professional development, they strongly suggest that continuous education and training require individual effort and mobilization, considered by them, as a major key for enhancing professionalism for all teachers.

KEYWORDS : Teacher education, professional development, professionalization.

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	36
---	-----------

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIMIG – Centro de Ensino de Ciências e Matemática
CEDEPLAR – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
COLTEC – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
EJA – Educação para Jovens e Adultos
FAE – Faculdade de Educação
FAFI-BH – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte
FCMMG – Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais
FUNREI – Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
GEPPDOC – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Profissão Docente
IBEC – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISI – Instituto Santo Inácio
LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONG – Organização Não-Governamental
PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PREPES – Programa de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*
PROSUP – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Abordagem metodológica	20
1.1.1 <i>A instituição investigada</i>	22
1.1.2 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	24
1.1.3 <i>O questionário aplicado</i>	25
1.1.4 <i>As entrevistas semi-estruturadas</i>	26
1.1.5 <i>Fontes documentais</i>	28
1.1.5.1 <i>Proposta pedagógica do Colégio Sparta</i>	28
1.2 Estrutura da dissertação	31
2 DEBATE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	33
2.1 Processo de formação e profissionalização do professor do ensino médio no Brasil	33
2.2 Profissão docente e profissionalização no Brasil: o professor no centro dos debates e das problemáticas educativas	47
2.2.1 <i>Inter-relação entre formação inicial e continuada: estratégia para a profissionalização docente</i>	53
2.3 Desenvolvimento profissional e a escola como locus da formação em serviço	57
3 SINGULARIDADES DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES ...	64
3.1 Trajetória profissional dos professores entrevistados	65
3.1.1 <i>Jane: sensibilidade literária e encantamento pela profissão</i>	65
3.1.2 <i>Fernanda: trajetória caracterizada pela determinação</i>	75
3.1.3 <i>Augusto: desenvolvimento profissional e sucesso na profissão docente – uma carreira em busca de novos desafios</i>	85
3.1.4 <i>Valéria: Influência das disposições culturais e escolares na consolidação de uma profissão bem-sucedida</i>	94
3.1.5 <i>Janete: disposição e determinação na opção pela profissão docente</i>	102
3.1.6 <i>Fabrcício: experiências plurais e o encontro com a carreira docente por meio da formação continuada</i>	115
3.1.7 <i>Heloisa: descobrindo o “gosto” pela matemática</i>	121

3.1.8 <i>Thais: opção pela estabilidade na vida profissional</i>	129
3.1.9 <i>Larissa: professora e escritora se completam na realização profissional e pessoal</i>	138
3.2 Traços convergentes nas trajetórias profissionais de professores	148
4 CONCLUSÃO	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	164

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação são apresentados os resultados de um estudo levado a efeito sobre a trajetória e o desenvolvimento profissional de professores do ensino médio de uma instituição da rede particular de ensino. Com ele, objetiva-se apreender semelhanças e diferenças nos percursos profissionais de professores do Colégio Sparta¹, por meio de indagações sobre as possíveis relações entre o desenvolvimento profissional e o exercício da docência antes e após o ingresso naquela instituição. Pretende-se depreender, das narrativas dos professores, que condições e exigências profissionais são colocadas para o exercício da docência no Colégio Sparta e que estratégias são construídas e transformadas pelos professores no sentido de assegurar-lhes o desenvolvimento profissional e uma prática docente bem-sucedida.

Por meio da pesquisa objetiva-se, ainda, desvelar os investimentos realizados, as estratégias pessoais e os conhecimentos tácitos, mobilizados na ação docente pelos professores. Em consonância com as idéias de Lahire (2002), acredita-se que os atores, ao reunirem um conjunto de disposições duradouras em relação ao conhecimento, preocupam-se com o investimento na formação continuada, bem como conjugam esforços e estratégias para uma participação efetiva em seu processo de desenvolvimento profissional.

Ao longo de minha trajetória na profissão docente e extensa atuação profissional na rede particular de ensino como coordenadora e orientadora educacional, acompanhei as diversas “faces” e “fases” que compõem a carreira do professor em algumas escolas particulares de Belo Horizonte. Nesse percurso, pude observar que a vida profissional dos professores se encontra permeada de histórias, identidades, experiências, situações significativas, mas também de problemas, dificuldades, inseguranças e incertezas no universo do ambiente de trabalho. Goodson (1995, p.71) alerta para a realidade da vida dos professores:

¹ Adotou-se nome fictício para a instituição, de modo a preservar a identidade dos professores entrevistados.

Ouvir a voz dos professores devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

Considera-se, pois, que o itinerário profissional e as experiências dos professores estão imbricados em uma história sociocultural pessoal e institucional que se traduz em modos de ser, agir e pensar desses docentes em suas atividades. Assim sendo, a importância do desenvolvimento profissional e as diferenças nas trajetórias profissionais desses professores são investigadas em suas necessidades e exigências singulares.

O conceito de “desenvolvimento profissional”² docente baseia-se na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação e a profissionalização inicial de nível superior constituem meramente o início de um processo de formação docente. Será ao longo de toda a carreira, quer movida por interesses e motivações pessoais ou por exigências e necessidades originadas na sociedade, ou nas escolas em que os professores atuam, que o empreendimento na formação deverá se processar. Nesse sentido,

[...] o termo profissionalização pode significar o processo de melhoramento individual e colectivo (*sic*) das capacidades e racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão [...] Significa também a estratégia e a retórica manifestadas quer pelo grupo profissional, quer a nível individual para reivindicar uma elevação na escala das actividades (*sic*) e de melhoramento colectivo (*sic*) do estatuto social da actividade (*sic*) (LOUREIRO, 2001, p.32-33).

O desenvolvimento profissional docente e a tomada de consciência da importância da “formação continuada” pelos professores só foram possíveis com a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente na formação docente até os anos de 1980. Nessa década, o processo de desvalorização social vivenciado pelos professores era reforçado pelas críticas aos cursos que os licenciavam para o magistério, pelas freqüentes perdas salariais e a conseqüente intensificação da jornada de trabalho dos professores (COSTA, 1995). Esse ciclo vicioso, por sua vez, gerava novos questionamentos sobre a qualidade do trabalho do professor nas

² Conforme Fidalgo e Machado (2000, p.99), “ato ou efeito do progresso profissional, resultado do exercício de uma atividade e do esforço empreendido pelo profissional ao se aplicar nela e na sua formação contínua, visando a aperfeiçoar seu trabalho, alargar seus conhecimentos e aumentar suas faculdades intelectuais”.

escolas. A expansão nas matrículas após a década de 1980 e as transformações econômicas, sociais e tecnológicas ocorridas desde então estão a colocar novos desafios para o professor (WEBER, 1996).

Na década de 1980, na Europa, as preocupações em relação ao exercício profissional da docência contribuíram para a reformulação dos cursos de formação inicial tradicionalmente oferecidos e incentivaram a atualização permanente dos professores em cursos de formação continuada. Nesse processo, novas questões foram sendo levantadas sobre o professor, sua formação e prática docente.

Para Nóvoa (1997), a discussão sobre a formação profissional para o magistério tem salientado a necessidade de se compreender a pessoa do professor, sua experiência e especificidade da profissão e seus saberes; a escola e seus projetos de formação. Em relação à pessoa do professor, esse autor adverte:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p.25).

Nesse sentido, em vários países ocorreram significativas alterações nos investimentos voltados para a formação inicial e continuada, a valorização da escola e de seus profissionais, a aprovação do estatuto de profissionalização dos professores, a reformulação dos currículos nacionais, do trabalho escolar, dentre outros aspectos. A partir dessas transformações, o desenvolvimento profissional de professores se coloca como uma das grandes questões relacionadas à profissionalização do magistério, aspecto debatido intensamente nas últimas décadas.

No Brasil, Libâneo e Pimenta (1999) estão entre aqueles estudiosos que chamam a atenção para as transformações que acontecem na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho. Com o desenvolvimento tecnológico ocorrido desde os anos de 1970, configura-se uma sociedade em que os meios de informação e comunicação criam novos desafios para a escola, no sentido de transformar as suas práticas culturais tradicionais e burocráticas. Argumenta-se, ainda, que o esforço coletivo se faz necessário para que a escola propicie a seus alunos desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes dê condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, Nóvoa (1999) atenta para a discussão não apenas sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores, como também sobre sua qualificação para o desempenho de novas funções em uma instituição escolar, na qual a gestão democrática torna-se presente no cotidiano da escola. Participar ativamente do planejamento pedagógico e da vida escolar, interagir com a comunidade, relacionar-se de maneira mais próxima com os pais dos alunos, prover atendimento a alunos com necessidades pedagógicas fora do horário regular, participar de cursos de formação oferecidos no interior da escola e fora dela demarcam uma cultura de participação efetiva na escola e em cursos de formação de professores.

Na tentativa de aproximar essa formação profissional da prática docente, mediante necessidades e exigências postas pelas transformações econômicas, tecnológicas e culturais, as discussões surgem com novas concepções e propostas para o desenvolvimento profissional do docente. A escola, inserida nesse contexto, preocupa-se cada vez mais com o seu corpo docente, no sentido de formá-lo, prepará-lo e qualificá-lo para atender às demandas da sociedade.

E é nessa direção que a minha experiência profissional em escolas particulares, confessionais e não-confessionais, que atendem a camadas mais favorecidas do município de Belo Horizonte (MG), associada a observações e questionamentos sobre a formação de professores, define o interesse em se pesquisar a trajetória e o desenvolvimento profissional de professores com longa prática profissional em uma mesma instituição escolar, na qual se julgam bem-sucedidos profissionalmente. O interesse sobre o assunto advém, também, da constatação da existência de poucos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas particulares de ensino médio, especificamente em Belo Horizonte.

Para consecução da pesquisa, foram investigados os processos individuais e coletivos de formação de nove professores que apresentam trajetória significativa de atuação na instituição pesquisada, objetivando-se resposta às seguintes questões:

- Que semelhanças e diferenças podem ser detectadas na trajetória e no desenvolvimento profissionais dos professores antes e após o ingresso em uma escola particular de ensino médio?
- Qual o significado que os professores atribuem à formação inicial e continuada ao longo de suas trajetórias?

- Como a profissionalização adquirida ao longo da experiência docente desses professores ampliou as chances de ingresso no Colégio Sparta?
- Como o exercício da docência e o desenvolvimento profissional dos professores foram marcados e transformados após o ingresso no Colégio Sparta?

Delineadas as questões norteadoras da pesquisa e considerando os traços específicos da cultura escolar do colégio em questão, pretende-se:

- (i) Caracterizar e analisar as relações entre a trajetória e o desenvolvimento profissional.
- (ii) Identificar e analisar razões, motivos, interesses pessoais e profissionais que explicam a permanência dos professores na escola investigada.
- (iii) Identificar e analisar as relações entre o exercício da docência e o *ethos* escolar do colégio em que atuam.
- (iv) Analisar e identificar as semelhanças e particularidades nas trajetórias profissionais construídas pelos professores.

1.1 Abordagem metodológica

A partir das questões e objetivos levantados, procedeu-se a uma investigação que visava à reconstrução da trajetória e dos processos de desenvolvimento profissional vivenciados pelos professores, antes e após o ingresso na escola particular em que atuam. O estudo privilegia, assim, uma abordagem qualitativa em que são analisadas as narrativas individuais de professores sobre a sua vida escolar e profissional e experiências docentes em diferentes ambientes escolares. Tais narrativas permitiram compreender as construções humanas significativas, pois as metodologias de pesquisas qualitativas são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais (MINAYO, 1992).

O método de investigação qualitativa pormenoriza os modos como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas durante a trajetória e desenvolvimento profissional em um contexto social e institucional, no qual experiências múltiplas e complexas são compartilhadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.291), este é

[...] um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. A ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista.

A abordagem qualitativa em questão é sustentada por Goldenberg (1999, p.105), que assim define etimologicamente os termos “método” e “metodologia”:

“Método” significa organização. “Logia” quer dizer estudo sistemático, pesquisa, investigação. Metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. A Metodologia faz um questionamento crítico da construção do objeto científico, problematizando a relação sujeito-objeto construído. Diante de uma objetividade impossível, a Metodologia busca uma subjetividade controlada por si mesma (autocrítica) e pelos outros (crítica).

A pesquisa qualitativa permite a descrição e a análise de casos particulares, objetivando a compreensão interpretativa das experiências, dos valores, das percepções e das subjetividades dos indivíduos, dentro de contextos sociais em que foram vivenciados. A subjetividade das questões investigativas envolve situações e relações sociais e delimita períodos e culturas diferenciadas que se institucionalizam nos sistemas escolares. Bogdan e Biklen (1994, p.48) destacam que os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Nesse sentido,

[...] entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo, divorciar o ato e a palavra do gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Nesse contexto, a pesquisa tem, na entrevista, a base que se somou a outros elementos da investigação para pormenorizar os modos como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas durante a trajetória e o desenvolvimento profissional, em um contexto social e institucional.

Os deveres e as obrigações morais que se estabelecem durante todo o processo investigativo, além das questões éticas, mesclam-se em diferentes estilos

e tradições dos sujeitos envolvidos na relação de troca de informações. A ética na investigação qualitativa com seres humanos está relacionada a duas questões normativas: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos, a fim de assegurar-lhes acerca de:

01. Perigos e obrigações que envolvem a natureza da pesquisa, a que os sujeitos se submetem, ao ingressarem, voluntariamente, nos projetos de investigação;
02. Riscos superiores aos ganhos, aos quais os sujeitos estão expostos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.75).

A relação ética entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados deve ser contínua. Os sujeitos têm a palavra, regulam a relação e decidem sobre a participação ou não no processo de investigação. As questões éticas assumem diferentes configurações em diferentes momentos do trabalho de campo e do processo investigativo. Segundo Becker (*apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.291),

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar correctamente (*sic*), colocar questões pertinentes e observar detalhes. [...] A ênfase interaccionista (*sic*) simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista. O foco do investigador qualitativo deve se voltar para “como as coisas são na realidade”.

Sendo assim, há de se considerar como aspecto relevante a vigilância epistemológica que, segundo Santos (2000), é a única forma de superar os obstáculos à produção do conhecimento científico, princípio básico do pesquisador, em que dois pontos merecem destaque: a clareza das opções metodológicas e a atenção aos acontecimentos que envolvem a pesquisa.

1.1.1 A instituição investigada

A pesquisa teve por foco o Colégio Sparta, localizado na região sul de Belo Horizonte (MG). O colégio foi idealizado em 1942, com a nomeação de dois

padres para realizarem os primeiros estudos visando à fundação de uma escola na capital mineira. A inauguração oficial ocorreu em 19 de março de 1943, quando se registra a presença de 30 alunos e os primeiros professores.

No início de 1949, o Colégio Sparta mudou-se para o atual endereço, em terreno cedido pelo então prefeito Juscelino Kubitschek. À medida que aumentava o número de alunos, suas estruturas ampliavam-se. Em 1960, foi instalado o curso primário completo. Por ser uma escola mantida e administrada por ordem religiosa, registram-se aulas semanais de religião e a realização de retiros espirituais em espaços apropriados para esse fim.

Atualmente, o Colégio Sparta conta com mais de 240 empregados e integrantes da comunidade religiosa, 2.613 alunos – sendo 700 do ensino médio –, além da oferta da educação infantil e ensino fundamental. A terceira série do ensino médio, na qual se situa o estudo em questão, é constituída por cinco turmas, totalizando uma média de 210 alunos.

O Colégio Sparta apresenta excelente infra-estrutura física e pedagógica. Em uma área de 21 mil metros quadrados, encontram-se instalados: seis laboratórios, complexo esportivo com quadras e piscinas, capela, teatro, miniauditório, espaço destinado a exposições artísticas, além de um sítio utilizado para a realização de encontros e atividades acadêmicas, bem como de retiros, dentre outros.

Segundo a proposta pedagógica da escola, dá-se grande ênfase à formação permanente de professores, atendendo à proposta de construção de um “estilo de docência próprio” em que se prioriza a formulação de projetos específicos, integradores e articulados, a fim de se alcançar as metas da proposta pedagógica. Nos termos do projeto político-pedagógico, o programa de capacitação de educadores visa à formação de um novo profissional, capaz de acompanhar as mudanças e as exigências do mundo contemporâneo. O Colégio Sparta é reconhecido pela comunidade local por sua seriedade no trabalho educativo que realiza, sendo intensamente procurado pelas famílias e valorizado por profissionais de Educação. É reconhecido, em Belo Horizonte, como modelo de excelência acadêmica e de formação integral de seus educandos.

A escolha desse colégio como objeto de pesquisa deu-se em função de ele ser reconhecido pela tradição de mais de 60 anos na escolarização de alunos da educação básica na rede particular e detentor de grande prestígio na cidade de Belo Horizonte. Considerou-se, ainda, o alto índice de aprovação de seus alunos nos

vestibulares de cursos considerados mais competitivos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aliado ao fato de seus professores – em especial os da terceira série do ensino médio – exercerem o magistério no colégio, em média, há 16 anos e demonstrarem satisfação por pertencerem ao quadro de funcionários da instituição. Percebe-se, portanto, que o Colégio Sparta se preocupa com a permanência do corpo docente; logo, a baixa rotatividade de funcionários é evidente.

Após definição da instituição, estabeleceu-se contato com a Direção do Colégio Sparta, que enviou a proposta de pesquisa para o Conselho Diretor. Após deliberação favorável do Conselho, estabeleceu-se contato com o coordenador/assessor, que providenciou para a pesquisadora um crachá, possibilitando-lhe livre acesso às dependências do colégio, como pátio, biblioteca, cantina, quadras, auditórios, secretaria, dentre outros. A partir daí, o coordenador do segmento da terceira série do ensino médio esclareceu à pesquisadora a dinâmica de funcionamento do colégio, definindo com ela o cronograma das visitas e o período da pesquisa. Iniciaram-se, então, os encontros com os professores. A aplicação dos instrumentos, bem como a coleta das informações, foi realizada entre os meses de maio a setembro de 2007.

1.1.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com nove professores, que atuam na terceira série do ensino médio, nos turnos da manhã e/ou tarde. Na seleção dos professores que participaram do estudo, foram considerados: tempo médio de exercício profissional, itinerário profissional; experiência no magistério antes e após o ingresso no Colégio Sparta. O tempo de magistério é um fator relevante neste estudo, uma vez que se investiga a trajetória e o desenvolvimento profissional apresentados pelos atores referendados. Apenas um professor, no grupo entrevistado, possui quatro anos de magistério na instituição.

Para escolha dos docentes a serem entrevistados, priorizaram-se as seguintes etapas metodológicas, de acordo com os dados fornecidos pela coordenação da série:

- Elaboração de listagem contendo o nome de todos os professores da terceira série do ensino médio e respectivas disciplinas que lecionavam.
- Avaliação do tempo de trabalho na instituição.
- Registro do número de telefones para contato.
- Seleção de 10 professores que possuíam extensa trajetória profissional (em média, 16 anos) na instituição, para compor o quadro de entrevistados.

Devido à impossibilidade de um dos professores selecionados participar da pesquisa, as entrevistas foram realizadas com nove professores. Cabe ressaltar que, além destes, foi entrevistado um coordenador do ensino médio, que forneceu relevantes informações a respeito do funcionamento da instituição (Tabela 1).

TABELA 1
Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Nº	Professor (a) ³	Sexo	Disciplina	Idade	Permanência na instituição*	Renda familiar**
01	Marcos	M	Coordenador	+ de 50	-***	+ de 13
02	Augusto	M	Física	41 a 45	18	+ de 13
03	Thais	F	Geografia	+ de 50	20	+ de 13
04	Janete	F	Química	46 a 50	16	+ de 13
05	Fernanda	F	Biologia	41 a 45	12	+ de 13
06	Larissa	F	História	46 a 50	16	+ de 13
07	Jane	F	Literatura	41 a 45	16	+ de 13
08	Fabrcio	M	História	46 a 50	04	+ de 13
09	Valéria	F	Português	46 a 50	26	+ de 13
10	Heloísa	F	Matemática	41 a 45	16	+ de 13

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: * em anos; ** número de salários-mínimos; *** não informado

1.1.3 O questionário aplicado

Foi aplicado um questionário com questões fechadas e abertas aos professores selecionados da terceira série do ensino médio do turno da manhã e/ou tarde, das disciplinas Biologia, Física, Geografia, História, Literatura, Matemática, Português e Química e a um coordenador específico da série. No

³ A fim de preservar a identidade, os sujeitos participantes das entrevistas receberam nomes fictícios.

questionário, foram solicitadas informações gerais e objetivas sobre as características pessoais, sociais, econômicas e culturais dos sujeitos escolhidos.

O questionário foi organizado com 26 questões, incluindo um quadro em que se especificavam as práticas familiares e o patrimônio cultural familiar, de modo que nos permitissem apreender: capital escolar, preferências culturais, disposições duradouras para estudar, hábitos adquiridos com as práticas regulares de estudos e acompanhamento dos pais. Dessa forma, seria possível analisarmos seus comportamentos, maneiras de ver, sentir e agir em diferentes domínios de práticas e temas relacionados a: escola, lazer, sociabilidade, práticas culturais, esportes. Passamos, assim, a dispor de

[...] uma série de informações que podiam ser comparadas sobre os mesmos indivíduos. Só um dispositivo metodológico desse tipo permitiria julgar em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de heterogeneidade e homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas pelos atores durante suas socializações anteriores (LAHIRE, 2004, p.32).

Nesse sentido, priorizamos questões que possibilitassem conhecer a posição social de cada professor, nível de escolarização dos pais, gostos e práticas culturais dos professores e de seu grupo familiar, as escolas que cada um dos atores freqüentou no ensino fundamental, médio e superior, assim como a instituição de ensino escolhida para escolarização de seus filhos.

1.1.4 As entrevistas semi-estruturadas

Na elaboração do roteiro de entrevistas com os professores, foram organizadas 60 questões (Apêndice B).

A partir da seleção dos nove professores, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas. Pretendeu-se obter informações sobre os aspectos que integram a trajetória, a formação e a experiência profissional antes e depois do ingresso na instituição. Por último, foram pesquisadas as práticas culturais e de lazer desses professores. Esses aspectos possibilitaram a flexibilidade necessária para que os sujeitos discorressem com tranqüilidade sobre as questões, permitindo-nos

apreender o desenvolvimento profissional e o itinerário profissional de cada um dos entrevistados.

As entrevistas foram analisadas a partir de temáticas que emergiram da própria narrativa do depoimento dos professores, utilizando-se para isso processos e técnicas de análise de conteúdo e de discurso.

De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em praticamente todos os tipos de pesquisas qualitativas utilizadas nas Ciências Sociais. As entrevistas semi-estruturadas promovem a interação entre quem pergunta e quem responde, possibilitando, ao entrevistado, discorrer sobre o tema proposto de forma tranqüila.

Assim, a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas, pretendeu-se apreender, no relato do professores, aspectos relevantes de seu desenvolvimento profissional e sua trajetória (o ingresso no curso superior – formação inicial e continuada), ou seja, os caminhos trilhados na constituição, incorporação e mobilização de disposições duráveis geradoras de práticas e estratégias direcionadas para se tornarem professores no Colégio Sparta. As entrevistas foram realizadas em horários e locais previamente acordados com os professores (na instituição e/ou na residência dos docentes), para que o encontro transcorresse em clima de tranqüilidade, ética e impessoalidade.

As narrativas foram gravadas com autorização dos sujeitos da pesquisa, o que contribuiu para a fidedignidade dos registros dos depoimentos. O tempo de entrevista variou em torno de 90 a 120 minutos. Para alguns docentes, a entrevista foi realizada em duas partes, em função de seus compromissos. Durante o relato dos docentes, percebemos o envolvimento em relação aos temas abordados e às experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias. Nesses momentos, foi possível constatar o quanto esse tipo de metodologia permite ao entrevistado repensar sua trajetória como profissional.

1.1.5 Fontes documentais

Os documentos e registros históricos sobre o Colégio Sparta representaram a base de apoio nas relações estabelecidas entre o campo, os professores e o pesquisador. Na fase inicial da pesquisa, foram consultados e analisados a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar, a matriz curricular da terceira série do ensino médio e um vídeo institucional.

1.1.5.1 Proposta pedagógica do Colégio Sparta

A Proposta Pedagógica do Colégio Sparta (2007, p.2) visa a integrar e complementar o Regimento Escolar, instrumento normatizador das ações pedagógicas da instituição. Nesse sentido, a proposta é considerada

[...] um instrumento de estímulo ao pensamento coletivo, ao aprendizado em equipe, à busca de metas comuns, à produção construída com a participação de todos os profissionais da escola e todos os membros da comunidade escolar.

Nos termos do Regimento Escolar (2007, p. 4, 6, 13, 19, 20, 23), a concepção educacional e ações pedagógicas estruturam o cotidiano, promovendo o fortalecimento da escola como um educandário católico e a construção de sua identidade e autonomia, nos termos da Lei n. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Colégio Sparta define como sua missão “a excelência em educação, traduzida em uma formação que integra todos os aspectos do desenvolvimento humano, contribuindo, assim, para a formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas com os valores cristãos”. O Projeto Educacional visa a uma formação integral e integradora das diferentes dimensões da pessoa humana (corpo, inteligência, vontade, afetividade, espírito), em que nem só a excelência acadêmica, mas também o afetivo, o artístico, o lúdico, o gratuito e o “contemplativo” adquirem grande relevância formativa.

O conhecimento, na Proposta Pedagógica, é considerado o eixo estrutural comum à educação, à escola e à sociedade: “O foco do trabalho escolar é a Ciência, produção humana determinada historicamente por fatores econômicos, sociais e culturais”. Portanto, a escola não é apenas um lugar de instrução, mas de produção de conhecimento, cujo objetivo é criar níveis de consciência e instrumentalização científica, técnica, crítica e criativa, para que os alunos assumam seu papel na sociedade.

A Proposta Pedagógica do Colégio Sparta prevê que o corpo docente se atualize continuamente para o exercício de sua profissão, articulando projetos que visem à construção de novos valores e saberes em relação à educação e à ciência que ministram. As habilidades e possibilidades dos professores devem ser ampliadas à medida que as iniciativas pedagógicas consolidem e reformulem as metodologias do trabalho participativo em sala de aula.

Além da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar, consultou-se a matriz curricular da terceira série do ensino médio e assistiu-se à exibição de um vídeo institucional (FALEIRO, 2003).

Esse vídeo contextualiza a evolução do Colégio Sparta e a história da cidade, contendo dados minuciosos, tais como o nome e a fotografia dos alunos matriculados em 2003, da educação infantil ao ensino médio, e o nome dos alunos que lá estudaram desde 1940. O vídeo nos reporta a “uma história marcada, sobretudo, pelas pessoas que a construíram, padres e leigos, mas, também, pela atualização constante de seus métodos e estruturas”. O CD-ROM foi oferecido a toda a comunidade educativa, quando da comemoração dos 60 anos do colégio.⁴

A instituição investigada demonstra ser possuidora de algumas práticas que marcam a cultura escolar e a trajetória profissional de seus professores. Segundo Petitat (*apud* DOLLABRIDA, 2001, p.5), “a escola é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais que participam de sua produção e de sua reprodução”.

Além desses documentos, consultou-se também um encarte que continha informações sobre a Casa de Memória e Cultura do Colégio Sparta. Esse espaço tem por objetivo edificar o passado e situar a escola na realidade atual. Reúne, ainda, informações e documentos sobre a história da congregação fundadora da

⁴ O CD-ROM apresenta a caminhada do colégio em seus 60 anos de história. Divide-se em cinco partes: Apresentação, Memória, Gente (Reitores, Educadores e Alunos), Ações e Diversão.

escola no mundo, no Brasil e em Belo Horizonte, contextualizando a evolução do colégio na história da cidade. Nesse espaço, desenvolve-se um projeto que atende a cerca de 200 jovens de escolas públicas e seus pais em 12 oficinas de arte (fotografia, desenho, pintura, estamperia, origami, cartonagem, papel artesanal, bijuteria, tapeçaria, piano, violoncelo, violino e viola), bem como a alunos do Colégio Sparta, para o exercício de convivência em que a arte é o instrumento agregador e identificador das relações humanas. Há, também, exposições temporárias e permanentes da memória institucional, onde se desenvolvem trabalhos de catalogação e digitalização do acervo documental e fotográfico do colégio, assim como o inventário do acervo histórico material e imaterial da instituição, em uma ação de resgate da memória do colégio.

As informações coletadas nos documentos discriminados foram analisadas seguindo um procedimento indutivo, que exigiu, inicialmente, o uso de diferentes formas de organização. Os documentos foram analisados considerando-se: (i) sua relevância para o estudo; (ii) sua pertinência e propriedade como fontes que acrescentam, ou não, informações, ou se contrapondo a outros dados coletados.

1.1.6 Análise dos dados e informações coletadas no questionário

A análise de conteúdo e do discurso serviu de base para examinar o material discursivo obtido por meio das entrevistas, das questões abertas e dos documentos consultados. Segundo Bardin (1977), análise do conteúdo aparece como um conjunto de técnicas das comunicações que utilizam procedimentos sistêmicos e objetivados de descrição do conteúdo das mensagens. Os dados e informações coletados foram organizados em categorias de análises, seguindo as seguintes tipologias (Apêndice B):

- I. Trajetória escolar do entrevistado
- II. Formação profissional para o magistério (inicial e continuada)
- III. Experiência profissional antes do Colégio Sparta
- IV. Experiência profissional no Colégio Sparta
- V. Práticas culturais e de lazer do professor

Os dados quantitativos e informações coletadas por meio dos questionários foram organizados estatisticamente e distribuídos em gráficos (Apêndice C).

1.2 Estrutura da dissertação

No Capítulo 1 – Introdução –, apresenta-se uma discussão sobre a escolha do tema investigado, os objetivos da pesquisa, bem como sua pertinência no campo de estudos sobre a profissão docente.

No Capítulo 2 – Debate sobre a Profissão Docente –, discutem-se, inicialmente, as políticas públicas definidas no país em relação aos cursos de licenciatura, a partir do que são analisadas propostas, modificações, reformas e leis que regem seu formato entre os anos de 1920 a 1996. A seguir, é discutida a formação de professores para o ensino médio, a partir das questões mais atuais que afetam o campo da profissão docente entre os anos de 1980 e 1990, momento em que o professor passa a ocupar o centro dos debates no campo da educação. Nessa discussão, situa-se a escola como locus atual de formação em serviço, destacando-se a cultura escolar como uma dimensão nodal na valorização da profissão docente.

No Capítulo 3 – Singularidades da Trajetória Profissional de Professores –, são apresentadas e analisadas as trajetórias, bem como o desenvolvimento profissional dos professores selecionados para a pesquisa. Objetiva-se, com isso, apreender semelhanças e diferenças nos percursos profissionais dos professores do Colégio Sparta, indagando sobre as possíveis relações entre o desenvolvimento profissional e o exercício da docência antes e após o ingresso naquela instituição. Destacam-se, ainda, nas narrativas dos professores, as condições profissionais colocadas para o exercício da docência na instituição e as estratégias ali definidas no sentido de assegurar o desenvolvimento profissional de seus professores. Ao final do capítulo, apontamos os traços convergentes e divergentes nas trajetórias profissionais dos professores entrevistados.

No Capítulo 4 – Conclusão –, são apresentadas as considerações finais do estudo, bem como os resultados alcançados com a pesquisa.

Nos Apêndices A, B e C são apresentados os dados e informações coletados, que subsidiaram as análises necessárias ao estudo.

2 DEBATE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

O campo da profissão docente no Brasil tem gerado discussões sobre a formação inicial e continuada dos sujeitos nela inseridos. Nesse cenário, novas questões vêm contribuindo para alargar o entendimento sobre a prática e o desenvolvimento profissional dos professores.

A partir da premissa de que a formação inicial representa o primeiro movimento de um longo e permanente processo de profissionalização do professor, a formação continuada envolve inúmeros outros processos formativos em que se misturam experiências vividas, experiências profissionais, estratégias pessoais, bem como a posse e volume de um patrimônio sociocultural familiar.

A discussão sobre o processo de formação de professores para o ensino médio no Brasil, a seguir, pretende destacar os caminhos constituídos em um passado recente, para formatar a formação profissional desses docentes, apresentar seus aspectos positivos e suas dificuldades para, a seguir, recolocar o debate sobre essa formação nos anos de 1980 e 1990.

2.1 Processo de formação e profissionalização do professor do ensino médio no Brasil

A formação de professores no Brasil remonta à década de 1930, quando foram criadas as Faculdades de Ciências e Letras, com a preocupação de formar docentes para a escola secundária, uma vez que o Decreto Federal n. 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário. Em seu artigo 1º, o decreto estabelece que “o ensino secundário oficialmente reconhecido será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial”; já o artigo 2º define que o ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. A importância conferida a esse tipo de ensino pode ser avaliada pelo discurso pronunciado por ocasião da solenidade de formatura da primeira turma de professores secundários diplomados no Brasil, em 21 de abril de 1937, no salão nobre da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo:

É com êste (*sic*) acontecimento de tão alto significado, a inauguração de uma nova era do ensino secundário [...] enriquecer e renovar, com especialistas formados na Universidade, os quadros exaustos do corpo docente secundário, constituídos até hoje, na sua totalidade, de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no exercício do magistério. [...] Mas, o ensino secundário, destinado a ministrar à “parte dinâmica”, mais capaz e ativa, da população das escolas primárias, a cultura geral, indispensável a todos os que se endereçam à especialização, reside à base do ensino superior, desinteressado ou de aplicação profissional, e, portanto, concorre à preparação tanto das classes médias como das elites dirigentes do país (AZEVEDO, 1958, p.129).

Pela primeira vez, uma reforma atingiu os vários níveis de ensino: secundário, comercial e superior e foi imposta a todo o território nacional.

Outro decreto federal, de n. 1.190/39, estabelecia que a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo passasse a funcionar com quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e tivesse como uma seção especial a Didática. Para os interessados em se tornar professores, os cursos de licenciatura eram instituídos seguindo a fórmula “3+1”, ou seja, três anos de curso de disciplinas básicas em cada área do conhecimento científico (Física, Química, Português, História etc.), seguidos por um ano de disciplinas de natureza pedagógica. Coube às Faculdades de Filosofia o encargo de oferecer os cursos de licenciaturas a partir do esquema previsto: os alunos assistiam às aulas de disciplinas de conteúdos específicos durante três anos e, depois, freqüentavam por um ano aulas de natureza pedagógica. Segundo Nagle (1989), essa maneira de conceber e oferecer os cursos de licenciatura gerava uma distorção na formação do professor, pois as disciplinas de conteúdo não se articulavam com as matérias pedagógicas, evidenciando dois universos diferenciados.

Desde então, os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores a partir da quinta série do ensino fundamental e para o ensino médio, têm passado por várias discussões, sendo alvo de críticas e inúmeras propostas de mudanças curriculares. Carvalho (1992, p.51) convida a relevantes reflexões, ao afirmar a necessidade de uma mudança de paradigma nas licenciaturas mais do que simples mudança curricular. As questões propostas por ela abarcam duas grandes discussões. Uma diz respeito à função social desses cursos nas universidades públicas; outra se refere à eficiência dos cursos. A autora destaca que os poucos professores egressos de faculdades públicas de melhor qualidade têm, em geral, sido incorporados pelos bons colégios particulares, mas que a maioria do professorado das escolas estaduais e municipais tem sido formada em faculdades

privadas, cujos cursos deixam a desejar. Apesar de esse argumento, são recorrentes as queixas sobre a má formação ou o despreparo, independentemente da instituição responsável por essa formação dos que ingressam na profissão docente. Atrelada a essa questão, destaca-se a insatisfação com a qualidade dos cursos de formação oferecidos aos professores, sejam oficiais ou privados. Indaga-se, ainda, como alcançar um bom resultado, se o nível sociocultural dos professores é baixo, o que dificulta sobremaneira a preparação desses docentes.

Dentre algumas tentativas para reduzir as dificuldades inerentes a esse modelo de formação inicial de professores no Brasil, objetivou-se propiciar ao aluno cursar o bacharelado e só posteriormente a licenciatura. No entanto, Nagle (1989) considerou que o bacharelado, dessa forma, descaracterizava a licenciatura, tornando-a de menor valor. Com isso, cresce a consciência de que a expansão da educação formal exigia igualmente um movimento de formação de professores em nível superior para todos os níveis de ensino e que caberia às universidades dedicar-se ao estudo e à crítica dos sistemas escolares em expansão, bem como promover a formação maciça dos professores necessários para conduzir a reformulação do ensino médio e Normal⁹.

Entretanto, segundo Teixeira (1966, p.285), “dominava na universidade brasileira a tradição arraigada de pura e simples formação do profissional liberal. O médico, o advogado, o engenheiro, eram suas preocupações maiores e exclusivas”. Para esse autor, as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram criadas objetivando enfrentar o problema da diversificação e da expansão dos sistemas escolares, visando a se transformarem em uma escola de formação de professores e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar. Diante da necessidade de formar professores habilitados em nível superior para o ensino secundário¹⁰, essas instituições apresentaram

⁹ O Curso Normal, destinado à formação de professores primários, já possuía, na década de 1930, uma estrutura de funcionamento que previa uma formação pedagógica bem delimitada, decorrente dos investimentos governamentais, feitos ao longo da República Velha, particularmente, na década de 1920 (SAVIANI, 2004a, p.36-37).

¹⁰ Em Minas Gerais, na década de 1930, de duas escolas normais, com 222 alunos matriculados, passou-se para 21 escolas, com 3.892 alunos, das quais seis eram de segundo grau (PEIXOTO, 1983 *apud* WEREBE, 1970).

[...] a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo, tragado na voragem da expansão tumultuosa deste (*sic*) ensino, levou a Faculdade de Filosofia a buscar distinção no preparo dos especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades (TEIXEIRA, 1966, p.285).

Portanto, a função da preparação dos professores secundários se tornou residual e o espírito de especialização que as caracterizava não mais se articulava com a formação do professor secundário:

O espírito que presidiu a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi o de inaugurar nova era no nosso ensino superior, com a fundação de nova instituição, capaz de dar vida e unidade à Universidade e que, na opinião de seu fundador, seria a “alma-mater” do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos desinteressados, os quais são a finalidade precípua de uma Universidade realmente digna dêsse (*sic*) nome, a cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais (WEREBE, 1970, p.223).

Nos primeiros anos de implantação, a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo tentou alcançar com êxito o ensino dentro dos requisitos básicos propostos, ou seja, formar professores de carreira para o ensino secundário. O destino profissional dos alunos que se formavam nessas instituições era cada vez mais definido em função do mercado de trabalho, que necessitava de professores, porém não comportava grande número de especialistas e cientistas. Isso ocasionou insatisfação nos licenciados e licenciandos, muito embora os de maior destaque tenham sido absorvidos pelas próprias faculdades em que se formaram ou pelas novas que se criaram. Esses profissionais se dedicaram ao ensino, aos estudos e às investigações científicas, literárias e filosóficas em nível superior. Conforme Werebe (1970, p.224), muitas foram as figuras de projeção, no cenário cultural brasileiro, formadas pelas escolas de filosofia.

Ao longo da primeira metade do século XX, as universidades continuaram a cumprir a finalidade de formar cientistas e de preparar professores secundários. Segundo Rodrigues (1960, p.23):

Em poucas palavras, o sistema que admite a concomitância das duas finalidades – a da formação de cientistas e a da preparação de professores (*sic*) secundários – na realidade persegue uma só, a primeira. Os que ficam para a segunda são os que fracassam em relação à primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É desumano para os alunos: é um desperdício para a sociedade.

Essa situação se refletia na orientação do ensino nos cursos básicos oferecidos, onde “as disciplinas passam a ter fim em si mesmas”, uma vez que se atribuía limitado valor à formação pedagógica. Tal formação, realizada em um ano de estudo, limitava-se à formação de professores com poucas formalidades escolares necessárias à obtenção da licenciatura (WEREBE, 1970, p.225), o que demonstra a deficiente formação pedagógica dos candidatos que foram licenciados por faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (RODRIGUES, 1960).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹ n. 4.024/61 não conseguiu mudar as disposições legais anteriores, referentes à formação do corpo docente para o ensino secundário. Ela somente estabeleceu mais explicitamente as exigências quanto à sua formação, que passaria a ser de responsabilidade das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Para o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio,

[...] foram mantidos os exames de suficiência, que habilitam ao exercício do magistério médio, enquanto não houver número suficiente de professores (*sic*) licenciados em Faculdades de Filosofia e sempre que se registre essa falta [...] a lei manteve a exigência do registro profissional no órgão competente. Até o presente, tem-se verificado que os critérios adotados para a concessão do referido registro são insatisfatórios, permitindo-se o ingresso, no magistério secundário, de elementos sem o necessário preparo (WEREBE, 1970, p.158).

Com a promulgação da Lei n. 5692/71¹², foram elaborados diversos documentos pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que definiam como formar docentes e profissionais da educação. Esses documentos estabeleciam que, para a formação de professores de educação geral no ensino de primeiro e segundo graus, deveria ser seguida a Resolução n. 30/74, que fixava o currículo mínimo do curso de licenciatura. Esse currículo determinava que a formação do professor em Ciências e Matemática para as últimas séries do primeiro grau dar-se-ia exclusivamente via curso terminal polivalente, de curta duração. O professor assim formado poderia continuar os estudos por mais dois anos, habilitando-se ao ensino de Matemática,

¹¹ Segundo Cury (1982, p.20), a função formativa, apesar de explicitada, principalmente na letra da Lei n. 4.024/61, nunca foi muito discutida, não se questionando sua efetividade na forma em que era proposta. Na verdade, a própria dualidade do sistema de ensino encarregava-se da socialização diferencial entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, o que exclui, por definição, uma formação integral do adolescente.

¹² A Lei n. 5.692/71 transforma o Curso Normal em habilitação profissionalizante ao magistério, no conjunto geral de uma inconsequente proposta de profissionalização do ensino de segundo grau (FUSARI; CORTESE, 1989, p.74).

Física ou Química no segundo grau. Essa resolução provocou indignação na comunidade científica, pois,

[...] questionava-se o contraste entre a abrangência do currículo e o pouco tempo disponível para a formação do professor, a idéia do ensino de ciência integrada através do método de projetos (pedra-de-toque da concepção de licenciatura expressa pela Resolução 30); a separação entre o bacharelado e a licenciatura; a necessidade premente de formação de um grande contingente de licenciados em curto espaço de tempo, para atender às regiões do país carente de professores (BRAGA, 1988, p.152).

Assim, de acordo com essa legislação, a formação docente dar-se-ia em níveis diferenciados: em cursos de licenciatura de curta duração, como exigência mínima para atuar no ensino de primeiro grau; em cursos de licenciatura de longa duração destinados à formação do professor para o ensino de primeiro e segundo graus (BRASIL, 1971). Essa legislação também garantiu que a licenciatura curta poderia ser realizada em diversos e diferentes locais¹³ e manteve a garantia de acesso ao magistério, por meio de concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1971).

Cabe salientar que, nessa ocasião, evidenciava-se no país plena expansão e modernização da economia, caracterizada pelo surgimento de grandes empresas e conglomerados econômicos e pela multiplicação das hierarquias ocupacionais. As reformas educacionais e as políticas se esboçavam com a intenção de criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica modernas:

A entrada das multinacionais no país era significativa e as principais fontes de financiamento eram o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas circunstâncias levaram a uma política ainda mais contundente de formação e recurso humanos e qualificação acelerada de trabalhadores. Esse é o período em que a Teoria do Capital Humano é mais difundida e que tomam força os princípios da economia da educação (RAMOS, 2005, p.234).

Nesse sentido, “o professor polivalente formado na licenciatura curta, o ensino profissionalizante, a privatização do ensino” encontravam-se assentados nas propostas sobre a educação para os países subdesenvolvidos indicadas pelo Banco Mundial. Como destaque especial no Brasil e seus importantes reflexos na formação de professores polivalentes, ressalta-se o modelo do Programa de Expansão e

¹³ Consta no parágrafo único, artigo 31, Lei n. 5.692/71, que a licenciatura de 1º grau, em comunidades menores, poderia ser realizada em “[...] faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim”.

Melhoria do Ensino (PREMEM), disseminado nas décadas de 1970-80. Nesse contexto, o professor de segundo grau passou a ser considerado um técnico especialista, com uma formação desarticulada, dificultando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre o sentido de sua prática.

Os professores, na década de 1970, configuravam-se como esmagados diante dos limites impostos pelo regime militar, o que lhes impedia de se posicionarem a respeito de qualquer iniciativa crítica. Era um novo professor que “não precisa saber conteúdo”, bastaria a ele saber coordenar ou animar uma classe (HAMBURGUER, 1983, p.308). De acordo com os relatores do Banco Mundial, os conteúdos sofreram rápidas transformações e os professores, diante da dificuldade em acompanhá-las, passaram a usar os materiais elaborados por especialistas.

Na primeira metade da década de 1970, ainda sob influência da Psicologia comportamental e da tecnologia educacional, os estudos sobre a profissão docente, em sua maioria, focavam a dimensão técnica do processo de formação de professores e dos especialistas da educação. Nesse sentido, o professor era concebido como

[...] um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica (PEREIRA, 2000, p.16).

Somente no final dessa década a discussão sobre a reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil foi estendida à reforma das licenciaturas. Com isso, criou-se, em 1976, um grupo de trabalho constituído por portaria ministerial, objetivando apresentar sugestões para o aperfeiçoamento do ensino de Português (nas áreas de Comunicação e Expressão) nos níveis de primeiro e segundo graus.

Essas discussões se mostraram mais enfaticamente na década de 1980¹⁴, ampliando-se a crítica ao modelo fragmentado do esquema “3+1” e dando início a um movimento de oposição e de rejeição ao enfoque técnico-funcionalista que prevalecia nas orientações das agências formadoras. A idéia de que a formação e a prática dos professores não deveriam ser consideradas neutras ganhou espaço

¹⁴ Por exemplo, durante a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com o objetivo de articular as atividades de professores e alunos voltados para a reformulação dos cursos de formação de docentes no Brasil.

entre os intelectuais da época, provocando discussões em todo o campo educacional que defendiam, também, melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério. Na mesma época, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESu/MEC) promoveu uma série de seminários, visando a discutir os cursos de licenciatura e Pedagogia, com o título “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. No encontro nacional realizado em 1983, em Belo Horizonte, criou-se a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que apontou diversas conclusões acerca dos cursos de licenciatura (BRAGA, 1988, p.154). As discussões prosseguiram e, com isso, em 1986, novas conclusões surgiram em relação às licenciaturas. Reuniu-se, nesse mesmo ano, um grupo de trabalho constituído pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de elaborar uma proposta de política para o ensino de segundo grau. No documento, elevaram-se as preocupações com as condições de trabalho e remuneração do professor, com a expansão da rede e a melhoria da qualidade do ensino de segundo grau:

Ao longo de todos estes anos, a participação da comunidade acadêmica no debate da questão da licenciatura revelou aspectos consensuais, bem como mostrou que existem temas polêmicos: a rejeição à licenciatura curta e à planificação dos cursos curtos; [...] a condenação da polivalência; a necessidade de uma melhor integração entre os institutos de conteúdo específico e as faculdades de educação; a existência de um tronco comum entre bacharelado e licenciatura; a defesa de que melhores condições de trabalho e salários dignos são indispensáveis para se atrair e manter no magistério profissionais de alto nível, requisito primordial para um ensino de boa qualidade, são idéias próximas da unanimidade (BRAGA, 1988, p.157).

Nesse contexto, percebeu-se a desvalorização do professor, a banalização da importância de repensar a situação da profissão docente e os cursos de licenciatura que o formavam:

Como conseqüência direta do rebaixamento salarial da profissão, os candidatos aos cargos de professor sofreram um rebaixamento social. Hoje, a maioria de alunos de licenciatura são provenientes da classe média e média baixa, alunos que precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite. Por outro lado, a grande maioria das faculdades públicas funcionam somente no período diurno [...] Os poucos egressos das universidades públicas dirigem-se aos bons colégios particulares e a grande maioria dos professores das escolas estaduais e municipais estão sendo formados em faculdades particulares de baixo padrão educacional. Este também é um duplo problema social. De um lado, uma questão de mercado: o profissional mais competente tende a receber melhores salários. Se o governo paga mal seus professores, não pode querer o melhor profissional (CARVALHO, 1992, p.52-53).

Ainda para Carvalho (1992), não se justificavam mudanças nas grades curriculares com o objetivo de melhorar os cursos de licenciatura. Para a autora, qualquer reforma só seria possível se acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Por isso, havia de se pensar um “projeto robusto” para a licenciatura e uma proposta de um trabalho conjunto. A formação de professores pressupunha, então, o envolvimento de todos e esta seria tanto uma tarefa das universidades e dos professores que ministravam aulas de matérias de conteúdo, quanto daqueles que se responsabilizavam pelas matérias pedagógicas (NAGLE, 1989, p.166).

Essa situação pode ser ilustrada pelo manifesto do corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 1993, em latente preocupação com o destino dos cursos de licenciatura:

À Comunidade Acadêmica da UFRJ

Os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao avaliarem o rumo das atuais discussões sobre os cursos de Licenciatura, consideraram oportuno uma tomada de posição em relação à prática de formação de professores da UFRJ, que não pode se restringir ao âmbito de uma comissão, mas deve ser socializada à comunidade acadêmica como um todo.

Assim, consideramos prioritária uma discussão maior sobre a formação de um novo educador, capaz de atuar na complexa realidade da Educação Brasileira, de posicionar-se criticamente diante dela e de contribuir, também, para sua transformação.

No momento, a preocupação dos setores comprometidos com a reconstrução nacional – e a Universidade, necessariamente, se inclui entre eles – tem sido com a excelência e a qualidade. Pensar um novo educador supõe compromisso com a sua competência e seu desempenho nesta perspectiva.

Portanto, é urgente que se amplie o debate e a troca de experiências de modo a que se definam pontos básicos de filosofia para uma nova política de formação de educadores nesta universidade.

Conclamamos, por isso, a comunidade acadêmica a pensar com as unidades envolvidas, com os cursos de licenciatura, respostas para os desafios que a realidade educacional brasileira apresenta, cumprindo-se, assim, o compromisso UFRJ com o ensino público, gratuito e de qualidade.

Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1993

Antes da aprovação da Lei n. 9.394/96, que ditaria as novas diretrizes e bases para a educação nacional, cabe ressaltar o extenso trânsito no Congresso Nacional, ocasionando discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil, em especial, sobre os parâmetros para a formação de professores: “Essa lei foi construída mediante a participação de diferentes sujeitos e atores sociais. Isso fez com que ela assumisse um caráter polifônico” (PEREIRA, 1999, p.110).

No Brasil, o debate sobre a formação e a profissionalização do professor acentuou-se após a aprovação da LDBEN/96, que estabeleceu, em seu artigo 61, os fundamentos para a formação dos profissionais da educação:

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

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

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (SAVIANI, 2004b, p.181).

O artigo 62 estabelece que a formação inicial exigida para o professor far-se-á em nível superior, em universidades e institutos superiores de educação, seja em curso de licenciatura ou em cursos normais superiores, ocasionando uma polêmica em torno da discussão sobre o lócus apropriado para a formação docente (SAVIANI, 2004b, p.181). Já o artigo 63 estipula que a formação de profissionais para atuar na educação básica dar-se-á dentro de institutos superiores de educação, dentre eles o curso normal superior. O artigo 64 se refere aos profissionais de educação, chamados de especialistas.

De acordo com Cury (2003, p.16), apesar de os avanços propostos pela Lei n. 9.394/96, o assunto não fora resolvido de forma satisfatória. Interpretações confusas, como as que confrontam o artigo 62 e outros, evidenciam o teor complexo e polêmico que envolve os diferentes profissionais e iniciativas no campo da formação docente. No momento em que a formação do professor é elevada a nível superior, ganha maior expressão o debate sobre o lócus da formação, as propostas curriculares e os saberes implicados nessa formação.

Dentre as inovações que singularizaram a LDBEN 9.394/96, evidencia-se o requisito da formação em nível superior para docentes que atuam na educação básica, prevalecendo a exigência de graduação plena em cursos de licenciatura. De acordo com a lei em vigor, a formação inicial é entendida como estudos realizados em nível médio, nos cursos de magistério, ou nos cursos de licenciaturas, em nível de graduação e outras modalidades. Podem-se acrescentar, ainda, os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a esse nível de ensino e os programas de educação continuada que salientam a importância da educação como um fazer permanente. Em relação à lei, afirma Werebe (1994, p.202):

Essa ênfase dada pelo conteúdo da lei, como resposta a uma exigência decorrente de necessidades reais da sociedade brasileira, vem acentuar a importância de que a formação de professores se constitua em uma das grandes responsabilidades da universidade pública. Mais que isso, impõe-se o compromisso social da universidade de não se manter insensível ao atendimento de uma parte significativa da sociedade excluída do prosseguimento dos estudos, num momento em que é exigida, de forma cada vez mais crescente, a qualificação em níveis superiores. Nesse contexto, entende-se a necessidade de uma política arrojada para a formação de professores que atuam na educação básica.

Segundo a autora, vários estados da Federação vêm instituindo programas com essa característica, com a pretensão de oferecer respostas múltiplas a uma realidade multifacetada, com grande carência de professores habilitados para suprir as necessidades regionais. O atendimento dá-se, inicialmente, para a rede pública, respondendo, assim, à demanda de formação inicial e continuada de seu corpo docente, o que tem constituído um permanente desafio. Para Libâneo e Pimenta (1999, p.18), a LDBEN n. 9.394/96 institui

[...] a possibilidade de que a formação dos professores para todos os níveis de escolaridade ocorra nos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente universitários. A partir de então, aceleram-se algumas alterações no cenário da formação de professores, o que aponta para a urgência de um posicionamento quanto à formação de profissionais para a educação. As inovações curriculares – interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras – requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em conseqüência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação.

Dessa maneira, a licenciatura parece servir para reforçar os conteúdos que contribuem para uma formação superficial, a qual pode ser conseqüência da ausência de uma política pública sobre o que se pretende para o ensino médio e a determinação de sua função social. Por outro lado, a separação das disciplinas de cunho pedagógico das disciplinas conteudistas constitui-se em um dilema histórico e contribui para a fragmentação dos cursos de formação de professores.

Ao relacionar o ensino médio e a LDBEN n. 9.394/96, algumas concepções merecem reflexão: o ensino fundamental, ao manter suas características propedêuticas, remonta à antiga concepção da educação tradicional, onde o professor assume uma postura de mero receptor de conhecimento.

A Lei n. 9.394/96, em seu artigo 35, considera o ensino médio como etapa final da educação básica, incorporando as seguintes finalidades (SAVIANI, 2004b, p.173-174):

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao pensar as licenciaturas, a LDBEN n. 9.394/96 preconizou a relação entre as teorias e práticas no processo de formação de professores e buscou valorizar a formação superior, estabelecendo que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior (art. 62). No artigo 87, § 4º, estabelece que até o final da década de 1990 somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço (SAVIANI, 2004b, p.188). A fim de participar dessas preocupações e assumir o papel a ela socialmente atribuído, a Universidade de São Paulo (USP) instalou, em 1990, em São Paulo, o “Fórum de Licenciatura”, com o objetivo de discutir amplamente as propostas. O projeto “Licenciatura Experimental Plena em Ciências” foi o motor desencadeador do repensar sobre a licenciatura na USP. Surgiram, então, vários outros grupos de trabalho, analisando e focalizando idéias consensuais e tendências norteadoras para novos projetos de reestruturação das licenciaturas nessa universidade.

A comissão coordenadora do curso de licenciatura da Faculdade de Educação da USP, partindo das resoluções do Fórum de Licenciatura, elaborou uma nova proposta curricular:

Neste trabalho, o grupo introduziu dois outros conceitos norteadores: o caráter permanente da formação do professor e a compreensão dessa formação como um processo de autoformação. Opondo-se à concepção da racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação (GARRIDO, 1996, p.166).

O trabalho efetivo com os cursos aconteceu por meio de reuniões, seminários e encontros na elaboração de projetos pedagógicos, “a partir de perfis profissionais consensualmente estabelecidos para cada área, na perspectiva da interdisciplinaridade concreta e valorização da relação professor-aluno”, aspecto primordial no âmbito da educação. O trabalho desempenhado com sensibilidade pelo Projeto Qualidade de Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP),

que investiu intensamente em todos os cursos de graduação, em especial as licenciaturas, a fim de mudar a concepção vigente de se preterir o ensino em favor da pesquisa e de certas modalidades de serviço de extensão, é um bom exemplo de trabalho efetivo (GATTI, 1977, p.41).

Mesmo diante de algumas tendências inovadoras que surgiram na década de 1990, as propostas para as licenciaturas no Brasil ainda constituíam um grande desafio, pois “não se tratava apenas de atualizar e adequar os cursos às novas exigências sociais” (GARRIDO, 1996, p.159). Os cursos para formar professores foram considerados deficientes e insuficientes, além de faltar professores no país. Os dados levantados mostraram a insuficiência de profissionais e o alto índice de evasão dos professores que ingressavam nos cursos de licenciatura, apontando, também, para as desigualdades regionais. A qualidade da formação dos professores era precária, já que a maioria dos cursos de formação inicial funcionava no período da noite, em instituições particulares, o que repercutiu na falta de produção de conhecimento pedagógico ou de pesquisa no que tange aos conteúdos específicos (GATTI, 1996, p.159).

Poucas mudanças foram observadas no cenário das licenciaturas, uma vez que o modelo “3+1” não chegou a ser superado nas universidades brasileiras. Para Menezes (*apud* MORTIMER; PEREIRA, 1999), “o licenciado é concebido pela universidade como meio-bacharel com tinturas de pedagogia”. As universidades pareciam se manter conforme o esquema em que foram constituídas. As disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuavam precedendo às disciplinas pedagógicas e com elas pouco se articulando, a maioria das quais ficando a cargo apenas das faculdades e/ou centros de educação.

Diante dessa realidade, ao se pensar na formação desse professor, tornou-se necessário “um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas”, objetivando oferecer as bases para a sua ação:

Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre a teoria e a prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento de formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (MORTIMER; PEREIRA, 1999, p.112).

Para Carvalho e Vianna (1988, p.146), as disciplinas do curso de licenciatura, em relação aos conteúdos específicos e pedagógicos, “não podem ser simplesmente agregados” e deve-se estabelecer uma interface entre esses dois grupos de disciplinas, pois é nessa interlocução que se dá a profissionalização do licenciado. No curso de licenciatura, em algum momento deve-se priorizar uma discussão comum sobre o conteúdo a ser transmitido, buscando focar a realidade dos alunos. Essa situação ocorrerá a partir da formação básica em conteúdos específicos e pedagógicos, por meio das disciplinas integradoras¹⁵. Estas devem proporcionar “o caráter abrangente da formação do educador, englobando a adequação, dosagem, organização e aplicação do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes” (VIANNA, 1986, p.146).

Observa-se, ainda, que o estágio, momento de contato do futuro profissional com a realidade escolar, acontecia com maior frequência no final do curso e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia. Pereira (1999) e Gatti (1977) referem-se a esses estágios como pontos críticos, pois não havia orientação direta ao aluno. Tornou-se necessário, assim, recuperar o tempo perdido, iniciando “uma caminhada que nunca se realizou” (GATTI, 1996, p.5).

Em contraponto, Pereira (1999) sugere o modelo da racionalidade prática como alternativo de formação de professores, salientando que esse tipo de modelo ganha um espaço cada vez maior na literatura especializada.

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. [...] As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse modo de conceber tal formação (PEREIRA, 1999, p.113).

Para esse autor, ao refletir sobre esse profissional autônomo e comprometido com a educação, é imprescindível que os cursos de licenciatura oportunizem uma “cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente”.

¹⁵ Carvalho (1988) denomina disciplinas integradoras: Prática de Ensino, Instrumentação para o Ensino, Didática Especial e outras que fazem a transposição dos conhecimentos da área de primeiro e segundo graus, de acordo com a especificidade de cada curso.

Faz-se mister a “familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica”, adquirindo-se, assim, “uma nova cultura institucional das licenciaturas” (CURY *apud* PEREIRA, 1999, p.118).

A formação de professores é tarefa de todos, tanto daqueles que ministram aulas das matérias de conteúdos, quanto daqueles que se responsabilizam pelas matérias pedagógicas. Se é tarefa de todos e para que haja trabalho conjunto, é necessário deixar de lado certos pré-juízos (NAGLE, 1989, p.166).

Diante da perspectiva colocada nesta pesquisa, o curso de licenciatura é considerado como o momento inicial de um processo de formação para o magistério que requer outros movimentos – aqueles que articulam universidade e escola como parceiras necessárias.

Entende-se também que o processo de formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os sujeitos reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciados nos contextos escolares, em seus papéis de alunos ou professores. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que alunos, licenciandos e professores vão constituindo seus saberes. Daí porque o curso de Licenciatura não possa voltar-se apenas para a construção das bases teórico-metodológicas dos futuros professores. É preciso também capacitá-los para o exercício do pensamento autônomo ou crítico-reflexivo (GARRIDO, 1996, p.166).

Nesse sentido, o curso de licenciatura pode ser entendido como um ciclo de prioridades ordenadas e não como um rol completo e terminal da formação profissional. É nele que se dá o início de uma formação continuada que se prolonga por toda a carreira docente. Por isso, os programas de extensão, de especialização e de pós-graduação podem ser concebidos como parte da formação permanente.

2.2 Profissão docente e profissionalização no Brasil: o professor no centro dos debates e das problemáticas educativas

Como os sujeitos da pesquisa em questão iniciaram o exercício da profissão docente em um contexto social que abrange as décadas de 1980 e 1990, analisaremos, a seguir, o processo de reconstrução da profissão docente, a partir dessa época.

A partir dos anos de 1980, as transformações econômicas, sociais e tecnológicas ocorridas na sociedade afetaram a escola em seu conjunto, tornando-a cada vez mais diversificada em suas funções e objetivos. Nesse contexto se insere a profissão docente, que passou a ser tema de destaque em seminários, congressos e eventos em âmbito nacional e internacional. Nas décadas que antecedem essas transformações, ainda no regime de governo ditatorial, a educação brasileira era examinada sob uma perspectiva mais econômica e implementada a partir de uma racionalidade técnica, em que a eficiência e a produtividade tornam-se essenciais à expansão industrial e aos planos de desenvolvimento econômico, respaldados pela LDB n. 5.692/71. Nesse cenário, o professor torna-se um organizador do processo ensino-aprendizagem, cujos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação deveriam ser rigorosamente planejados a fim de se obter resultados escolares mais eficientes. Conseqüentemente, “a grande preocupação no que se refere à formação do professor era a sua instrumentalização técnica” (PEREIRA, 2000, p.16).

Salienta-se a fragmentação dos conhecimentos e a formação docente para atividades específicas tanto no ensino de primeiro grau, como no ensino de segundo grau. O currículo passa a ser determinado em âmbito nacional e obrigatório, enfatizando a formação técnico-profissional. Os cursos de formação docente, influenciados por essa tônica, criaram a denominada “licença curta” para preparação rápida e massiva de aprendizagem de métodos e técnicas visando atingir os objetivos propostos pelo Sistema de Ensino. Nesse contexto, o professor passou a ser um técnico especialista, sobrepondo-se a uma formação que permitisse um olhar crítico e reflexivo sobre o sentido de sua prática e de seu compromisso com a educação e a sociedade como um todo. A predominância dos aspectos produtivos e do fazer acontecer preponderaram sobre o pensar, analisar e refletir (GOMES *et al.*, 2004, p.146).

Esses debates ganham destaque nos anos de 1980-90, contrapondo-se à concepção tecnicista da década de 1970, quando o professor, paulatinamente, passa a ocupar o centro das reflexões sobre a reformulação do Curso Normal das licenciaturas.

A partir dos anos de 1980, a profissão docente torna-se o centro de novos debates que apontam para outros rumos e interpretações em relação à formação profissional e à sua vida profissional:

Na década de 80, considerada ainda a fase de controle sobre os professores, a escola começa a assumir um papel mais organizativo e transformador junto à sociedade, mobilizada pelas teorias críticas que ora surgiam, passando de uma visão tecnicista para uma concepção mais dialética, em que as experiências vividas passaram a ser valorizadas como possibilidades de aprendizagem (GOMES et al., 2004, p.146).

Na primeira metade da década de 1980, diante do descontentamento com a formação de professores no Brasil, a função mediadora da educação (CANDAU, 1985) passou a ser amplamente discutida e, conseqüentemente, a formação do professor ganhou prioridade, a partir da necessidade de se transformar a realidade social. “Na literatura especializada, a insistência na utilização da palavra educador em vez de professor pela maioria dos autores da época confirma essa insatisfação, quase unânime, com o profissional formado até o momento” (PEREIRA, 2000, p.27).

A partir da década de 1990, ampliam-se os debates sobre o professor e sua formação, bem como o interesse de sociólogos pelas relações dos indivíduos no interior do sistema de ensino e seu meio social de pertencimento. Por ser um olhar heterogêneo e cuidadoso, ressaltavam-se as relações existentes entre as diferentes maneiras de ensinar e aquilo que cada um é como profissional e pessoa. As características subjetivas do sujeito, a sua identidade, as interações e práticas pedagógicas construídas ao longo de uma trajetória profissional passaram a ser consideradas nessas discussões. Em função disso, as práticas educacionais tornam-se cada vez mais diversificadas, propiciando uma crescente troca de experiência entre os colegas e um interesse maior pela formação contínua.

Em contrapartida, as responsabilidades dos professores são ampliadas dentro e fora da escola e os papéis tornam-se igualmente mais difusos, gerando novas indagações sobre o processo de profissionalização desses docentes, que passam a ser alvo de várias discussões e análise. De acordo com Hargreaves (1998), a mudança que se verifica no amplo consenso sobre a amplitude do trabalho dos professores pode ser explicada por duas linhas de argumentação. Uma diz respeito à profissionalização do magistério; a outra se refere à intensificação do trabalho docente. O princípio da profissionalização tem enfatizado a luta por um maior profissionalismo entre os professores, por meio de extensões do seu papel. Freidson (1998) trata a profissionalização como um conceito genérico e argumenta sobre a natureza do conceito de profissão, ressaltando a diferença entre dois usos. Profissionalização é o conceito que se refere a um amplo estrato de ocupações

prestigiosas e profissão é o conceito que se refere ao número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais mais ou menos comuns. Ainda para esse autor, a profissionalização é um processo pelo qual uma ocupação é organizada.

O termo “profissionalização”, de acordo com Loureiro (2001, p.32), pode significar o processo de melhoramento individual e coletivo das capacidades e de racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão, processo cuja dinâmica tem sido objeto dos gestores do sistema educativo e dos formadores de professores. Contreras (2002, p.74) se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo como sendo profissionalidade, definindo-o como um modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente. Para esse autor, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente. Apenas o docente pode buscar a forma para realizar o sentido de seus valores educativos em sua própria prática. Por isso, os juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações nos casos concretos são autônomos, podendo ser modificados e adaptados justamente porque as situações, as circunstâncias e o alunado também o são.

Gimeno Sacristán (1999, p.65) ressalta que o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração e que ele deve ser analisado em relação ao contexto sócio-histórico e à realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Em seu entendimento, a profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente, podendo ser definida como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados a valores, currículos, práticas metodológicas ou avaliação.

No universo dos estudos sobre a profissionalização do magistério no Brasil e nos países ocidentais, emerge uma nova compreensão sobre a identidade do professor, que passa a ser entendida no entrelaçamento de características pessoais e profissionais, apoiadas tanto nos processos de formação profissional, quanto nos conhecimentos obtidos no próprio exercício da profissão docente. Nesse sentido, a identidade do professor passa a ser considerada como processo contínuo de construção, interpondo a história familiar e o contexto social de vida, assim como a

prática docente e o processo de inserção na escola em que o docente atua.

Pimenta (1996, p.76) defende que a identidade não é meramente algo exterior que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito situado histórica e socialmente:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Diante dessa perspectiva, Alarcão (1998, p.105) mostra-se convicta de que os professores “estão saindo da crise de identidade que os assolou”. Segundo a autora, torna-se necessário sistematizar os dilemas e saberes, redefinir valores, identificar um “código deontológico”, um convite a uma participação mais ativa nas decisões do campo educativo.

A partir da década de 1990, a literatura pedagógica é intensificada por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores.

Na mesma década, no Brasil, os estudos sobre a formação docente destacam a necessidade de se investigar a pessoa do professor, contribuindo para o aparecimento de temáticas relacionadas à vida de professores, suas carreiras e seus percursos profissionais; às autobiografias docentes; ou ao desenvolvimento pessoal dos professores. As abordagens pautadas por tais pesquisas buscam explorar os aspectos da subjetividade do professor, suas experiências de vida, enfatizando os processos que contribuem para a construção da identidade docente.

Inúmeros esforços têm sido empreendidos desde então, em direção ao desnudamento no campo científico da profissão docente. Orientados por uma multiplicidade de paradigmas teóricos e metodológicos, esses estudos visam desde a interesses de natureza técnica aos relacionados à natureza prática e emancipatória. Ao discorrer sobre o panorama da evolução e preocupações com o estudo da profissão e da ação docente, Estrela (1997, p.10) adverte:

Foi necessário que a escola entrasse em crise e que a imagem social da profissão docente começasse a deteriorar-se (paradoxalmente quando se acentuam as pressões sociais para que o professor assuma novos papéis) para que convergisse sobre a escola, sobre o professor e a sua profissão a curiosidade das várias ciências que operam no campo da educação [...] Surge assim uma investigação abundante que vai construindo à volta da profissão, dos profissionais, da sua formação, da sua carreira, pondo a claro uma multiplicidade de facetas até aí ignoradas e suscitando novas questões que dão uma nova luz àquilo que já se conhecia a este propósito.

Quando se busca a reconstrução das histórias de professores pelas relações que eles estabelecem com a escola, com as leituras, com o conhecimento, com os colegas de profissão e com as várias disciplinas que lecionam, tem-se observado que todas as dimensões da história pessoal ganham maior relevo. Fica evidenciado que as práticas profissionais dos sujeitos, enquanto docentes, devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo de sua trajetória. Isso auxilia no conhecimento das conexões existentes entre essas histórias de formação e as práticas que escolhem para dar respostas ao “como fazer” do seu trabalho.

Segundo Catani (2003, p.29), “a transformação produtiva dos saberes e práticas de formação deve, necessariamente, incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento”.

Nessa direção, Gonçalves (1995) argumenta a favor da importância das vivências e das experiências em sala de aula em parceria com colegas e professores ao longo do curso de formação, por criar espaços para se discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas. Para esse autor, o desenvolvimento profissional do professor compreenderia três perspectivas: desenvolvimento pessoal, profissionalização e socialização. A relação que o docente estabelece consigo mesmo, com sua profissão e com seus pares implica, assim, uma construção simbólica pessoal e interpessoal, ressignificando o conceito de profissão docente construído na atualidade.

Nóvoa (1997, p.25), referindo-se à formação docente, ressalta que o sujeito professor

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

A trajetória de vida dos professores, seus avanços e retrocessos, bem como o autoconhecimento demarcam o encontro com a sua identidade. O estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas teriam impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa – a subjetividade que esse professor incorpora à sua prática, o discurso pedagógico contemporâneo, os valores a que foi submetido em sua própria educação.

Goodson (1995, p. 67) enfatiza a importância de se conhecer, intensamente, a vida dos professores. A preocupação deve se voltar “mais para o cantor e menos para a canção”, recomendando a reconceitualização da investigação educacional, a fim de garantir “que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Para ele, “a maneira mais plausível de avançar seria começar por edificar as noções de professor auto-regulador, de professor como investigador e de professor como um profissional de competências alargadas”. Nesse sentido, “a singularidade de sua história dá à sua práxis pedagógica um lugar que poderá facilitar ou criar obstáculos à sua capacidade de lidar com os confrontos aos quais alunos e professores encontram-se submetidos (GOODSON, 1995, p.72).

2.2.1 Inter-relação entre formação inicial e continuada: estratégia para a profissionalização docente

Na atualidade, a questão da formação continuada de professores tem adquirido especial relevância e destaque nos meios acadêmicos, em diversos tipos de pesquisas, seminários, mesas-redondas, dentre outros. Entretanto, a frágil identidade do docente ainda se faz presente e de forma acirrada, exigindo cada vez mais, das instituições educacionais e do poder público em geral, um compromisso articulado e crítico com a formação de profissionais no campo da educação. “A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada” (CANDAUI, 2003, p.51).

Para essa autora, a perspectiva “clássica” pode ser considerada como uma preocupação na “reciclagem” dos professores, que significa “refazer o ciclo”, voltar e

atualizar a formação recebida:

O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas; em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional (CANDAU, 2003, p.52).

Ao considerar o conhecimento como um processo contínuo, apontando para caminhos de construção e ressignificação, há de se pensar na reconstrução desses procedimentos no cotidiano da escola e na prática pedagógica. Reagindo a essa concepção clássica de conceber e adquirir novos conhecimentos, Candau (2003, p.56) focaliza três aspectos que sintetizam os principais eixos de investigação:

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola: isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

O diálogo sobre formação continuada também é tratado por Huberman (1995), para quem a oscilação da profissionalização e o processo de formação continuada do docente, por um lado, “podem parecer linear; por outro, há patamares, regressos, momentos de arranque e descontinuidades”. Para esse autor, o desenvolvimento de uma carreira é de suma importância por comportar uma abordagem de um tempo psicológico e sociológico. Isso permite reportar a um processo que compara o percurso de uma pessoa no exercício de uma ou mais profissões, possibilitando compreender “como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1995, p.38).

As afirmações de Nóvoa e Huberman constituem-se em um elo entre a formação continuada e a profissionalização, pois ambos colocam o professor como

uma figura central no processo de formação. Nesse sentido, Nóvoa (1997) sugere que a formação continuada seja analisada sob três aspectos: a) a pessoa do professor e sua experiência; b) a profissão e seus saberes; c) a escola e seus projetos. Em comum acordo com esse posicionamento, o desenvolvimento de uma carreira pode ser interpretado como um processo e não como uma série de acontecimentos. Nessa perspectiva, a formação continuada é decisiva para os professores e as escolas, podendo-se afirmar que se constitui como uma estratégia para a valorização docente, propiciando o desenvolvimento pessoal e profissional. Para esse autor, a formação não se constrói por acumulação de cursos de conhecimentos, mas por meio do desenvolvimento de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução de uma identidade pessoal. A formação continuada pode ser, portanto, compreendida como uma estratégia para a profissionalização docente. Nóvoa sintetiza em dois modelos a formação continuada de professores. O primeiro é considerado, por ele, como o modelo estruturante, incluindo as formas universitárias, isto é, “organizadas previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica aplicadas a diversos grupos de professores”. O segundo, o modelo construtivista, está centrado em reflexões contextualizadas para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho (NÓVOA, 1997, p.25).

Nessa mesma direção, Alarcão reflete sobre a formação continuada dos professores e a possível contribuição para a construção da profissionalidade docente. A autora considera a formação como um processo multidimensional, em que as dimensões desenvolvimento pessoal e social, expressivo-comunicativa, domínio da especialidade, pedagógico-didática, histórico-cultural, institucional e administrativa tratadas por Tavares et al. (1991, citados por ALARCÃO, 1998, p.104) integram-se umas às outras. As diferentes tendências e perspectivas da formação de professores mostram que essa

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Para o desenvolvimento profissional, faz-se necessário especificar os princípios subjacentes e validados por Garcia (1999). São eles:

1º princípio: Conceber a formação de professores como um contínuo, mantendo alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

2º princípio: Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Deve-se, no entanto, analisá-la na relação com o desenvolvimento curricular e concebê-la como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

A formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. [...] A formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagens de alunos (ESCUDEIRO *apud* GARCIA, 1999, p.57).

3º princípio: Necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

4º princípio: Integração entre a formação de professores e os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

5º princípio: A necessidade de integração teoria e prática na formação de professores, sendo os professores considerados como profissionais do ensino que desenvolvem um conhecimento próprio, produto de suas experiências e vivências pessoais, de modo a que aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se em um currículo orientado para a ação.

6º princípio: Na formação de professores, é importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como esse conhecimento é transmitido.

7º princípio: Destaca o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. O ensino, por ser uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas, portanto, o aprender a ensinar, não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, sendo necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc. de cada professor ou grupo de professores, de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades. A formação de professores deve responder às

necessidades e expectativas dos professores como sujeitos e profissionais.

8º princípio: Adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. A formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Em conformidade com os princípios propostos por Garcia, acreditamos na importância de estudar e compreender a formação de professores em estrita relação com as áreas da teoria e investigação didáticas: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

Necessário é entender que o local de trabalho pode ser o espaço para a formação continuada, considerada por Alarcão “como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Ainda nessa mesma linha de abordagem, a autora sugere que “a formação continuada deverá proporcionar aos professores o desenvolvimento de sua dimensão profissional, na complexidade e na interpretação dos componentes que a constituem” (ALARCÃO, 1998, p.120).

2.3 Desenvolvimento profissional e a escola como lócus da formação em serviço

Em toda profissão, o desenvolvimento profissional demanda investimento, auto-avaliação, aprimoramento, atualização, relações sociais evoluídas e constantes, o que requer tempo e dedicação dos sujeitos. Não seria diferente no campo da profissão docente, não fossem os constantes impasses que são identificados nas interações escolares, uma vez que a delimitação do espaço de interação profissional do professor está intimamente relacionada ao de outros professores, sendo que as ações de uns e as dos outros se influenciam nas diferentes situações e experiências do cotidiano escolar. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional do docente paira em uma perspectiva mais ampla, em que vários fatores devem caminhar paralelamente. O auto-aprimoramento torna-se insuficiente se não houver uma resposta do grupo. Assim, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, administradores, funcionários em geral de

uma instituição escolar, movidos pelo clima de sua estrutura organizacional e por aspectos culturais, devem interagir em prol de um processo que se faz contínua e processualmente.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores, centrado na escola, demarca algumas condições que precisam ser consideradas, visando ao seu êxito. Garcia (1999, p.172) sugere, inicialmente, a necessidade de liderança por parte do diretor e professores, como elementos motores do sistema escolar. Em seguida, o clima organizacional, ou seja, a influência das relações que se estabelecem entre os membros da escola por meio da cultura entre os pares. Em terceiro lugar, a importância dos professores como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola. Por último, a natureza do desenvolvimento profissional, seu caráter sensível ao contexto reflexivo, participativo, que torna visível o êxito da formação orientada para a escola.

Para Garcia (1999), o conceito de desenvolvimento profissional se adapta à concepção do professor como profissional do ensino, pressupondo uma abordagem na formação que valorize o contexto organizacional de caráter transformador. Objetiva-se, assim, superar o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores, ultrapassando e buscando complementar a concepção de formação continuada.

A relação do desenvolvimento profissional com a instituição como lócus da formação em serviço compreende um contexto organizacional que visualiza o desenvolvimento profissional de professores como caminhos que se entrelaçam, permitindo a união entre as práticas educativas e pedagógicas e demonstrando que esse desenvolvimento encontra-se intimamente relacionado ao aperfeiçoamento da instituição escolar. O professor e a sua trajetória de aprendizagem são mais bem compreendidos ao analisarmos os cinco modelos de desenvolvimento profissional descritos por Garcia, que assim justifica sua utilização (GARCIA, 1999, p.146).

Temos utilizado o conceito de "modelo" no mesmo sentido de Sparks e Loucks-Horsley (citados por GARCIA, 1999, p.146), referindo-nos a "um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento". Assim, um modelo dá resposta a algumas concepções prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem.

O primeiro modelo, designado desenvolvimento profissional autônomo, corresponde à modalidade mais simples, em que os professores decidem aprender por si mesmos os conhecimentos e/ou competências considerados por eles como necessários para o seu desenvolvimento pessoal ou profissional. Parte-se do pressuposto de que os professores são sujeitos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação. Nessa modalidade, compreende-se que os professores diferenciam entre si em seus estilos de aprendizagem, o que os leva a preferirem o autocontrole sobre os processos de formação, em virtude do tipo de oferta atual de formação. Nesse sentido, os professores são sujeitos autônomos capazes de dirigir e eleger atividades de formação. O autor cita, como exemplos, professores que realizam cursos à distância, aprofundam em temas a partir de suas próprias leituras, realizam cursos de pós-graduação, como especialização, mestrado, doutoramento, de especialistas, dentre outros. Diante desse processo, o professor vai formando sua imagem pessoal e sua visão como profissional do ensino.

No segundo modelo, o desenvolvimento profissional baseia-se na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; subdividindo-o em duas reflexões: a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre a ação, inserindo nesse contexto o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional. As estratégias proporcionam a reflexão sobre as competências metacognitivas dos professores, permitindo-lhes conhecer, analisar, avaliar e questionar suas práticas. Algumas estratégias, portanto, pretendem ser como “espelhos que permitam que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo adquiram uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p.154). A reflexão sobre a ação é um processo que tem por objetivo proporcionar aos professores uma análise sobre o ensino que desenvolvem, incluindo nesse processo a observação por parte de um colega de trabalho, sendo denominado como apoio profissional mútuo (*coaching*)¹⁶, mentoria, *feedback*, supervisão ou supervisão clínica. O apoio profissional consiste em oferecer desenvolvimento pessoal e técnico aos professores *in loco*.

O terceiro modelo abarca atividades em que os professores desenvolvem ou

¹⁶ O termo “*coaching*” tem sido utilizado para se referir à observação e supervisão entre colegas. “*Coach*”, em inglês, significa ‘preparador’, ‘treinador’ e a atividade que desenvolve (*coaching*) refere-se ao apoio e assessoria de profissionais (GARCIA, 1999, p.162).

adaptam o currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola. Trata-se do desenvolvimento profissional por meio do desenvolvimento e inovação curricular, sendo que a formação de professores situa-se no ponto central do processo. O modelo em questão objetiva envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de projetos diferenciados de formação. Esse modelo pressupõe um aprendizado significativo quando converge para um trabalho conjunto e, nesse sentido, os professores buscam resolver problemas relacionados ao cotidiano e ao desenvolvimento do currículo, possibilitando-os à aprendizagem de novos conteúdos e novas práticas didáticas e de avaliação, que espelham na formação.

A quarta modalidade enfatiza o desenvolvimento profissional por meio de cursos. No entanto, nenhum modelo tem maior tradição e reconhecimento. Os cursos de formação possuem características definidas e a presença de um professor capacitado no conteúdo a ser ministrado, assim como o plano de atividades, favorece os resultados da aprendizagem e contribui para aquisição de conhecimentos e competências. Assim, os cursos de formação podem ser traduzidos como atividades cujo objetivo é o treino de professores para o domínio das competências estabelecidas e direcionadas por especialistas, desenvolvidas em grupos numerosos de professores em um ambiente extra-escolar. Como qualquer curso de formação, esse modelo possui vantagens e desvantagens. As vantagens caracterizam-se pelas possibilidades de aumentar os conhecimentos dos docentes e intensificar suas competências, permitindo-lhes uma reflexão sobre a própria prática. As desvantagens recaem sobre o saber extremamente teórico que desconsidera as necessidades dos docentes e a sua prática.

O último modelo reporta à imagem do professor como investigador. Essa imagem relaciona-se ao movimento de investigação-ação. Nesse âmbito, o professor é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua atividade docente, a qual propõe indagações em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um ou mais professores. Essa modalidade final, em estrita relação com a investigação-ação, surge com o objetivo de contribuir para melhorar a profissionalidade do professor. Ela permite uma reflexão crítica das condições em que o professor desempenha a sua profissão na relação com os alunos, os colegas, as pressões e as limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem em sua atividade docente.

Portanto, o desenvolvimento profissional pode ser visto como uma atitude permanente de pesquisa, de busca de soluções, de mudanças, reflexões e questionamentos que abarcam não só o professor, mas todos os sujeitos envolvidos no contexto institucional. Isso implica responsabilidade e aperfeiçoamento da escola, pois é nela que surge e se pode resolver a maior parte dos problemas de formação do docente e da educação de uma forma integrada.

No entanto, para que a escola seja esse espaço que busca enquadrar tempo e contexto e para que os professores envolvidos nela sejam “autênticos profissionais do desenvolvimento humano” (ALARCÃO, 1998, p.104), é necessário que ela se apresente como um centro de formação para todos os que nela convivem, efetivando-se em uma estrutura sociocultural que propicie e valorize o projeto de formação conjunto. Para que isso aconteça, é necessário um projeto conjunto que invista na participação e no empenho de professores e da escola, pois um não se transforma sem o outro. Para Nóvoa (1997, p. 29), “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola”, aqueles que privilegiam as ações conscientes do cotidiano escolar. Percebemos que as ações de rotina são atividades arbitrarias da profissão docente que não avaliam o caráter significativo do processo de formação. Segundo Perrenoud (2002), a prática pode ser a expressão do *habitus* que tem sua gênese como interiorização de constrangimentos objetivos e considerando a urgência e o caráter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece. Para além da rotina e da urgência, o professor tem uma terceira razão para não saber ao certo o que está a fazer na sala de aula: é o pressentimento de que uma lucidez total destruiria sua auto-estima. Por isso, o resgate das experiências pessoais e coletivas, caracterizadas pela aprendizagem contínua, torna-se um atributo essencial na profissão e deve concentrar-se em dois pilares: um é a pessoa do professor enquanto agente, atuando socialmente na escola, e outro a escola enquanto espaço de crescimento profissional permanente.

No entanto, a busca solitária pela atualização torna-se árdua e pode ficar destituída do caráter coletivo, sendo necessário um vínculo com uma instituição. A formação encontra-se, assim, estritamente relacionada ao espaço real de cada escola, na busca da resolução de seus problemas educativos e pedagógicos, na articulação entre o conhecimento adquirido na dinâmica pessoal e no processo de desenvolvimento profissional.

Abordando a travessia do conhecimento pelo campo da identidade sócio-histórica e cultural, Santos comenta:

[...] busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou, antes dela, e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício (SANTOS, 1995, p.2-3).

Ao considerar a docência como profissão, Garcia (1999, p. 22) afirma que é necessário assegurar que os sujeitos que a exercem tenham domínio adequado da ciência, técnica e arte da docência, ou seja, possuam competência profissional. Ainda segundo o mesmo autor, atualmente é “comum” entender a escola como a unidade básica de mudança e formação, tornando-a propulsora de mudanças e inovações. Nesse sentido, aspectos sociais como colaboração, socialização de objetivos, gestão democrática e participativa são aspectos relevantes para a motivação e interesse dos professores em uma seqüência de seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Nóvoa (1999, p.31), a escola é provavelmente, o lugar “onde se concentra, hoje em dia, o maior número de pessoas altamente qualificadas, encontrando-se relativamente protegidas dos confrontos políticos e das competições comerciais”. Diante disso, há de se concentrar esforços para alcançar escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, e que as classes sejam espaços de experimentação, colaboração e aprendizagem. Somado a essas necessidades, espera-se que os alunos possam aprender e se tornem cidadãos críticos. Sendo assim, acreditamos que cabe à escola o papel preponderante de pensar o futuro aproveitando professores, coordenadores, diretores, que, inseridos nesse contexto, tenham o objetivo definido de formar profissionais de competências alargadas.

Para Nóvoa (1999), o desafio é enorme e exige reconhecer que os docentes representam um dos mais numerosos grupos de profissionais, mais qualificados em dados empíricos do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrada nas escolas e, para tanto,

[...] não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1999, p.31).

Acreditamos que esse seja o caminho ideal para que uma escola possa ser um espaço de convivências mais significativas, pois o que se discute aqui é a possibilidade do desenvolvimento profissional, seja ele individual ou coletivo, a fim de ampliar novos horizontes para a carreira do profissional docente.

3 SINGULARIDADES DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O termo 'trajetória' é considerado por Bourdieu (1997, p.81) como "uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo), em um espaço próprio em devir e submetido a transformações incessantes".

Para delineamento e compreensão desse termo, faz-se necessário reconstruir os estados sucessivos de campo no qual a trajetória se desenvolveu. Para tanto, Bourdieu (1997) leva em consideração o *habitus* e as estratégias de um agente individual, contextualizado no campo em que se encontra inserido. Esse autor distingue o estudo de trajetória do método autobiográfico, partindo do pressuposto de que a vida se organiza como uma história, como um conjunto coerente e orientado, dotado de um sentido, a ser explicitado pelo próprio indivíduo.

Recorrendo a Dubbar (1998), observa-se que ele estabelece um paralelo entre duas maneiras de se considerar qualquer trajetória individual: uma, objetivamente, como uma "seqüência de posições" em um ou mais campos da prática social; outra, subjetivamente, como uma "história pessoal" em que o relato se atualiza por meio das visões de si e do mundo. Os dois pontos de vista interferem nos usos múltiplos da noção de identidade. Para Dubbar, trajetória subjetiva é:

[...] esse enredo posto em palavras pela entrevista biográfica e formalizado pelo esquema lógico, reconstruído pelo pesquisador por meio da análise semântica. Trata-se da disposição particular, num discurso, das categorias estruturantes do relato, segundo as regras de disjunção e conjunção que suprem a produção de sentido. Trata-se, também, de uma forma de resumo da argumentação, extraído da análise do relato e da descoberta de um ou mais enredos, e dos motivos pelos quais o sujeito está numa situação em que ele mesmo está se definindo, a partir de acontecimentos passados, aberto para um determinado campo de possíveis, mais ou menos desejáveis e mais ou menos acessíveis. [...] manifestam a interiorização de um ou mais "universos de crença" dizendo respeito à estrutura social em geral e aos mais diversos campos da prática social (familiar, escolar, profissional, relacional) em particular (DUBBAR, 1998, p.21).

Na mesma direção, Battagliola (*apud* NOGUEIRA, 2004, p.136), define o termo "trajetória" como um "encadeamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos nos diferentes campos do espaço social".

Tal definição possibilita a compreensão dos estudos sobre as trajetórias que compõem a presente pesquisa, uma vez que elas se constroem ao longo das experiências pessoais e profissionais fora e dentro dos ambientes escolares,

adquirindo, ao longo do tempo, consistência e reconhecimento na instituição em que atuam no momento.

Segundo Lahire (1997), ao se analisar uma dada configuração social, é válido lembrar que se trata de uma rede de relações de interdependências específicas entre seres sociais, devendo, portanto, ter suas singularidades e particularidades contextualizadas. Apesar disso, é inquestionável a influência exercida pelo meio familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais na definição de uma determinada situação escolar e na escolha profissional.

3.1 Trajetória profissional dos professores entrevistados

Ao apresentar para discussão a trajetória profissional dos professores entrevistados, objetiva-se identificar particularidades, bem como semelhanças entre os respectivos percursos. Para tanto, relaciona-se o percurso de cada professor à sua história familiar, às demandas institucionais e à formação continuada no exercício do magistério no Colégio Sparta e em outras instituições – sociais e culturais –, a fim de se apreender as disposições duráveis incorporadas por esses sujeitos em relação ao magistério e às estratégias mobilizadas nas práticas vivenciadas antes e após o ingresso no Colégio Sparta. Acredita-se que as disposições construídas ao longo do percurso e as experiências vivenciadas e constituídas em outras instituições de ensino tenham contribuído para o êxito profissional na escola onde esses profissionais atuam.

3.1.1 Jane: *sensibilidade literária e encantamento pela profissão*

A entrevista realizou-se na residência de Jane, em um clima descontraído, ao sabor de uma refrescante limonada, para amenizar o calor daquela manhã de sábado. Embora estivesse de férias do trabalho, ela prontamente concordou em conceder a entrevista, recebendo a pesquisadora com um sorriso e com um ar de quem está de bem com a vida.

Jane residiu na zona rural durante sua infância e adolescência, vivenciando uma realidade sofrida e muito humilde. Seu pai era pastor evangélico e sua mãe, professora primária. Como eles não dispunham de condições financeiras que permitissem a Jane freqüentar escolas particulares, ela cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas, no interior dos estados de Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro. Sua condição socioeconômica lhe exigiu força de vontade e grande mobilização para levar adiante os estudos, deslocando-se diariamente até a cidade mais próxima para assistir às aulas. Nas tarefas escolares, sempre pôde contar, informalmente, com a ajuda da mãe.

Curiosamente, Jane não se recorda do nome das escolas que freqüentou durante sua trajetória escolar. Segundo ela, naquela fase de sua vida, seu pai se mudava constantemente de cidade [em média, de dois em dois anos], o que contribuiu para a falta de referenciais educacionais. Como ela mesma afirma, “sempre chegava tarde [depois do início do ano letivo] e ficava nas últimas turmas”. Cursou o ensino médio – especificamente segunda e terceira séries – em uma escola municipal em Barroso (Minas Gerais), de cujo nome não se lembra.

Aos 18 anos, concluiu o ensino médio, contando em sua trajetória escolar com uma reprovação na sétima série. A formação recebida no ensino fundamental e médio é assim avaliada por Jane¹⁷:

Não sei nada... Fora escrever e ler, que aprendi mais em casa, com minha mãe, do que com a própria escola, e fazer essas contas mínimas, eu não tenho assim um conteúdo que possa dizer: isso aprendi. Tudo que aprendi ou foi lendo ou depois na faculdade e da faculdade pra frente. Eu era aluna com dificuldades, com desinteresse, numa escola pública muito ruim. A única lembrança que tenho da escola de ensino fundamental é a de quando fui promovida de série por causa de uma redação sobre bicho, em que falei de minha gatinha. Mas foi péssimo; fui para uma série melhor, tive que morar na casa dos outros, na cidade. Nessa época, a gente morava na zona rural e tinha que ir e voltar todos os dias. Não tinha hábitos de estudos, foi pior. Foi horrível.

Em função das constantes mudanças de escolas, não estabeleceu vínculos de amizade com colegas. Dos professores, apenas duas lembranças: a do professor Mário, de Ciências, que ministrava suas aulas relacionando o campo da Ciência à vida e ao corpo, o que atribuía a suas aulas maior significado; e a do

¹⁷ De modo a garantir transparência e fidedignidade à fala dos sujeitos participantes da pesquisa, a transcrição das entrevistas respeitou a forma como as palavras foram pronunciadas, bem como o arranjo dado por eles às frases, independentemente das regras ortográfico-gramaticais que regem a Língua Portuguesa.

professor de Português, quando estudou em Barroso (MG). Lembrou-se, também, do trabalho que realizou nessa escola sobre o escritor Carlos Drummond de Andrade, na disciplina de Literatura, que marcou essa etapa de sua vida, despertando-lhe o interesse para o campo literário, originando-se daí o vínculo estabelecido com a profissão que hoje exerce.

Para Bourdieu (*apud* ORTIZ, 2003, p.73), esse “gosto” pela profissão se explica pelas diferentes posições que o sujeito ocupa no espaço social e que correspondem aos estilos de vida, “sistema de desvio diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência”.

Jane prestou vestibular para o curso de Letras da Faculdade Salesiana, em São João del Rei (MG), atual Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI). Longe de casa desde os 17 anos, Jane pôde contar com a valiosa ajuda de uma tia para custear seus estudos.

Mais tarde, já em Curitiba e com licenciatura em Letras, prestou vestibular para o curso de Sociologia, na área de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), época em que começou a trabalhar em uma escola noturna, como professora, encontrando na profissão docente uma forma de se manter nos estudos. Frequentou, durante dois anos, o curso de Sociologia e, paralelamente, cursou uma especialização em Literatura Brasileira no turno da tarde. O curso de Sociologia, segundo Jane, “abriu-lhe a cabeça”, enriquecendo-a como ser humano, apesar de não tê-lo concluído. Os professores, segundo ela, eram fascinantes, dedicados a um saber mais humanista, mais profundo e contextualizado.

Jane considera de boa qualidade a formação recebida na universidade; porém, acredita que o encantamento pela profissão se deve ao exercício constante da leitura, que despertou sua sensibilidade literária:

Muito do ensino superior, aliás, de qualquer ensino, é o aluno. O professor abre o caminho, mas o aluno é que pega um livro, vai ler. Sempre fui muito de ler [...] Isso foi minha salvação, por isso acredito completamente na leitura. Eu sou fruto da leitura. Acho que a pessoa pode, inclusive, não cursar curso algum e ser ótimo autodidata, como diversas pessoas.

Aplicam-se a Jane as palavras de Lahire (2004, p.213). Podemos afirmar que ela “desenvolve um verdadeiro gosto pela reflexão metalingüística”.

Filosofia ou Letras? Quando da escolha da carreira a seguir, Jane se viu em dúvida por qual curso optar. Mesmo antes de entrar para a universidade, ela já lia obras de filósofos e outros teóricos que a instigavam sobremaneira. Jean-Paul Sartre¹⁸ é um deles. Decidiu-se, finalmente, pelo curso de Letras: “Essa coisa de poder dar aula de Literatura, eu adoro”. Pensava também no lado prático do exercício da profissão. Afinal, para se manter, precisava trabalhar. Jane tinha certeza de que não ficaria sem emprego, já que a disciplina de Língua Portuguesa compõe a grade curricular de todas as séries, o que amplia as oportunidades de trabalho para os professores da área.

Para os cursos de especialização em Literatura Brasileira e em Educação (Currículo e Prática em Educação), optou pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). No Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), escolheu a área de História.

Para Jane, esses cursos – além de fundamentais para o aprimoramento de sua formação e vida pessoal – oferecem a vantagem de uma carga horária menor que a exigida para um curso de mestrado.

Porém, não totalmente satisfeita, decidiu buscar uma formação para além da especialização. Assim, em 1990, candidatou-se – e foi selecionada – para o curso de mestrado da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Paraná, conseguindo cumprir todos os créditos. Seu projeto de pesquisa enfocava a obra de Nélide Piñon, especialmente no livro “A República dos Sonhos”¹⁹.

Entretanto, a gravidez inesperada lhe trouxe dificuldades que a impediram de concluir o projeto. Em suas palavras, viu-se “da noite para o dia no ar”. Por outro lado, o prazo de concessão da bolsa para o curso de mestrado estava terminando. Assim, sem ter a quem recorrer, diante de condições financeiras difíceis, decidiu retornar para Belo Horizonte, depois de cinco anos de permanência em Curitiba – cidade com a qual confessa não ter tido muita identificação. Minas Gerais, para ela, era melhor para viver e buscar um novo rumo para sua vida.

¹⁸ Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980) foi um filósofo existencialista francês do início do século XX. Fonte: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

¹⁹ PIÑON, N. **A república dos sonhos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984. 762p.

Segundo Jane, “fiz tudo e morri na praia”. Ela se declara arrependida pela interrupção dos estudos de pós-graduação, mas pondera que, para defender sua dissertação, gostaria de fazê-lo de maneira bem fundamentada.

Apesar de não ter concluído o curso de mestrado, Jane se sente completamente realizada. A facilidade de escrever – e escrever bem – é nela uma característica marcante que sempre esteve presente em sua vida escolar, pois as adversidades enfrentadas no processo de escolarização não a impediram de adquirir gosto pela leitura e escrita. Aliás, sua opção pelo magistério se deve a isso. Ela ressalta: “Sou ótima para escrever”.

Jane ingressou informalmente na atividade docente desde a época em que cursava o Magistério [Curso Normal]. Na ocasião, sua mãe exercia o cargo de professora e Jane a auxiliava na escola.

Formalmente, Jane iniciou-se na profissão em 1985, quando morava em Curitiba, atuando como professora de Português no curso noturno do Colégio Metropolitano, localizado no centro da cidade. O contexto, segundo ela, era o de escola pública, com alunos provenientes de família de baixa renda e bastante desinteressados. Em seguida, lecionou em uma escola de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Depois, no Colégio Nossa Senhora da Medianeira.

Retornou para Belo Horizonte em 1990, trabalhando inicialmente em um Colégio localizado no bairro Cruzeiro, uma escola cujos alunos pertenciam à classe alta, denominada por ela como ‘novos ricos’. Conviveu com alguns aspectos que considerava difíceis na instituição, como o fato de as aulas serem “vigiadas através de um vidro na porta” e as provas serem elaboradas por um único professor para todas as unidades da escola. Não havia respeito pelo professor. Ela relata que esta foi uma experiência muito difícil.

Posteriormente, lecionou no curso noturno do Colégio Arnaldo, no bairro Santa Efigênia. Era um curso preparatório, específico para militares, no qual ela ministrava aulas na área de Português e Literatura. No Colégio Dom Cabral, lecionou Português e Literatura. Trabalhou também em cursinhos pré-vestibulares de menor expressão e pouco conhecidos.

Essas experiências docentes, apesar de difíceis, como confessa, foram positivas, vistas como oportunidades para exercitar a autoridade e se capacitar: “Foi um aprendizado enorme”.

Seu ingresso no Colégio Sparta em Belo Horizonte ocorreu em setembro de 1991, a princípio, em função de uma substituição. Entretanto, sua experiência anterior em escola católica (Curitiba) e as informações positivas contidas em uma carta de apresentação facilitaram o seu ingresso na referida instituição. Além de uma entrevista com o reitor, preencheu uma extensa ficha e redigiu uma carta, explicitando os motivos de seu interesse em trabalhar no colégio.

Ela trabalha há 16 anos na instituição, com uma carga horária de 27 horas/aulas, divididas em quatro manhãs e duas tardes, além do acompanhamento do estudo suplementar dos alunos. Atua, também, como terceirizada, na Rede Pitágoras, oferecendo cursos de formação para professores em diversas regiões do país. Esporadicamente, ministra aulas em um curso particular de Português em Belo Horizonte.

Jane ressalta que o processo de seleção para admissão no Colégio Sparta é, atualmente, mais rigoroso, constando de uma série de etapas: prática de aula, exame psicotécnico, entrevistas. “Se fosse hoje, provavelmente não seria admitida”, pontua Jane, sorrindo.

Jane expressa o prazer de trabalhar no Colégio Sparta, mas reconhece que as atividades de um professor no cotidiano do colégio são exaustivas:

Minhas, né? Vou falar das minhas... De um modo ou outro, todo mundo trabalha muito [...] como todo lugar. Ah... É muito pesado. Assim, dar aulas no Sparta é coisa muito prazerosa. Uma escola que paga a gente muito bem, considerando a realidade brasileira. Mas é pra morrer. A gente tá em férias agora, essa semana todinha corrigindo prova o dia inteiro [...] Na semana que vem começo a elaborar material para o vestibular e as provas semestrais. Tem uma coisa difícil: trabalho com duas séries.

“Meu trabalho é artesanal”, afirma Jane. E explica: o fato de trabalhar com muitos textos, para levar o aluno à apropriação da língua escrita, requer um trabalho criterioso por parte da professora. Um diferencial no seu trabalho, que considera muito importante, é a atividade que possibilita aos próprios alunos elaborarem questões de interpretação de textos, que ela corrige com cuidado e critério. Para Jane, este é um trabalho crucial e relevante:

Eu sou muito artesanal com o aluno, dou texto inteiro para ele escrever. Isso é uma coisa que pouquíssima gente faz e corrige. Isso é uma coisa da educação seriíssima e tem que ser considerada [...] Ninguém aprende a ler, escrever e pensar aprendendo regras de gramática. A lingüística, uma ciência que existe desde a década de 60, deveria dar a linguagem [...] No

vestibular, não cobra regra de nada não [...] Agora, você vai corrigir o pensamento do aluno, a estrutura da escrita dele [...] Faço por uma questão ética, entende? Quem vai ajudá-los a escrever? Eu me sinto na obrigação. Então, eu trabalho muito, demais. Ainda há um agravante, pois analiso questões subjetivas. Acho importantíssimo. Muitos professores não propõem questões abertas, que podem ter 10, 15 respostas diferentes, por medo de corrigir. Eu não.

Jane ressalta a valorização do saber e da cultura encontrada na proposta educacional da congregação fundadora do Colégio Sparta, estudada por ela por ocasião da realização do curso de especialização na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Jane considera a cultura católica primorosa, porque esta compreende experiência/reflexão/ação. Essa trilogia propõe aos professores um acompanhamento dos alunos que prima pela aprendizagem e amadurecimento, características decisivas para a introdução da reflexão como dinâmica essencial.

Jane recorre sempre a esse embasamento para defender o trabalho com literatura clássica, enfatizando a importância do contacto do aluno com a cultura universal.

Ainda valorizando a instituição em que trabalha, Jane lembrou uma pesquisa realizada pelo jornal “Estado de Minas”, intitulada “Muito além do esperado”, na qual o Colégio Sparta alcançou o primeiro lugar no que se refere ao número de alunos aprovados em vestibulares. Segundo Jane, “os alunos arrasam no vestibular”. Ela considera interessante o fato de o Colégio Sparta não se utilizar de propaganda para divulgar esses números: “Não tem faixa, nada, não faz a mínima publicidade, não existe para eles essa questão da concorrência”.

As diferenças que percebe entre a experiência docente atual, quando comparada à anterior, em outros colégios, são relevantes. O Colégio Sparta é, para ela, uma escola privilegiada, tanto para quem trabalha como para quem nele estuda. “Você é respeitada, valorizada”, afirma a professora, que faz questão de relatar a oportunidade que teve, no colégio, de mudar a proposta curricular, refazendo todo o programa de Literatura, com ênfase na literatura contemporânea, sem resistência por parte da instituição.

Jane afirma jamais ter se sentido cerceada em relação à forma de trabalhar o conteúdo de sua disciplina. O colégio lhe oferece condições e liberdade para desenvolver seu trabalho, por exemplo, colocando o auditório à sua disposição. Diante de tal flexibilidade, o professor pode propor aos alunos atividades diversificadas de criação, como teatro, música, vídeo; visitas a Organizações Não-

Governamentais (ONGs); projetos associados a outras disciplinas etc. “A literatura permite isso, por ser uma disciplina mais aberta”, afirma. Também lhe é permitido selecionar os livros a serem indicados aos alunos, bem como promover a apresentação dos trabalhos realizados por eles. Segundo ela, “trabalho com essa coisa do subjetivo, passo a conhecer os alunos [...] Com isso, contribuo muito nos conselhos de classe. [...] Na terceira série do ensino médio, é só livro de vestibular mesmo”.

A essência de sua atuação docente não se modificou após seu ingresso no Colégio Sparta, porém, a oportunidade de trabalhar com Literatura, em uma perspectiva mais humanista, ela adquiriu nessa instituição.

Como exemplo de um problema encontrado no exercício do magistério, Jane relembra o caso de uma aluna que alterou a própria nota no diário de classe. Ao perceber a fraude, Jane pediu para que a aluna lhe trouxesse a prova; assim, poderia rever a nota. Diante da recusa da aluna, o fato foi comunicado à coordenação, que, inicialmente, não considerou prudente levar o caso adiante. Entretanto, Jane manteve a nota anterior:

Em matéria de aluno, tive um caso marcante de uma aluna que alterou nota no diário [...] Essa menina era filha de um alto funcionário, mas não sei nome de ninguém, não me interessa [...]. Levei até a coordenadora de série e disse a ela: “Eu não vou mexer nessa nota”. [...] A família se envolveu e disse que ia levar o caso para a Justiça. A coordenadora queria que eu relevasse, mas não aceitei. Não aceito. A gente tem um compromisso com a educação. [...] Se eu mudar uma nota, vou mudar para todos. Eu mantive a nota e aí passou... E ninguém entrou na Justiça. [...] Foi uma experiência legal, porque a escola segurou, assumiu legal comigo.

O ambiente do Colégio Sparta estimula as múltiplas relações, dentro e fora do contexto educacional. Nesse sentido, Jane estabelece relações tanto profissionais como afetivas com seus colegas de trabalho: “De um modo geral, o ensino médio é muito legal. Cada um é dono do seu saber, pessoas bem resolvidas. Inclusive, tenho amigos que freqüentam a minha casa”.

Sob a liderança da professora Jane, o grupo de professores conseguiu realizar um sonho acalentado há muitos anos: ampliar um projeto interdisciplinar de fato, envolvendo a segunda série do ensino médio:

Projeto inovador, modéstia à parte, tem idas e vindas [...] Tem metodologia linear com diversos temas e cinco eixos das várias áreas do saber. A gente trabalhou com cinco eixos. No primeiro momento, Literatura, Filosofia e Religião. Um trabalho sobre alienação e violência urbana... Foi bem bonito [...] Fora esse eixo com a Filosofia, tem um livro do vestibular deles que chama “A alma encantadora das ruas²⁰” [...] Aí, faremos um paralelo com as ruas de Belo Horizonte [...] Que eles exerçam a subjetividade deles [...] O eixo entre urbano e humano. Temos uma relação de trabalho muito legal [...] muito íntima e próxima [...] relações sociais e humanas.

As condições pedagógicas oferecidas pelo Colégio Sparta ao professor e ao aluno são privilegiadas, como salas de aula amplas, biblioteca, espaços físicos e – importante ressaltar – salário diferenciado, em uma realidade em que o professor nem sempre tem remuneração compatível com seu desempenho e produtividade. Os recursos pedagógicos são disponibilizados de acordo com a necessidade do professor:

Por exemplo, dou cinco livros de literatura por etapa, todas as etapas. Ao final, eles lêem 15 livros. Essas condições do aluno poder comprar o livro [...] a escola ter um auditório, além de um bom salário, isso tudo me ajudou muito. Um salário que permite ficar só numa escola.

Para Jane, o Colégio Sparta tem investido intensamente na formação de seus professores. Embora o colégio não trabalhe diretamente com a formação de professores, apóia o docente no que se refere à formação continuada. Há um investimento nesse sentido. Jane acredita que “a escola que mais faz isso para o professor em Belo Horizonte é o Sparta, uma das poucas do Brasil”. Ela complementa que, recentemente, sob a administração da nova diretoria, vem sendo feito um trabalho na área de Português. A professora Jane freqüentou um curso, subsidiado pelo Colégio Sparta, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os cursos de pós-graduação são incentivados pelo colégio. O professor que requerer o benefício, caso consiga bolsa para o mestrado, terá direito a uma licença do trabalho por dois anos, recebendo nesse período, mensalmente, o seu salário integral.

A professora Jane conhece a Proposta Pedagógica do Colégio Sparta voltada para a educação personalizada:

²⁰ Escrito durante o governo de Rodrigues Alves, “A alma encantadora das ruas” talvez seja o livro mais conhecido de João do Rio. É seu terceiro livro e foi publicado em 1908, revelando um autor que apreendia a psicologia urbana e o espírito da época. Disponível em: <<http://www.passeiweb.com>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

Uma atenção a cada aluno no seu ritmo, no seu tempo, na sua forma. Não dá para utilizar a pedagogia escolar da forma que foi instituída, mas, parcialmente, a gente usa e é cobrado por isso. Exigem-nos o preenchimento de uma ficha individual de cada aluno em relação à sua aprendizagem, desempenho humano, dificuldade na relação com professor e colegas. [...] Essa pedagogia tem um paradigma com cinco eixos: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação.

A proposta se encontra em fase de reformulação, sob a nova direção do colégio. “Com essa nova diretora, acredito que terá mais filtro, teor acadêmico”. De acordo com Jane, a tendência é criar uma identidade, uma formação mais profunda. “Na minha área, é muito favorável, valorizo muito, pois atuo assim, com base na reflexão”.

O colégio realiza reuniões focadas nos encaminhamentos do dia-a-dia escolar, mas não somente relacionadas ao conhecimento. Encontra-se em processo de análise na direção do colégio uma proposta de realização de um número maior de encontros da equipe de professores. Para Jane, “como instituição, o colégio é enorme; é compreensível do ponto de vista institucional. [...] Solicitamos oito horas mensais, dois encontros quinzenais, com o objetivo de trocar informações. Isso ainda está em estudo”.

Há uma preocupação da instituição em formar seres humanos éticos e compromissados com os valores. Por exemplo, na grade curricular consta a disciplina Ensino Religioso. O colégio é pautado pela preocupação em fazer com que o aluno reconheça e interaja com os diversos problemas existentes na sociedade (por exemplo, promovendo visita a idosos em retiros, trabalhos com creches e outros). Somente a terceira série do ensino médio é que se volta preferencialmente para a questão do vestibular.

No planejamento de suas aulas, Jane leva em consideração a formação humana, a preocupação com a pessoa. Ela visa sempre a promover uma interação de seu aluno com os diversos aspectos presentes em uma obra literária. Ao atualizar as relações estabelecidas entre o homem e o meio em que se contextualiza a história, ela objetiva a compreensão, por parte desse aluno, de cada época e seus costumes, independentemente da formação desse aluno. Segundo ela, à medida que o aluno percebe que o livro é um instrumento eficaz que lhe permite conhecer realidades passadas, ajudando-o a refletir sobre a realidade presente, cria-se um vínculo, uma cumplicidade, que crescerá até se transformar em hábito de leitura.

Nas horas de lazer [afinal, professor também tem direito a elas!], Jane gosta de ler, ir ao cinema ou assistir a filmes em casa com seus filhos. Quando possível, vai ao teatro. Não participa diretamente de outras atividades culturais e/ou artísticas, como teatro, coral etc. Assume seu sedentarismo: não toca qualquer instrumento, assim como não pratica atividade esportiva. Mas aprecia pinturas. Em sua casa, exhibe réplicas de pintores renomados, como Van Gogh²¹ e Matisse²². Assina a revista “Superinteressante”²³, que se torna mais útil para os filhos. Para suas leituras freqüentes, reservou um dos quartos de sua residência para sua biblioteca, com uma quantidade considerável de livros. Em relação à leitura de jornais e revistas, opta por lê-los na sala dos professores, já que o colégio recebe diariamente os principais: “Folha de S.Paulo”, “Estado de Minas”, “Veja”, dentre outros.

3.1.2 Fernanda: trajetória caracterizada pela determinação

O pai de Fernanda era farmacêutico, com especialização em Bioquímica. Sua mãe, professora “primária” da rede pública. Seus pais constituíram uma família numerosa e atribuíam bastante valor à formação acadêmica dos filhos, considerando-a prioritária. Costumavam cobrar de Fernanda bons resultados na escola. Fernanda revela que herdou o gosto pela cultura de seus pais, os quais desempenharam papel fundamental em sua educação.

Por escolha dos pais, ela foi matriculada e cursou o ensino fundamental e médio no Colégio Sparta. Considera excelente a formação que obteve nessa instituição e atribui tal avaliação ao desenvolvimento da consciência crítica e à formação cristã ali adquirida:

²¹ Vincent Willem van Gogh (1853-1890) foi um pintor pós-impressionista neerlandês, freqüentemente considerado um dos maiores de todos os tempos. Fonte: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

²² A arte do pintor francês Henri Émile Benoît Matisse (1869-1954) baseia-se em um método que, segundo ele próprio, consiste em abordar separadamente cada elemento da obra – desenho, cor, composição – e em juntá-los em uma síntese, “sem que a eloqüência de um deles seja diminuída pela presença dos outros”. Abandonou, assim, a perspectiva, as técnicas do desenho e o efeito de claro-escuro para tratar a cor como valor em si mesma.

²³ Revista publicada mensalmente no Brasil pela Editora Abril desde setembro de 1987, tem como objetivo abordar grande diversidade de assuntos, como ciência, educação, tecnologia, saúde, comportamento, história, cinema, entretenimento em geral etc.

Bom... Academicamente, é... Eu recebi o que havia de melhor. Hoje, eu tenho essa leitura mais crítica; na época, não, porque eu era mais nova, criança, adolescente. Mas hoje eu percebo que foi o que podia existir na época de mais exigente, mais acadêmico possível [...] Uma excelência acadêmica realmente. Na parte de formação cristã também havia um trabalho muito forte aqui, um trabalho diferenciado. Naquela época refletia-se muito sobre a massificação do jovem e isso envolveu muito a minha vida, porque eu peguei os anos em que isso estava sendo trabalhado mais fortemente. Acho que isso contribuiu muito para a formação de uma consciência crítica. A avaliação que eu tenho é que quem estudava aqui, como eu estudei, desenvolvia esse lado crítico de forma muito aguda, a capacidade de criticar.

Fernanda concluiu o ensino médio em dezembro de 1981. Em seu relato, revela que o cinema e a leitura eram as atividades culturais preferidas por seus pais e que sempre viajava com eles nos períodos reservados ao lazer.

Durante sua trajetória escolar, Fernanda construiu disposições escolares favoráveis, desenvolvendo senso de responsabilidade e ótima relação com a escola. De acordo com Lahire (1997, p.18), “algumas configurações familiares levam as crianças a interiorizarem a escola em forma de preferência pessoal”. No caso de Fernanda, a Biologia se torna relevante, tanto para sua vida escolar, quanto na escolha da profissão. Ela acredita que desenvolveu gosto por Biologia por influência da professora que ministrava a disciplina:

Eu lembro principalmente da professora que me inspirou: a professora de Biologia. Ela foi motivo mesmo de inspiração [...]. Foi o caminho que tomei; tem muito a ver, teve muito a ver com a forma como ela gostava de Biologia.

Outros professores também marcaram sua trajetória, os quais, posteriormente, vieram a ser seus colegas de profissão. Essa transição – de aluna a professora do Colégio Sparta – marcou sua vida pessoal. Fernanda deixa transparecer na entrevista sua emoção ao relembrar a história:

Lembro-me de outros professores, que se tornaram meus colegas quando eu voltei. Era minha professora de Química. Quando eu vim para o Colégio Sparta como professora, ela ainda trabalhava aqui. Então, nós fomos colegas; foi um dos maiores prazeres da minha vida, porque ela era assim referência de professora. E eu, tendo a oportunidade de ser sua colega de profissão; foi muito legal. Gostava muito da professora de Biologia; ela era uma professora perfeita e eu tinha uma verdadeira veneração por ela. Hoje, ela já está aposentada, já saiu do colégio. O Professor de Matemática, que saiu ano passado, foi meu professor no terceiro ano e passou a ser meu colega quando eu vim pra cá. A Piscilla, que dá aula hoje de Química (ela é professora de Química do segundo ano), foi minha professora de Química

no laboratório. Foi muito legal voltar como profissional e encontrar esses professores que agora tinham se tornado colegas... Foi emocionante.

Após a descoberta da afinidade com a Biologia, Fernanda presta o vestibular para Ciências Biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), iniciando o curso superior com 17 anos. Ela frisou que, em virtude da idade, para se matricular precisou da presença de sua mãe, como responsável.

Em 1986, concluiu o bacharelado. Posteriormente, completou as disciplinas, para obter licenciatura em Ciências Biológicas. Outro aspecto relevante em sua escolha para o magistério foi ela considerar que assim iniciaria sua vida profissional mais rapidamente e conquistaria a desejada independência financeira. Ela ressalta que, naquela época, o mercado de trabalho absorvia com rapidez os licenciados recém-formados:

Eu precisava trabalhar, estava louca pra trabalhar, pra ter uma independência financeira e a oferta, de imediato, era o magistério. Existem outras possibilidades de pesquisa, né? Hoje, até muito maior que na minha época. Na verdade, a licenciatura hoje é a menos escolhida na faculdade, mas na minha época não era não e eu fui mais ou menos que levada por esse impulso, pela fácil absorção do professor no mercado. A facilidade de conseguir trabalhar através do magistério forçou um pouco essa escolha, que deu certo.

Fernanda acredita que a formação acadêmica, obtida no curso de Ciências Biológicas, poderia ter sido melhor. Segundo ela, a postura de alguns professores da universidade pública compromete a formação, exigindo pouco do universitário. Ela acredita que os profissionais que atuam na rede pública se diferenciam dos da rede particular por não haver naquela uma cobrança que os obrigue a uma mudança de postura. Ao comparar essa condição com a sua experiência, Fernanda argumenta que, na rede privada, o professor tem de mostrar seu envolvimento e competência diariamente:

Se ele [o professor] estivesse talvez num ambiente, numa iniciativa privada, talvez ele tivesse que mostrar serviço todo dia, provar todo dia que ele é competente e aí talvez ele não seria assim tão relapso. É o que acontece na iniciativa privada. A gente tem que provar todo dia que a gente é competente, senão o lugar é de outro.

Em 1988, Fernanda optou pela especialização em Microbiologia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas, porque, em sua percepção, somente essa instituição oferecia o curso que tanto almejava. “Além do ‘gosto’ pelos estudos, essa

área me atraía demais e a Universidade Federal de Minas Gerais não oferecia na época [...] e eu adoro Microbiologia. Também gosto de estudar: estudo diariamente”. Fernanda avalia a qualidade da especialização com rigor científico. Segundo ela, os professores demonstravam responsabilidade, com horários estipulados para o cumprimento das atividades: “Ficou mais parecido comigo”. Era o momento oportuno para suprir algumas deficiências da formação acadêmica.

Apesar de os limites do curso de graduação, Fernanda revela que, paradoxalmente, o mercado de trabalho, na área do magistério, absorvia melhor os alunos egressos da Universidade Federal de Minas Gerais. Deve-se a isso o fato de Fernanda começar a trabalhar quando ainda estava na faculdade. Precisou, para tal, de autorização do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para lecionar. Seu primeiro local de trabalho foi o Colégio Tito Novaes, no centro de Belo Horizonte. Lecionava Ciências à noite para alunos de baixo poder aquisitivo.

Trabalhou, posteriormente, em uma escola particular, em Santa Tereza, também para alunos de classes menos favorecidas. Ainda na faculdade, estagiou em turmas de ensino fundamental, no Colégio São Bento, administrado, na época, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas – o colégio funcionava, inclusive, dentro do *campus* da universidade, no bairro Coração Eucarístico. Fernanda completou a carga horária do estágio obrigatório no ensino médio do Colégio Padre Eustáquio (Belo Horizonte).

Fernanda ingressou como professora no Colégio São Bento graças à indicação de um professor, que estava se aposentando. Ele conheceu seu trabalho durante o período de estágio e a indicou ao diretor em exercício, que convidou Fernanda para lecionar no colégio. Ela, então, demitiu-se das outras escolas e assumiu uma carga horária extensa de trabalho:

Aí, eles me chamaram para substituir um professor que dava aula na sétima série até o terceiro ano do ensino médio, e eu peguei essa carga horária. Eu dava aula pra sétima, oitava, primeiro, segundo e o terceiro anos do ensino médio. Eu dava conta porque não tinha o número de turmas que tem aqui. Eu acho que eram duas sétimas e duas oitavas, três primeiros. Não tinha seis turmas de cada série, como tem aqui no Colégio Sparta. Eu sei que peguei o pacote todo. Eu lembro do diretor falando direitinho assim: “Ou você pega tudo, ou não pega nada”. Aí, eu peguei tudo, eu lembro direitinho.

Fernanda permaneceu no Colégio São Bento por 10 anos, obtendo, segundo ela, a experiência que considera “real”, ou seja, o aprender fazendo:

E lá eu fiquei muitos anos; lá foi realmente onde eu fiz experiências como professora, obtive minha experiência mais real. Sabe por quê? A exigência era mais acadêmica. Por onde eu passei, enquanto eu era universitária, precisava-se muito pouco do meu assunto pra esgotar o que os meninos precisavam saber, pois era uma escola simples, noturna. A gente tinha que dar aula, respeitando as limitações dos alunos. Se a gente forçasse na aula, ia ser uma coisa completamente descabida. Mas, quando eu fui pro São Bento, não. Eram alunos que pretendiam fazer vestibular, alunos que tinham condições de acompanhar aulas muito boas. Foi aí que eu sentei realmente pra estudar.

Fernanda estuda diariamente com disposição, buscando novas estratégias para ministrar as aulas, pois, segundo ela, é na prática que se aprende – a formação inicial recebida na universidade não prepara o professor para assumir sala de aula:

Porque você não sai preparada para dar aula; você começa a estudar depois que você começa a dar aula. E, aí, eu comecei a estudar. Eu tenho uma compulsão por estudo; eu estudo diariamente. Nessa época aí, eu estudava loucamente, ainda mais porque eu trabalhava com uma divergência enorme de conteúdos [da sétima série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio]. Então, eu sentei, estudei loucamente pra dar conta. E era a minha primeira contratação depois de formada, né? Eu tinha que dar um resultado muito bom. E eu acho que eu dei; fiquei lá 10 anos, até o dia em que o Colégio Sparta me chamou para uma entrevista.

Para Fernanda, o acerto entre a formação (inicial e continuada) e a prática profissional se concretiza ao longo da experiência de trabalho. A universidade tem sido, prioritariamente, um campo de formação básica, mas a prática do trabalho se dá no cotidiano do profissional. Mais recentemente, várias escolas, antes de contratarem seus funcionários e professores, preocupam-se em realizar com eles uma capacitação específica, o que, no entanto, não assegura todos os requisitos necessários à prática profissional.

Por indicação do Colégio São Bento, Fernanda foi convidada para trabalhar no Colégio Santa Maria, localizado no bairro Floresta, colégio fundado por irmãs dominicanas, pertencendo ao mesmo Sistema de Ensino Arquidiocesano, uma rede constituída por 12 colégios. Ela trabalha há 18 anos no Colégio Santa Maria com as terceiras séries do ensino médio.

Além dessa experiência, atua ainda no Colégio Sparta, no Colégio Bernoulli e no Curso Pré-Vestibular Elite, que pertence ao Grupo Bernoulli, completando seis anos de trabalho nessa instituição. Fernanda também foi concursada pela prefeitura de Belo Horizonte, tendo sido designada para trabalhar na Escola Municipal Santa Terezinha, localizada no bairro Santa Terezinha, zona noroeste de Belo Horizonte.

Ela permaneceu nessa instituição cerca de oito anos, solicitando, porém, exoneração do cargo de professora. Para Fernanda, o “sucateamento” do ensino na rede pública a incomoda bastante, a ponto de não saber conviver com tal realidade:

Eu me exonerei da prefeitura porque eu não sabia conviver com a “sucata” que era o ensino na rede pública, onde a reprovação não podia existir, mas também não havia o aprendizado. Às vezes, nem frequência do aluno existia e ele não podia ser reprovado. Eu não dei conta de lidar com esse sucateamento. Me incomodava, igual me incomodava o descompromisso da universidade [...] e na prefeitura existe muito isso. Mas, em relação ao aluno, à promoção do aluno sem ele ter bom aproveitamento, eu não dou conta de lidar muito com essa situação. Não é o meu perfil, eu não tenho a qualificação que esse aluno da prefeitura exigia, ou que a prefeitura exigia. Não era o aluno, era o sistema deles.

A experiência profissional de Fernanda revela duas realidades consideradas por ela como opostas: uma na rede municipal e outra na rede privada. Ela enfatiza: “Por exemplo, a primeira série do ensino médio, na escola particular, não pode ter nunca o mesmo nível de aula da primeira série da escola pública, da escola municipal”. Sua experiência a levou a conhecer e valorizar essa realidade. Segundo ela, o sistema público dificulta ao aluno das camadas populares o acesso a uma escola transformadora:

Justamente a escola que não é transformadora é a escola pública, porque ela não dá ao aluno a capacidade dele se transformar, de ele melhorar, de trilhar um caminho para a universidade, porque a aula lá não pode ter qualidade; se ela tiver qualidade, ela não vai ser assimilada pelos alunos. Se você reprovar esse aluno, você também contraria o sistema de aprovação constante. Então, pra mim, era muito difícil lidar com as duas realidades: aquela em que você tinha que trabalhar muito, sério, academicamente, aulas precisas, informativas, e a outra em que você tinha que flexibilizar o conteúdo pra resgatar o aluno de uma outra situação.

Fernanda concorda com a posição do atual ministro da Educação, quando este percebe a sala de aula como espaço de convivência e de experiências; entretanto, ela enfatiza que a sala de aula deve ser, primordialmente, espaço de aprendizagem:

Eu acho que é exatamente o que o ministro da Educação vem falando. A educação brasileira “perdeu o rumo” na hora em que a sala de aula virou sala de convivência. Então, uma aula passou a ser apenas um lugar que apenas tira a criança do tráfico de drogas. Não pode. A sala de aula tem que ser sala de aula; pode ter momentos de convivência na escola, mas abrir mão do conteúdo pra sala virar exclusivamente um local social é que prejudicou a educação brasileira. Essa era a proposta que me deixava um

pouco insegura, infeliz, na rede pública. Na rede particular é o inverso, sempre foi, né? Na rede particular, existe uma necessidade de aprovação no vestibular; o vestibular aprova quem tem conteúdo. Então, a minha experiência, lidando com os opostos nesses dois locais de trabalho, foi que me levou à exoneração na prefeitura.

Observa-se que Fernanda, ao optar pelo ensino privado em detrimento do público, desloca o seu olhar dos ambientes onde é centrada a desvantagem social para os espaços escolares mais privilegiados. Mesmo trabalhando com a escolarização de grupos mais favorecidos, Fernanda identifica obstáculos na profissão. Segundo ela, todos os dias, “a gente tem dificuldades a enfrentar”. Novamente, Fernanda aponta para a dualidade e contraste entre o ensino nas redes pública e particular. Na escola pública, por exemplo, quando foi indicada para trabalhar no turno da noite, viu-se frente a situações difíceis relacionadas à segurança física de professores e alunos na escola:

Então, tinha um professor que saía 10 minutos mais cedo antes do horário acabar, pra ver se os alunos não estavam entupindo o cano de descarga dos carros; senão, na hora em que a gente estivesse dando a partida, o carro morria. Então, eram alunos assim. Um dia, quando estava dando aulas, entraram uns três policiais na sala de aula, jogaram uns quatro alunos na parede revistando.

A insegurança e as dificuldades para lidar com aquela realidade “pesada”, segundo Fernanda, eram permanentes, principalmente, à noite, turno mais perigoso. Nessas condições, acrescenta ela, academicamente, não se exige muito do professor: “Talvez a prefeitura, hoje, tenha até melhorado nesse ponto; eu não tô lá, mas eu não sei; mas, pelo que a gente vê por aí...”.

Para Fernanda, na escola privada, a exigência é maior que na escola pública. Embora isso possa ser considerado um desafio, não se constitui em dificuldade para ela. É preciso ter “jogo de cintura”. O professor é um prestador de serviços e a escola, como ela afirma, passou a considerar o aluno um “cliente”, com as famílias exigindo da escola o desenvolvimento satisfatório do filho. A presença mais participativa das camadas favorecidas na educação básica dos filhos nos colégios particulares e posterior interesse pelas universidades federais obrigam a que os professores, nesse tipo de colégio, percebam um nível de exigência maior e uma regulação mais acentuada de seu trabalho. Assim, “para que o professor tenha sucesso, precisa vender bem o seu produto”. Para isso, os professores precisam estudar continuamente. É um relacionamento de mão dupla. Segundo Fernanda, a

dificuldade maior do professor na escola particular reside na conscientização do aluno de que ele é sujeito de sua aprendizagem e, portanto, tem de cumprir a sua parte:

Ela [a escola] presta serviço, mas pra esse serviço ter qualidade é necessário que o aluno seja o agente do estudo [...] o movimento tem que ser dele, a aula tem que ser legal, bem preparada, bem dosada, mas ele tem que querer acolher aquela informação, praticar. Se ele está ali e não está fazendo a parte dele, ele compromete seu trabalho; seu trabalho não aparece, não aparece na nota dele. Isso insatisfaz a família, porque ela está comprando um serviço. É uma situação sempre desafiante pro professor e traz dificuldades, porque você tem que lidar com isso; como é que você lida com isso? Eu tenho um trabalho, mas para o meu trabalho aparecer, eu dependo da pessoa que contrata o meu serviço, que é o aluno, a família. Essa eu acho que é a maior dificuldade da escola particular.

Fernanda ingressou no Colégio Sparta em 1996. Indicada por um professor que era seu colega de trabalho, foi convidada a participar do processo seletivo:

Aí, teve um processo seletivo, que eu lembro, com vários professores. [...] Esse processo seletivo era entrevista, tinha o psicotécnico, uma prática de aula. Sugeriam-me um tema e me pediram que desse aula sobre ele [...] Eu lembro que o tema foi “fotossíntese”. Eu dei aula para a equipe pedagógica da época, umas seis pessoas.

Na época, com sua carga horária completa em outras escolas, Fernanda não podia aceitar as aulas do Colégio Sparta, mas, ao receber a notícia de sua aprovação no processo seletivo, teve de tomar uma decisão. Para assumir a enorme carga horária no Colégio Sparta [todas as turmas da terceira série do ensino médio], solicitou uma licença sem remuneração por dois anos do Sistema de Ensino Arquidiocesano. Não é comum esse tipo de licença na rede particular. Geralmente, é concedida aos professores em casos de doença ou quando eles desejam cursar uma pós-graduação, conforme relata a professora. Porém, diante de sua necessidade e por ser uma professora sem problema na escola, conseguiu a licença, assumindo, assim, as aulas no Colégio Sparta:

A secretária da diretoria me ligou e disse: “Olha, Fernanda, você foi selecionada e a gente precisa saber da sua documentação”. Estavam partindo do princípio de que se eu fiz tudo, eu estava interessada nas aulas. [...] Pedi uma licença sem vencimentos por dois anos [...] Eu nunca tinha faltado um dia lá no Sistema Arquidiocesano. Aí, eles me deram a licença [...] Aí, eu vim pro Colégio Sparta. Também era um número grande de aulas; eu lembro da situação [...] “Ou você pega tudo ou não pega nada.” Era terceiro ano, só terceiro ano do ensino médio. Aí, consegui a minha licença por dois anos e assumi.

Para Fernanda, ser professor do Colégio Sparta significa estudar muito, dominar o conteúdo da disciplina e manter-se atualizado. O compromisso com a qualidade do trabalho é sério e, para atender ao padrão de aula que uma escola desse nível exige, é necessário produzir materiais e atividades diversificados para aulas atualizadas e contextualizadas. Principalmente, no campo da Biologia, que apresenta descobertas diariamente, lança técnicas arrojadas para diagnóstico de doenças, dentre outros fatores:

Olha, no dia da entrevista que o padre fez comigo, ele perguntou se eu estudava, se eu gostava de estudar, porque “pra dar aula aqui tinha que estudar muito”. E eu acho que ele foi absolutamente honesto, sincero. Este é o princípio que rege mesmo a aula do Colégio Sparta: você tem que conhecer o conteúdo; então, você tem que estudar o tempo todo.

Esse professor precisa, também, “estar atento ao aluno dentro da sala de aula”. As informações sobre o comportamento dele são de suma importância para a Coordenação, que promove o elo entre professores e pais:

“Aquele aluno ali hoje está triste.” “Aquele aluno ali hoje está eufórico, ele não está cabendo dentro da sala.” A gente tem que dar essa informação todo dia pro coordenador de série. [...] Nós temos uma ocorrência diária pra cada turma que a gente dá aula, um formulário próprio, onde você registra essas coisas que você observa. Eu acho que essas informações são indispensáveis para o trabalho do coordenador, porque ele faz a ponte com a família.

A oportunidade oferecida pelo Colégio Sparta, em termos de recursos materiais, é notadamente diferenciada. Segundo Fernanda, há grande possibilidade de se adquirir variedade de materiais que se fazem necessários no laboratório:

O Colégio Sparta te dá uma oportunidade maior de recursos, recursos didáticos. Você tem uma facilidade maior de conseguir atividades diferenciadas. Isso ele oferece com mais facilidade que os demais colégios em que eu trabalhei anteriormente. Nós temos um laboratório com mais recursos do que os laboratórios dos demais colégios e uma facilidade de conseguir mais recursos ainda. Nas outras escolas existia uma dificuldade maior quanto à ampliação dos recursos, entende?

Para o professor se manter atualizado, necessário se torna formar uma rede de relações profissionais. Fernanda parece ter consciência disso e estabelece relações profissionais com seus colegas, sejam estes de Química, Física, Matemática ou Português. Em suas aulas, ela cria um contexto que se sustenta pelo

envolvimento com as demais áreas. Para Fernanda, a interdisciplinaridade entre os conteúdos é necessária:

O trabalho na sala de aula não é como antigamente: eu vou lá, dou aula de Biologia e vou embora. Se eu der aula de Biologia e não provar matematicamente, aquelas informações que eu dou ficam fracas. A aula fica sem sustentação. Então, eu tenho que usar recursos gráficos da Matemática pra provar o crescimento bacteriano com a função logarítmica. Então, tem que ter uma integração das áreas e isso a gente faz profissionalmente, na hora em que a gente bola trabalho integrado, projeto integrado. A minha aula tem que ter informações corretas de Matemática, de Química. Eu tenho que estudar Química pra dar aula de Biologia. Então, essa troca, pra minha aula ter qualidade, eu tenho que estar me relacionando com esses colegas, tirando dúvidas com eles, para que a minha matéria de Biologia tenha também um embasamento nas outras áreas e embasamento correto. Então, é indispensável, para uma aula boa de Biologia, que ela esteja rigorosamente respeitando a Química, a Física, a Matemática.

Assim, ela cultiva as relações de convivência e amizade com os profissionais das três escolas em que trabalha. Eles costumam se reunir nos finais de semana. Trata-se de um grupo festivo e socialmente ativo.

Aqui, nesse colégio, eu tenho uma turma do terceiro ano, do segundo ano. Tenho outra turma no Colégio Santa Maria, tenho outra no Elite. Acho que o professor não vive se ele não tiver essa convivência com o outro professor. Só um professor entende um outro professor. Você pode conversar com seu marido, contar um caso que aconteceu pra sua irmã, pra sua mãe, mas eles não vão te ouvir com o ouvido clínico de um outro professor, que percebe a sutileza do que aconteceu. Se eu conto pro meu marido, ele diz assim: “Bem, qual é o caso?” Então, ele não entende. Mas, se eu conto para um colega, ele logo entende.

O lazer, para Fernanda, principalmente nos finais de semana, constitui-se nas atividades de mergulho, que ela alega ser sua paixão. Ela faz parte de um grupo de mergulhadores e, sempre que possível, viajam juntos. Além dessa prática, prioriza a corrida e a caminhada.

Fernanda possui uma coleção considerável de livros, como romances e crônicas de Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Lya Luft, Cora Coralina, dentre outros, além de assinar o jornal “Folha de S.Paulo”. Para se manter atualizada profissionalmente, adquire com frequência literatura referente à sua disciplina. Para relaxar e, ao mesmo tempo, se aprofundar no assunto, compra, sempre que possível, livros e revistas especializados em sua prática de esporte preferida.

3.1.3 Augusto: desenvolvimento profissional e sucesso na profissão docente – uma carreira em busca de novos desafios

A família de Augusto não possuía condições financeiras para mantê-lo em escolas privadas. Os pais sempre deixaram claro que sua trajetória escolar se faria em escolas públicas: “Não tinha essa história de PUC, não. Era UFMG mesmo”.

O pai de Augusto era funcionário público do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e sua mãe, professora do ensino fundamental I, “professora primária”, nas palavras do professor. Ambos [pai e mãe] possuem o ensino médio completo. A mãe de Augusto aposentou-se como professora. Foi uma pessoa importante na valorização dos estudos do filho durante sua trajetória estudantil.

Augusto estudou no Colégio Municipal Marconi²⁴ da quinta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio, concluindo-o em 1979. Segundo ele, nesse colégio obteve uma excelente formação e aponta para um aspecto em sua trajetória escolar que considera de grande importância: a convivência com os colegas:

Na época, tive uma formação muito boa, de escola tradicional, mas uma escola apertada. Eu acho que a minha formação foi excelente. Eu aprendi muito, também, na convivência com os colegas. Era uma época de fim da ditadura, já no finalzinho; então, a gente lidou com muitos aspectos políticos ainda, apesar de a escola ser bastante opressora.

Augusto cursou a terceira série do ensino médio concomitantemente, durante seis meses, com o curso pré-vestibular: pela manhã, freqüentava o Colégio Municipal Marconi; à noite, estudava no Curso Promove. Entretanto, ele acredita que a base para sua formação e aprovação no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais foi adquirida no Colégio Marconi:

Eu acho que a minha base era do colégio mesmo. O cursinho ajudou um pouco, porque o colégio não tinha essa coisa de terceiro integrado, nada disso, mas eu tinha uma formação boa, fiz uma revisão boa e fui bem. Eu e meus colegas de científico [na época, era essa a nomenclatura para o atual ensino médio], todos fomos muito bem; poucos não passaram no vestibular na UFMG.

²⁴ Colégio tradicional de Belo Horizonte, situado na Avenida do Contorno, conhecido por oferecer um Ensino Médio de qualidade e bom índice de aprovação no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais.

Augusto se lembra nitidamente de seus professores do ensino médio, especialmente dos de Física e um de Química. Cada um deles, com seu perfil, escreveu uma história que os diferencia:

Eu me lembro de todos os meus professores de Física; eu me lembro nitidamente deles. O do primeiro ano, hoje, eu até sei, ele era um pouco mais imaturo e tal; o do segundo ano era um professor assim, muito legal, genial, que fazia um trabalho muito bom; parece que a gente ia descobrindo naturalmente a Física; o do terceiro ano era um professor bem autoritário, eu lembro. [...] Lembro de um professor de Química, que deixou a gente corrigir as provas e o pessoal trocou tudo e deu nota boa para todo mundo; e aí ele tinha tirado xerox das provas [...] E eu fui dos poucos que me dei bem com ele.

Uma característica marcante em Augusto, na relação com seus estudos, é que ele, depois de estudar individualmente, sempre que necessário buscava auxílio do professor para eliminar as dúvidas. Ele participava de um grupo de estudos em que todos comungavam um objetivo comum: passar no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais:

Lembro muito de um professor de Matemática, ufólogo. Foi muito interessante na minha formação, porque eu estudava sozinho, e aí eu ia lá, tirava dúvida com ele. E eu estudava muito em grupo, com colegas. Tinha um grupo, um grupinho, assim, muito próximo, que a gente fazia de tudo, inclusive estudar bastante.

Augusto tinha notável afinidade com as disciplinas de Física, Química e Matemática, o que o influenciou na escolha da área de Ciências Exatas. Prestou o primeiro vestibular para Engenharia Civil um pouco influenciado por um primo e pelos pais, que não se mostraram favoráveis à sua escolha inicial em cursar Matemática. Insatisfeito com o curso de Engenharia, fez reopção para o curso de Física na Universidade Federal de Minas Gerais. Em 1983, formou-se bacharel em Física:

Eu fiz vestibular primeiro para Engenharia Civil. Na verdade, eu queria fazer para Matemática e acabei fazendo... Porque, aí, na hora que eu falei com meu pai e com a minha mãe que eu ia fazer Matemática, eles não fizeram cara muito boa, não, mas também não é assim, que eles não deixaram. [...] Eu sabia que eu queria a área de Exatas, porque o curso, esse curso profissionalizante, me mostrou isso, serviu muito para isso. Porque eu aprendi muito. A Biologia não era uma matéria que eu gostava, eu gostava era de Matemática, de Física, de Química. Aí, na época eu fui e visitei um primo meu que era engenheiro civil. Meu pai me ajudou, ele me levou, eu fiz um pequeno estágio com um dentista, que é primo meu, para ver como que era a profissão, como que era a vida profissional.

Alguns aspectos foram fundamentais para que Augusto optasse pelo magistério como profissão. Ao travar contato direto com o Departamento de Física, não se identificou com o estilo de vida dos bacharéis da área. Segundo sua percepção, naquela época, este era um tipo de vida desregulado, complicado, enquanto o magistério parecia lhe oferecer mais possibilidades de um rápido ingresso no mercado de trabalho e de se tornar autônomo:

A vida acadêmica [...] E aí o campo profissional já me dava condições. Eu já começava a trabalhar, já começava a ganhar dinheiro, ter minha autonomia financeira e tudo mais. Porque, senão, eu ia ter que viver de Bolsa, que era o que eu via as pessoas de lá fazendo.

Augusto fez uma nova opção, no segundo semestre de 1984:

Eu mudei de novo de opção e fui lá para fazer as matérias de licenciatura. Mas aí, quando eu cheguei lá na licenciatura, eu me encantei com o “negócio”, achei muito legal. E me dei muito bem lá, porque eu estava muito acostumado a estudar, a fazer aqueles problemas de Física, aquele curso pesado, mas muito pesado mesmo. Aí, lá, na licenciatura, era ler uns textinhos e discutir. Isso é moleza para mim. E eu me dei bem e gostei. Gostei de estudar Psicologia da Educação, gostei daquelas matérias quase todas [...] Mas eu adorei Prática de Ensino, foi muito legal.

Sempre em busca de qualificação, cursou uma especialização no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC), em Ensino de Ciências, com ênfase em Física. Em 2002, sentindo necessidade de uma formação continuada, cursou o mestrado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertou sobre “Práticas de Estudo de Alunos a Partir de Tecnologias Digitais”, sempre com o intuito de crescer profissionalmente e ter novas oportunidades na carreira docente: “Foi necessidade mesmo de estudar, de continuar, de não ficar parado. Logo que eu comecei a dar aula, eu fiz uma promessa para mim: o dia que eu começar a repetir a minha aula significa que está na hora de parar”.

A formação continuada, para Augusto, é preponderante para a repercussão que o profissional deseja para o seu trabalho. Com ela, o professor adquire melhoria da qualidade do ensino, o que lhe confere independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades, pois tudo que se faz na sala de aula tem um propósito, “um motivo, uma crença, uma razão pedagógica”.

Por ter estudado intensamente a obra de autores como Piaget²⁵ e Vygotsky²⁶, Augusto conhece os mecanismos necessários à aquisição do conhecimento, o que se torna fator relevante em sua prática de ensino, que visa, prioritariamente, a favorecer a aprendizagem de seus alunos:

Eu estudei muito sobre como que as pessoas aprendem. Piaget, Vigotsky [...] Estudei como que se aprende Física, essas concepções alternativas. Observei como os alunos vêm a teoria, os modelos, ou as concepções que são formadas ao longo da vida da pessoa, antes da vida escolar. Então, todo o meu trabalho é baseado nisso.

O curso de mestrado foi o ponto culminante em sua carreira acadêmica. Em 2003, o título de mestre, associado à sua formação específica como bacharel e professor de Física, leva-o a trabalhar na Faculdade de Educação/Centro de Ensino de Ciências e Matemática (FAE-CECIMIG), instituição que mantém parceria com o governo do estado de Minas Gerais na oferta de cursos para formação de professores. Para Augusto, o importante era exercer a sua carreira de forma plena, tornar-se um profissional competente:

E aí, no final de 83, eu me formei no bacharelado. E os meus colegas, todos, fazendo mestrado em Física, para serem físicos. E nessa época... Aí, eu estava assim... Eu tive muita dúvida nessa época. [...] Conduzi o curso todo para fazer bacharelado, mestrado e doutorado em Física, para tentar depois uma vaga na universidade. E com o namoro, eu mudei de opção, fui para a FAE e gostei demais. E aí eu fiquei naquele “negócio”: eu faço ou não o mestrado? E tem uma história de que a educação lá, naquela época, era menos valorizada. [...] não tem muito valor social dentro da própria instituição [...] Eu já estava a fim de não fazer a prova do mestrado e virar professor. E ainda com aquela pressão social de que o professor tem menos valor [...] Eu vou ser um bom profissional e o que vale é isso. Seja professor, seja físico.

Augusto iniciou sua carreira de professor no Colégio Diamantinense, em Diamantina, interior de Minas Gerais. Por meio da esposa de seu primo, tomou

²⁵ Jean Piaget (1896-1980) estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos de sua vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático. Sua teoria chamada de *Epistemologia Genética* ou *Teoria Psicogenética* é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência. Fonte: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 4 jun. 2008.

²⁶ Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Fonte: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 4 jun. 2008.

conhecimento dessa oportunidade e foi convidado para trabalhar nos cursos profissionalizantes de primeira à terceira série. Ele considera esse momento importante para o início de sua carreira no magistério. Segundo Augusto, o magistério veio firmar a base de sua experiência em Física escolar, assim como lhe trouxe a oportunidade de uma vida mais independente. A universidade, segundo ele, não auxilia na prática escolar, principalmente no caso da Física, disciplina que exige do professor a capacidade de traduzir a Física avançada, clássica, em uma linguagem mais acessível aos alunos. Ele trabalhou nessa instituição privada de ensino por um ano, com o seu trabalho sendo reconhecido.

Eu tinha 15 aulas por semana, só. E aí eu tinha tempo de sobra para ler, preparar e tudo. Então, foi um ano assim... Foi a minha base em Física. Porque a gente estuda na universidade, mas na hora de dar aula é outra coisa, né? É bem diferente. Então, você tem que estudar. E o que eu estudei na universidade foi Física avançadíssima e a Física do ensino médio não é. Então, não quer dizer que quem sabe a Física avançadíssima sabe traduzir a Física clássica, comum, para uma linguagem de ensino médio: não é uma passagem tão simples. Então, foi a época que eu tinha o meu caderninho, plano de aula, eu fiz tudo. 'Nó', foi muito bom. Eu aprendi muito.

Casado, Augusto voltou para Belo Horizonte. Sem qualquer vínculo empregatício, conseguiu um cargo de professor contratado em um colégio estadual de Sete Lagoas. Trabalhava às segundas e sextas-feiras. Posteriormente, ingressou em uma escola no bairro Santa Inês, de cujo nome ele não se recorda.

Augusto, em busca de outras experiências, prestou concurso para o cargo de professor de Física na rede municipal de Belo Horizonte, tendo sido aprovado. Enquanto trabalhava na prefeitura de Belo Horizonte, foi selecionado para trabalhar no Colégio Pitágoras, permanecendo nessa instituição por um ano, como professor, e dois anos, como laboratorista.

Desligado do Colégio Pitágoras, tomou conhecimento, por intermédio de um amigo, de uma vaga para professor no Colégio Sparta. Aprovado no processo seletivo, Augusto foi designado para trabalhar com a segunda série do ensino médio.

Vale ressaltar que, na época da especialização na Universidade Federal de Minas Gerais (1992), Augusto se encontrava trabalhando no Colégio Sparta, com 40 aulas semanais. Solicitou, então, licença da prefeitura, sem remuneração, para se

dedicar ao curso. Posteriormente, exonerou-se da prefeitura e passou a trabalhar somente no Colégio Sparta:

E aí eu pedi a minha exoneração. Não teve como continuar. O salário na escola municipal era muito baixo. O salário da prefeitura caiu demais. E, aí, foi a época que eu acabei optando em ficar só lá no Colégio Sparta. E eu estava a fim de colocar em prática as coisas que tinha aprendido no curso.

Em 2002, Augusto solicita licença do Colégio Sparta para cursar o mestrado. O colégio, além de liberá-lo da atividade docente, manteve o seu salário integral. Provavelmente, se não houvesse o incentivo, por parte do Colégio Sparta, à formação continuada do professor, ele não teria participado do curso:

Em 2002, eu fiz o meu mestrado e pedi licença no Colégio Sparta. Se não fosse a licença, eu não teria feito, porque não teria como. Aí, eles me deram a licença remunerada. Eu fiquei fora dois anos e meio. Teve greve em 2002, no início. Na verdade, foi o seguinte: eu fiz o projeto em 2001, pedindo a bolsa de estudos, caso eu fosse aprovado na prova para o mestrado. Porque eu pensei: eu só vou estudar para esse mestrado. Eu só vou fazer se a escola me ajudar. Senão, eu não vou.

As dificuldades em relação às questões disciplinares fizeram parte do percurso profissional do professor Augusto, principalmente quando trabalhou no Colégio Pitágoras, considerando a relação com alunos e a organização das turmas. Para ele, as questões disciplinares exigem do professor uma prática que só é alcançada com o exercício longo da profissão. Aprender a aprender na prática, por meio da experiência, observando as diversas formas de lidar com a situação. Traduzindo suas dificuldades, Augusto assim se expressa:

Sempre enfrentei dificuldades, porque a profissão não é fácil. A maior dificuldade é organizar a turma. Eu acho que esse é o grande problema. Até a gente conseguir dominar a turma e aprender como fazer, eu sofri demais com isso. Muito. Os primeiros anos, nossa, eu achei que eu ia até largar a profissão, porque eu achei que não ia agüentar. No Pitágoras, por exemplo. No meu primeiro ano de Pitágoras, eu saí arrasado de sala. Completamente arrasado. Os meninos tomaram conta da minha aula completamente. Eu não dava aula. Eu não conseguia, de tão sofrido que foi. Eu lembro que um professor de lá falou assim: “Aluno é o seguinte: é uma rosa em uma mão e uma pedra na outra”. E eu era monitor e eu trabalhava com dois professores. Isso para mim foi excelente. Porque eu via os dois trabalhando, vi o jeito dos dois, vi a organização de um e a desorganização do outro. [...] Então, eu trabalhei com esses dois. E foi aí que eu fui vendo um, vendo o outro e fui pegando aqui, pegando ali.

Atualmente, Augusto trabalha no Colégio Sparta como professor de Física e como coordenador dessa área. Acredita na Física menos conceitual, menos matematizada, que leva o aluno à compreensão dos fenômenos, sem necessidade de decorar as soluções. Ele descreve assim sua concepção do ensino da Física:

Na coordenação, procuro dar à disciplina um pouco a cara da gente. [...] Como coordenador, eu tenho um compromisso um pouco maior com o bem-estar geral da Física no Colégio Sparta. [...] E projetos, materiais. Eu que olho materiais: se precisa de comprar material e tal. Eu que faço acompanhamento, assim, das notas dos alunos, do trabalho dos professores, como é que anda, coisas assim, que têm uma burocracia. Também tenho a função de transmitir para os colegas as decisões da diretoria.

São perceptíveis as mudanças na disposição e no *habitus* de trabalho do professor no Colégio Sparta. Considerando a experiência profissional anterior, Augusto passou a aplicar o conhecimento adquirido nas práticas escolares, utilizando-as na escola em que atua há 18 anos:

O Colégio Sparta me deu a base e me deu uma profissionalização que o pessoal sempre fala. Porque nessa época – 1983, 1984, até 90 e poucos –, o movimento dos professores era muito forte. Da rede particular e da rede pública também.

No Colégio Sparta, eu produzi muita coisa, muitos trabalhos, muita atividade legal que eu inventava para os meninos. Eu dava aula no segundo ano, eu fazia trabalho prático, eu fazia um monte de coisa. [...] Agora, eu estudei essa parte das tecnologias digitais, que eu utilizo muito em sala de aula.

Segundo Augusto, o professor não pode se limitar ao conteúdo que leciona. É preciso contagiar o aluno com sua vibração: “Porque acabei descobrindo uma outra coisa de professor, que não é só conhecimento da matéria, é a disposição que você mostra para os alunos, a sua dedicação a eles. Eles sentem isso. É impressionante. É importante que o aluno perceba a disponibilidade do professor”.

A especialização o auxiliou muito nesse sentido, por ter sido uma formação direcionada para a sala de aula. A contribuição do mestrado com o tema voltado para a aplicação das novas tecnologias digitais em sala de aula foi crucial e, sem dúvida, está lhe abrindo novas perspectivas no campo acadêmico:

A especialização foi uma coisa mais direcionada para a sala de aula e tal. O mestrado foi algo mais geral. Foi ótimo. Não há dúvida, né? Me abriu campo de trabalho, inclusive. Hoje eu faço algumas coisas, porque eu sou mestre. [...] Atualmente, eu estou trabalhando lá na FAE e no CECIMIG, um curso para professores do estado.

Augusto considera a relação professor-aluno um ponto forte no processo ensino-aprendizagem. Ao longo de sua trajetória como educador, ele descobriu que essa relação é construída com confiança, sendo necessária uma atenção constante, tanto para si, quanto para o aluno:

Eu acabei descobrindo que a questão não tem nada a ver com esse negócio de pedra, não [ele se refere às palavras do professor/colega, mencionadas anteriormente: “Aluno é o seguinte: é uma rosa em uma mão e uma pedra na outra”]. Não tem. Eu acho que não. Eu acho que a relação, a gente faz é por meio da confiança. Os alunos têm que confiar na gente, a gente tem que confiar neles. Tem que saber impor limites aos alunos. Entendeu? A pessoa tem que estar muito atento à sala de aula.

Segundo Perrenoud (2000, p.49), a preocupação em gerir as aprendizagens dos alunos deve vir acompanhada de balanços periódicos das aquisições dos alunos que “são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessária mais tarde”, como desenvolvimento de estratégias de aprendizagem:

Então, a gente tem que policiar a gente mesmo. Tem que policiar os meninos. Eu tenho algumas estratégias que eu consigo quando peço o aluno para ler. Hoje, por exemplo, trabalhei um exercício do livro. Aí eu falo: “Fulano, lê”. Aí, o aluno começa a ler e a turma ainda nem tinha pegado o livro para acompanhar a leitura. “Vamos, gente, todo mundo abrindo o livro”. Aí, na hora que dá aquele silêncio, já pode começar. Aí, a leitura flui.

Para Augusto, ser professor no Colégio Sparta pressupõe estar atento ao conteúdo e ser detentor de extrema responsabilidade, além de outras qualificações:

Eu acho que em qualquer lugar o conteúdo é importante. Eu diria isso para qualquer lugar, não lá. É importante que o professor seja educador. Ser educador é muito importante. O professor não pode ser uma pessoa que vai ser o dono do conhecimento, que vai só transmitir; ele tem de conduzir o processo. E que ele seja uma pessoa humana, que leve em conta as outras necessidades do educando.

As condições pedagógicas e de trabalho oferecidas pelo Colégio Sparta ao professor e ao aluno, de acordo com Augusto, são extremamente favoráveis à aprendizagem. O Colégio Sparta oferece “quase todos” os materiais necessários. Sua sala é equipada com microcomputador, projetor e microfone. Frequentemente, Augusto utiliza o *software* PowerPoint²⁷ para apresentações em suas aulas. Investe,

²⁷ Programa utilizado para edição e exibição de apresentações gráficas no sistema operacional Windows.

também, em literatura clássica, adquirindo obras como as de Newton²⁸, Galileu²⁹, assim como revistas e publicações atuais. O Colégio Sparta também adquiriu o *software* educacional Interactive Physics³⁰, bastante utilizado em aulas no ensino médio.

Augusto considera exaustiva a rotina escolar no Colégio Sparta, principalmente no que se refere ao compromisso na entrega das atividades. Segundo ele, embora seja delegada autonomia ao professor, exige-se dele um grande envolvimento:

Todo dia tem que fazer prova, todo dia tem que corrigir prova. Tem que preparar aula. Tem que organizar material. Aí, eu tenho que pegar material no laboratório, para levar para a sala, para eu poder apresentar para os alunos. Tenho de fazer para eles um organograma de dever de casa, data de prova, matéria, quantas questões. Então, tem muita coisa.

O Colégio Sparta, segundo Augusto, promove duas reuniões por semestre, em que se discutem os fazeres pedagógicos. A nova direção se mostra favorável a essa prática, remunerando o professor, inclusive, pelas horas dedicadas aos encontros: “Nessas reuniões, a gente discute os aspectos pedagógicos do cotidiano, principalmente. [...] A gente discute conceitualmente alguma prática pedagógica em que a gente acredita ou não. Vai ajustando o conceito da equipe”.

Augusto acredita na Proposta Pedagógica do Colégio Sparta. Considera-a de excelência acadêmica, que toma o conhecimento como mola propulsora da vida, o que caracteriza um diferencial do colégio em relação a outras instituições:

Mas não só porque leva em conta também os valores humanos, cristãos, que eu acho que são fundamentais para a vida. Eu acho que é uma escola que tem essa preocupação, sem perder seu referencial acadêmico. Esse é o diferencial que o Colégio Sparta tem em relação ao que existe por aí.

²⁸ Isaac Newton (1643-1727) foi um cientista inglês, mais reconhecido como físico e matemático, embora tenha sido também astrônomo, alquimista e filósofo natural. Newton é o autor da obra *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* (publicada em 1687), que descreve a lei da gravitação universal, e das Leis de Newton – as três leis dos corpos em movimento que se assentaram como fundamento da mecânica clássica. Fonte: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 3 jun. 2006.

²⁹ Galileu Galilei (1564-1642) foi um físico, matemático, astrônomo e filósofo italiano que teve um papel preponderante na chamada revolução científica. Ele desenvolveu os primeiros estudos sistemáticos do movimento uniformemente acelerado e do movimento do pêndulo. Descobriu a lei dos corpos e enunciou o princípio da inércia e o conceito de referencial inercial, idéias precursoras da mecânica newtoniana. Fonte: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 3 jun. 2006.

³⁰ Interactive Physics é um laboratório de Física no computador, que permite a alunos e professores criarem inúmeras simulações com alto grau de interatividade.

3.1.4 Valéria: Influência das disposições culturais e escolares na consolidação de uma profissão bem-sucedida

O pai de Valéria é médico. Depois de aposentado, ele passou a atuar como professor do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. Aos 75 anos de idade, solicitou transferência para o Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG, localizado no Horto Florestal, espaço que oferecia cursos de extensão, além de recepcionar alunos das escolas públicas, que também podiam ali visitar o Presépio do Pepiripau³¹.

De acordo com Valéria, seus pais valorizavam os estudos e se empenharam em criar estratégias que favorecessem seu desempenho escolar. Sobre esse aspecto, afirma Bourdieu (1998, p.50):

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

Dentre as estratégias educacionais da família, figura o seu ingresso, desde a educação infantil, no Colégio Sagrado Coração de Maria, onde sua tia, freira, era diretora. Nessa instituição particular, situada no bairro Serra, que atende, em sua maioria, a parte das camadas médias da região sul de Belo Horizonte, ela concluiu o ensino médio em 1977. Como desde a infância contou com a família, que a apoiava e a incentivava nos estudos, conseguiu processos escolares favoráveis e o desenvolvimento do senso de responsabilidade. Nesse colégio, acredita ter recebido uma formação de alto nível, estabelecendo ainda uma boa relação com a escola e o conhecimento escolar, além de construir boas estratégias de estudo:

³¹ Em dezembro de 1906, Raimundo Azeredo, um rapaz que morava no bairro Pepiripau (hoje Sagrada Família), construiu um presépio com personagens que se moviam, por meio de um pequeno motor a vapor. O presépio despertou interesse e passou a ser chamado de Presépio do Pepiripau. Hoje, o presépio é preservado pelo Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG. Fonte: **A História de Belo Horizonte**: de 1897 a 1909. Disponível em: <<http://www.mixbh.com.br>>. Acesso em: 4 jun. 2008.

O Sagrado era um colégio de tradição, um colégio de irmãs e era um colégio exigente na época; principalmente de quinta à oitava série. Depois que o Sparta e o Santo Antônio abriram vagas para meninas, houve uma evasão do grupo feminino para esses colégios mistos. E quem ficou no Sagrado fez o ensino fundamental e médio com turmas de 27, 25 alunos. Então, a gente tinha muita atenção de professor. O colégio sempre foi muito bom e ainda é até hoje.

De acordo com Lahire (1997, p.18), algumas configurações familiares levam as crianças a “interiorizarem a escola em forma de preferência pessoal”. No caso de Valéria, a Língua Portuguesa ganhou destaque em sua preferência e essa afinidade a influenciou na escolha de sua profissão.

O tempo de vida escolar deixa algumas marcas, principalmente quando a permanência em uma mesma escola é longa, como foi o caso de Valéria. Nesse sentido, ela guarda boas lembranças dos professores que marcaram sua trajetória no Colégio Sagrado Coração de Maria. Dentre eles, o professor de Matemática, que fora paraninfo da turma. Recorda-se especialmente da professora de Língua Portuguesa, de quem foi aluna da quinta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio, com a qual se identificou e de quem recebeu influência e “inspiração” para definir sua carreira de professora de Português:

A professora de Português, é que me fez estudar o Português. [...] Era a grande vantagem do Sagrado, porque, como eram poucas turmas, você tinha mais tempo com o professor. E no primeiro ano, às vezes, você tem que se acostumar com o professor. Nos anos seguintes, você, já o conhecendo, ele te conhecendo, o acompanhamento é muito interessante. Como nós tínhamos no ensino médio uma única turma de primeiro ano, uma de segundo e uma de terceiro, então a Vânia dava aula de oitava ao terceiro ano.

No Curso Normal, lembra-se da contribuição, para a sua formação e ingresso na carreira docente, da professora que a inspirou:

Comecei a dar aula lá quando a Maria era professora e supervisora. Ela viu em mim uma possibilidade e falou comigo: “Nós vamos abrir uma turma de alfabetização, de terceiro período, no ano que vem; quero que você dê aula”. Então, eu formei em dezembro e, em janeiro, fui contratada, já no finalzinho. Naquela semana em que o professor volta para fazer planejamento, comecei a dar aula.

Do tempo estudantil, alguns laços afetivos ainda permanecem. Valéria mantém duas grandes amigas da época do Colégio Sagrado:

As minhas duas grandes amigas são dessa época. É interessante, a vida dá muitas voltas; a Mariana sempre foi a minha melhor amiga, desde o colégio

infantil ao terceiro ano. Há uns 10 anos eles voltaram para Brasília, ela e o marido moraram em Brasília. Ele é hoje sócio do meu marido. Engraçado, né? [...] o mundo dá voltas, né? Eles chegaram quando o Gui estava em uma fase de descobrir o que fazer. O Rodrigo tem uma consultoria, o Gui tinha uma consultoria numa área específica, juntaram e estão trabalhando juntos.

Valéria prestou o vestibular para Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, concluindo o curso de licenciatura Português-Inglês em 1981, no período de cinco anos. Ela já trabalhava como professora e nem sempre os horários de trabalho eram compatíveis com os da faculdade, o que a levou a estender o curso por mais um ano:

Terminei em cinco anos, quer dizer, eu entrei em 78 e acabei em 81. Mas eu fiz em cinco anos, por causa da UFMG, porque poderia ter feito em quatro. Quando eu fui para a Faculdade de Educação, eles só ofereciam Prática de Ensino de Português à tarde, eu já estava aqui no colégio. Para eu poder formar no tempo exato, eu tinha que pedir demissão, e eu não ia pedir demissão por causa de um semestre e depois não ter certeza de que poderia voltar.

Ainda que a formação recebida na Universidade Federal de Minas Gerais tenha sido de boa qualidade, Valéria acredita que o colégio em que estudou contribuiu muito para a sua base acadêmica.

Na universidade, relata ter tido professores excelentes que ampliaram seus conhecimentos no âmbito da pesquisa, do estudo individual. Efetivamente, apropriou-se do estudo da Língua Portuguesa no sentido de uma leitura crítica, de aperfeiçoamento pessoal, não reconhecendo ganho considerável, no que se refere a conhecimentos gramaticais, que ela pudesse aplicar no exercício de sua profissão. Ortografia, acentuação, pontuação, morfologia, sintaxe, Valéria aprendeu na educação básica. O que necessitava de instrumental teórico que lhe transmitisse segurança em sala de aula, para cumprir o currículo, foi apreendido no colégio:

Eu vou dizer que a minha base [...] ela é do Sagrado. Na Faculdade de Letras, eu tive grandes professores. [...] Na universidade eu estudei não aquilo que eu efetivamente usei para trabalhar com o Português, mas muito no sentido de uma leitura crítica, de um aperfeiçoamento pessoal. De uma discussão, não só sobre língua, mas também uma discussão sobre literatura. Mas o que eu senti na universidade, por exemplo, é que se eu tivesse entrado ali com problemas de conhecimentos gramaticais, ortográficos, não os teria resolvido lá, para depois eu exercer minha profissão com domínio de conteúdo. Deu para perceber? Na universidade, eu tive uma formação que ampliou muito os meus horizontes no sentido da pesquisa, do estudo próprio. Mas faltava o que é prático e que eu preciso

trabalhar muito com os meninos em sala de aula: substantivo, adjetivo, artigo, pronome, plural, de uma forma que não seja só teórica. Isso eu não revi na universidade.

Atuando como professora do ensino fundamental de primeira a quarta série, Valéria buscou a especialização em educação infantil no Instituto de Educação, visando à obtenção de instrumentos para análise do desempenho dos alunos. Segundo ela, um dos melhores cursos que já frequentou. Após a licenciatura em Língua Portuguesa, buscou aperfeiçoamento no curso de pós-graduação em Psicopedagogia no Psicocentro e no curso específico para educadores católicos, na Argentina, em agosto de 2004, quando assumiu o cargo de coordenadora [prontamente a professora emprestou à entrevistadora parte do material do curso]:

Esse foi pra mim, instrumentalmente, o melhor curso que eu fiz. Você tinha o bloco para trabalhar Matemática, para trabalhar Estudos Sociais, Ciências e Português. Esse curso para mim foi muito bom, o de Psicopedagogia. [...] Nós pegamos um grupo aqui da escola, coordenadora e algumas professoras. O objetivo maior era o de detectar as dificuldades de aprendizagem dos meninos. Então, muita coisa foi boa, tá? No sentido, assim, de perceber nesse olhar, eu digo, da criança, quais seriam os sinais de que uma criança é desatenta, que técnicas você pode utilizar para trabalhar com a desatenção, quando ela é não uma patologia, mas essa desatenção que a criança apresenta e pode causar distúrbios de aprendizagem, como a troca de letras. É importante saber que tipo de intervenção deve ser feita. Então, foi muito prático. Gostei muito.

Finalizou, recentemente, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, um curso de um ano e meio de especialização em Currículo e Prática Educativa. O curso é realizado em parceria com o Centro Pedagógico da Província.

A diretora atual do Colégio Sparta efetivou um acordo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, visando à oferta de um curso de atualização em Prática Escolar. O curso foi elaborado em parceria com uma empresa contratada, com o Colégio Sparta assumindo os custos.

Para a professora Valéria, além do curso, o colégio custeou seu deslocamento ao Rio de Janeiro e a Juiz de Fora, para realizar as provas presenciais. O curso contemplava disciplinas voltadas para o Colégio Sparta – Pedagogia Institucional –, no sentido de retomar aspectos que, às vezes, ficam diluídos na prática cotidiana. A experiência foi assim descrita pela professora:

Agora, o da PUC-Rio, Práticas Educativas, em termos práticos... Era um curso muito bem estruturado, que me fez refletir sobre a minha prática

docente, depois de muitos anos. Primeiro, eu estudei as disciplinas tradicionais, Metodologia, que me fazia muita falta, né? Eu não tinha passado por isso, quando eu me formei na UFMG, pois não era prático você trabalhar com a pesquisa. Nós fizemos essa revisão de Psicologia, de Didática. Mas foi um curso muito ligado, política e prática educativa. Então, tudo que eles me propuseram vinha da seguinte forma: uma seleção muito boa de textos teóricos, mas sempre direcionados para a prática. Todas as provas durante o curso articulavam teoria e prática. Então, elas provocaram uma reflexão sobre a prática docente. Ou para quem trabalhava, por exemplo, em cargo só de coordenação, sugeria-se qual intervenção fazer no cotidiano com o professor. Então, depois de muitos anos, sabe aquele curso que veio para mexer com a gente? Te desacomodar? Valeu a pena.

Valéria trabalhava também como professora das turmas de oitava série do Colégio Marista, quando, em 1981, recebeu uma proposta para trabalhar no Colégio Sparta com o terceiro período e as primeiras séries. Durante três anos, atuou nos dois colégios. Posteriormente, optou pelo Colégio Sparta. Vários fatores contribuíram para sua escolha e permanência nesse colégio, tais como: proximidade de sua residência, autonomia, tradição no ensino, afinidade com a instituição, possibilidade de trabalhar com o ensino médio, que era seu foco, e, principalmente, a boa remuneração que o colégio oferecia.

Sua admissão no Colégio Sparta se deu por intermédio da professora de Ciências que, em visita ao Museu de História, comentou com o pai de Valéria sobre a existência de vaga de professora no colégio. Valéria participou do processo seletivo e foi aprovada. Em 1981, assumiu o cargo de professora no colégio:

Ela era professora do ensino médio e coordenadora de Ciências do Colégio Sparta. Ela, um dia, numa dessas excursões, virou para o papai e falou: “Oh, professor, você não conhece nenhuma professora? Vai sair uma professora nossa de ensino infantil; o senhor vê aí todos os momentos as professoras que vêm trazendo os meninos aqui”. Meu pai falou assim: “Minha filha é professora”. Então, eu vim, fiz uma prova, depois fiz uma entrevista com cada coordenador de disciplina, tá? Fiz uma prova e um plano de aula. E uma carta para o reitor [...] Fiz uma entrevista com cada coordenador de disciplina de Matemática; o de Português; de Biologia [...]. Três dias depois, eles me ligaram, dizendo que a vaga era minha.

No ano de 1987, passou a trabalhar no ensino fundamental com turmas de quinta a oitava séries. Após cinco anos de atuação, recebeu o almejado convite para trabalhar no ensino médio. A partir de 1997, passou a atuar nas turmas da terceira série do ensino médio, onde permanece até hoje.

Paralelamente ao Colégio Sparta, trabalha desde 2001 no Curso Pré-Vestibular Elite. Em 2003, a instituição foi autorizada a abrir uma turma de terceira

série de ensino médio. Em 2004, o Curso Elite recebeu autorização para inaugurar o Colégio Bernoulli, onde Valéria atua como docente.

Juntamente com um grupo de colegas do Colégio Sparta, desde 1997 leciona Língua Portuguesa, em uma sala particular, para alunos de pré-vestibular.

No Colégio Sparta, Valéria atua no apoio pedagógico da educação infantil até a quarta série do ensino fundamental, na “assessoria da direção”. Em 2007, completou 26 anos de magistério na mesma instituição, nos cargos de professora e coordenadora.

Para Valéria, a Língua Portuguesa detém o poder de formar alunos pensantes. Entretanto, ela acredita ser mais difícil trabalhar com os alunos na atualidade. Apesar de considerá-los críticos e competentes, a preocupação do aluno do ensino médio é a aprovação no vestibular, o que o torna um aluno prático, pouco envolvido com situações da língua. O professor precisa se esforçar para que esse aluno se dê conta da importância da Língua Portuguesa no contexto geral e não específico, como o vestibular:

Eu tenho que fechar no universo da minha disciplina. Hoje, eu acho mais difícil trabalhar com o aluno do que antes. Eu não estou dizendo que o aluno ficou mais difícil, não. Qual é o objetivo de um menino de ensino médio? Passar no vestibular. E aí você vai trabalhar Português com ele... Você olha a prova da UFMG de primeira etapa; é uma prova de nível médio, ela não cobra nenhuma questão de língua explicitamente; então, o menino não vê objetivo de refletir um pouco mais. Então, quando você vai trabalhar regência, concordância, mesmo que seja instrumentalizado [...] Ele está muito prático e diz: “Oh, professora, mas não vai cair”. [...] Mas, ali, na prática, só lendo. Na minha disciplina, a coisa é diferente; você precisa se debruçar sobre ela.

Por outro lado, percebe que há um novo olhar para o ensino da Língua Portuguesa, especificamente em relação à gramática:

Mas a perspectiva do ensino de Português vem mudando em Minas Gerais. No Rio de Janeiro, esse negócio não acontece; eu tive oportunidade de lidar com um público de quem a UFRJ cobra a gramática explicitamente. A Federal não deixa de cobrar, mas ela não cobra explicitamente, mas ela está lá assim: “em todas as opções abaixo a regência do verbo está errada, exceto em...”. Ela acha que está cobrando.

Segundo Valéria, o ensino no Colégio Sparta não se baseia somente em critérios de aprovação no vestibular, embora seja uma preocupação forte da instituição. Há, também, um trabalho voltado para a formação do aluno no âmbito

das questões sociais. Tem-se como objetivo resgatar, por meios de projetos pastorais, a interação entre os alunos carentes da região com os alunos da educação infantil e ensino fundamental do Colégio Sparta:

A Casa de Retiro, fica lá em Venda Nova. Hoje, existe um centro; ele se tornou um centro de referência para o bairro. Os meninos atendidos vão fazer aula de capoeira, de bordado; têm alfabetização de adultos. O Centro também atende algumas crianças carentes da comunidade. Então, é muito comum, por exemplo, na época do Natal, alunos pequenos do Colégio Sparta prepararem alguma coisa para oferecer para os de lá, e os de lá oferecem o que eles fazem para os de cá. Então, existe uma atuação. O colégio tem, por meio da Pastoral, muitos projetos interessantes. Por exemplo, existe um projeto social que foi suspenso durante dois anos, que o Padre Ronaldo está retomando, mas os meus alunos participaram dele na oitava série. Eles vão atender alunos carentes de comunidades mais pobres. Eles tiram um dia, vão lá estudar, ensinar uma matéria, fazer dever.

Em dezembro de 2004, foi inaugurado o Espaço do Colégio Sparta – Casa de Memória e Cultura – com uma sala dedicada ao Museu da Pessoa³², uma parceria com o Instituto Museu da Pessoa.Net. Por meio de microcomputadores e equipamento de vídeo, os visitantes têm acesso ao acervo de histórias de vida do museu. Ele traz o sabor anônimo das histórias mineiras, vividas em sua capital. Iniciada em 2003, a parceria visa a preservar e divulgar a história da cidade, contada por seus próprios moradores. A Casa de Memória e Cultura é assim traduzida por Valéria:

O Espaço do Colégio Sparta tem projetos na área de artes para atender meninos carentes. E os nossos meninos têm contato com eles, então, muitas vezes, jovens em situação de risco vão lá para fazer oficinas. Então, aqueles meninos da escola pública, que têm um bom desempenho, eles têm direito a fazer a seleção aqui sem pagar a taxa e, se passarem, ganham Bolsa. Não é nada muito amplo, mas, em certos segmentos, está muito fundamentado.

Ser professor do Colégio Sparta é, para Valéria, sinônimo de muita dedicação e extrema responsabilidade. A instituição permite ao professor liberar sua imaginação, ser autônomo, mas é preciso apresentar resultado:

³² Museu virtual de histórias de vida aberto à participação gratuita de toda pessoa que queira compartilhar sua história. O museu foi fundado em 1991. Desde o início, o objetivo era construir uma rede de histórias de vida que contribuísse para a transformação social. Fonte: **Museu da Pessoa.Net**. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/>>. Acesso em: 4 jun. 2008.

Primeiro, o professor do Sparta tem que ter extrema responsabilidade, porque o Sparta te dá uma autonomia; ninguém vai te vigiar, eles vão te acompanhar, tá? [...] Você escolhe a metodologia cotidiana, eles te respeitam o jeito de cada um de dar aula. Eles te permitem dar asas à imaginação, à criatividade; mas tem que ter resultado. Então, é... Se a gente pensar bem, é muito bom, por quê? Porque você pode ser você mesmo, e eu acho isso muito importante para o professor.

Além da responsabilidade em relação ao cotidiano escolar, é preciso que o professor compreenda os princípios e as diretrizes pedagógicas contemplados na Proposta Pedagógica do colégio, respeitando-a e adequando-a ao contexto escolar:

Eu coloco dentro dessa responsabilidade uma coisa que as pessoas ainda não têm: “Eu estou numa instituição, eu tenho que procurar saber o que pensa sobre educação essa instituição”. Então, tem que ter responsabilidade de preparar aula, de olhar os exercícios, de andar em dia, de dar aula bem dada. Mas eu tenho que ser também responsável no sentido de que eu estou numa escola que tem uma linha educativa. Que se eu estou aqui, eu tenho que respeitá-la e procurar segui-la. Quem se dá bem aqui, quem gosta, gosta mesmo.

De acordo com Valéria, o Colégio Sparta investe significativamente no docente, oferecendo-lhe condições materiais e profissionais para que ele possa desempenhar com qualidade suas atribuições:

Quer dizer, a formação do professor é fantástica. Qualquer curso que o professor queira fazer, o colégio ajuda, desde que seja um curso que tenha a ver conosco. Você tem material didático e toda a tecnologia na sala de aula; o computador com a projeção, o multimídia, o *kit* todo multimídia de projeção; retroprojetor; as salas do terceiro ano têm microfone. O colégio nunca faz questão quando você pede para comprar mapa, cartaz, livro. Eu, por exemplo, tenho na minha sala de terceiro ano um dicionário para cada aluno. Eu tenho três coleções de livros didáticos, que eu posso lançar mão como recurso. [...] O colégio comprou agora aquela lousa interativa, está até ali hoje; estão abrindo vagas para curso para utilização da lousa interativa, porque não adianta você pôr na sala e o professor não saber mexer.

Valéria aprecia leituras diversificadas, incluindo literaturas específicas das duas áreas de atuação: professora e coordenadora. No âmbito da coordenação, as leituras a ajudam na elaboração de projetos. Mas, paralelamente a todo esse processo, permite-se uma fuga à trivialidade, lendo revistas mais populares:

Leio muita diversidade: “Galileu”, “Ciência Hoje” etc. Porque, como coordenadora aqui, eu gosto muito de ler estas revistas, que a gente acaba aproveitando em projetos. Mas eu gosto muito de ler. Mas tenho paixão por ficção científica. Gosto muito de “Série” de Agatha Christie, Sherlock Holmes, de Conon Doyle... Parece com alguma coisa de infância... Júlio Verne. Gosto muito da literatura portuguesa. Para mim, [José] Saramago é

formidável. Agora, eu sou leitora compulsiva de todo tipo de trivialidade que você pode imaginar: revista “Cláudia”, “Estilo”...

3.1.5 Janete: disposição e determinação na opção pela profissão docente

Lahire (2004, p.30) define disposição “não como uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas”. Para esse autor,

[...] produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes. A incorporação de hábitos ou de disposições (discursivas, mentais, perceptivas, sensório-motoras, apreciativas...) não se realiza de uma só vez (LAHIRE, 2004, p.28).

Janete concluiu o ensino fundamental e médio em escolas públicas da cidade de Belo Horizonte. Estudou no Grupo Escolar Juscelino Kubitschek de Oliveira e na Escola Estadual Ordem e Progresso, onde concluiu o ensino fundamental. Essa escola pertencia à Polícia Civil³³ e era destinada a filhos de policiais. Para permanecer matriculado nessa escola, o aluno deveria manter uma média de 70%:

Por exemplo, na Escola Estadual Ordem e Progresso, se a gente não tivesse uma média de 70%, a gente teria que fazer teste de seleção de novo, porque a gente perdia a vaga. Porque era uma escola muito concorrida. Todo mundo queria estudar lá, né? Mas não tinha vaga para todo mundo. E depois, na época que eu fiz Escola Técnica Federal, tinha o vestibular; foi nessa época que o curso Orville Carneiro consolidou seu nome, preparando para o vestibular do CEFET. O CEFET era um trampolim para você entrar pra Federal. Então, todo mundo fazia o ensino médio no CEFET, porque era um bom curso e ainda era profissionalizante. Do CEFET, fui para a UFMG.

No Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Janete terminou o ensino médio em 1974, prestando o vestibular para a Universidade Federal de Minas Gerais. Durante a fase em que estudou no Centro Federal de Educação

³³ A Escola Estadual Ordem e Progresso foi fundada em 1962 por iniciativa do chefe do extinto Departamento da Guarda Civil, delegado José Resende de Andrade, com apoio do então delegado geral de Polícia e primeiro diretor da escola, delegado José Spártaco Pompeu, que oficializou a inauguração viabilizando verbas, a sede, imobiliários e professores. Localizada atualmente na Rua Oscar Negrão de Lima, 29, no bairro Nova Gameleira, e funcionando em três turnos, a instituição comemora, em 2008, 46 anos, com cerca de 1800 alunos matriculados no ensino fundamental e médio.

Tecnológica, não criou vínculos de amizade com colegas. Para ela, as amizades passam a ser constituídas no meio profissional.

Em relação aos professores, lembra-se com carinho de alguns “mestres” que marcaram sua trajetória no ensino fundamental e médio. Por exemplo, a professora da quarta série, Dona Zita: “Se ia ensinar o corpo humano, ela levava uma galinha. Ela mostrava todos os detalhes; depois, usava aquela galinha para fazer uma merenda. E mostrava todos os ossos. Muito caprichosa”.

Recordou-se também da professora de Português da oitava série, que lhe disse certa vez que “escrever é doloroso”, o que estimulou Janete a buscar recursos para melhorar sua produção escrita, que, para ela, sempre foi uma dificuldade. Em função disso, a referida professora criou uma estratégia para desenvolver um acompanhamento individual, exigindo de Janete uma redação por dia:

Eu criei um caderninho. Então, ela foi falando comigo assim: “copia aqui”. No início, as redações eram, assim, ingênuas, né? Mas, no final do ano, o tanto que eu tinha amadurecido nessas redações. Isso me marcou. Muito interessante essa professora da oitava série!

Do ensino médio, Janete lembrou-se do professor Luis, coordenador de Química, que, posteriormente, indicou-a para lecionar a disciplina no Colégio Sparta: “Foi até, inclusive, meu padrinho de casamento. Uma gracinha. Ele era professor de Química Orgânica”.

Janete e sua família optaram pelo Centro Federal de Educação Tecnológica porque acreditavam que nessa instituição seria possível obter uma base que lhe permitisse aprovação no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais – na realidade, seu objetivo. Afinal, seus pais não possuíam condições financeiras para investir em um curso pré-vestibular. Observa-se que a família de Janete se utiliza de estratégias que visam a favorecer o *ethos* do trabalho e continuidade no ensino superior.

No Centro Federal de Educação Tecnológica, os alunos que alcançassem as melhores notas na seleção poderiam optar por cursos mais concorridos, como: Mecânica, Edificações, Química. Àqueles com notas consideradas inferiores, restavam os cursos menos escolhidos. Era como um vestibular interno.

Janete escolheu o curso de Química apenas por julgar que adquiriria base suficiente para ser aprovada no vestibular; entretanto, identificou-se bastante com o

curso. A sua opção de carreira no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais era por Medicina, mas, na verdade, prestou o primeiro vestibular para Engenharia Química. Finalmente, prestou um novo vestibular, pois pretendia continuar no magistério.

Então, o que eu queria primeiro era Medicina; eu não sabia o que eu queria na oitava série, mas eu sabia que eu queria entrar na universidade, fazer curso superior. Por isso que eu optei por estudar em uma escola técnica. E entre aqueles cursos, que, na época, eram cursos bons, tinha o curso de Química; era um curso muito concorrido. Era o segundo curso mais concorrido. Mecânica, eu não queria. Então, eu falei: "Vou escolher Química, já que é um curso muito bom, preparava a gente para o vestibular". Então, fui eu fazer. Só que eu, já de início, gostei muito do curso e já comecei a ser monitora. Assim, comecei a dar aula antes de entrar na universidade. Como diz o pessoal: "Você já começa a tomar a cachacinha".

Em 1978, Janete iniciou sua carreira como professora:

Eu fiz Química no CEFET, curso profissionalizante, e, quando eu saí de lá, nós fizemos o curso técnico de Química. Eu era boa aluna. Assim [...] eu tive a chance de já começar a dar aulas. Na época, a gente tinha como dar aula, porque a gente conseguia aquele registro provisório do estado para você lecionar. [...] Eu trabalhava no CEFET e já lecionava aos 18 anos. Por isso que eu me aposentei cedo.

Em virtude das experiências adquiridas nas aulas práticas do curso no Centro Federal de Educação Tecnológica, Janete conseguiu uma base sólida em Química. Ao iniciar o curso na Universidade Federal de Minas Gerais, investiu com muita ênfase na área pedagógica:

Academicamente, a base adquirida na Escola Técnica foi muito maior do que a obtida na universidade. Por exemplo, em termos de conhecimentos básicos de Química, prática de Química, como estudar Química, desempenho nas aulas práticas, o CEFET me ofereceu muito mais. O curso lá foi excelente. Quando eu entrei na Federal, eu já dominava o conteúdo de Química todo. Então, o suporte que eu busquei foi na área pedagógica. Quando eu entrei na FAE, estudei com interesse Didática e Psicologia. Também fiz até como matéria eletiva Psicologia da Criança e do Adolescente. Gostei muito.

Janete atua no magistério, na rede de ensino particular, há 27 anos. As primeiras experiências de Janete se deram no ano de 1978, acumulando passagens pelo Curso Orville Carneiro, colégios Clemente Faria, Lara Resende, São Marcos, Arnaldo, Padre Machado, Roma, Pitágoras (1987) e, por último, o Colégio Sparta (1992), onde atua há 12 anos, somente com a terceira série do ensino médio.

Conforme o relato de Janete, a experiência se adquire na prática e ao longo da trajetória profissional: “Jamais você sai de uma faculdade preparada para o mercado de trabalho e é no início da sua profissão que você tem que correr atrás”. No caso de Janete, que começou a lecionar ainda estudante, estudava de dia e trabalhava à noite para manter seus estudos. Embora não tenha cursado qualquer especialização, acredita no investimento na carreira por meio da formação continuada, adquirida em cursos e em congressos. Para ela, a prática do cotidiano é definitiva na aquisição de experiência:

Eu dava aula à noite. Eu fazia a faculdade o dia inteiro, né? E trabalhava à noite. [...] A gente aprende todo santo dia e todo dia você vai melhorando o jeito de você dar aula. [...]. Você é que tem que correr atrás e ir especializando, ouvindo a experiência dos outros, lendo, participando de congressos... A gente vai buscando. Então, o início, nesses colégios, é lógico que foi uma escola pra gente. Neles você errou, mas foi aprendendo com os erros, se aperfeiçoando... Quantas aulas ridículas eu já dei na minha vida? Mas, eu acho que é isso mesmo. A gente vai adquirindo experiência, não tem jeito. Então, eu não fiz nenhuma especialização, mas eu corri atrás. Todos os congressos relacionados a Química, todos os cursos de aprimoramento em Química, eu corria atrás e fazia. Eu lia, muito. E, assim, fui buscando cada vez mais conhecimento.

No início de sua carreira, Janete encontrou dificuldades no exercício da profissão, principalmente em sua relação com alunos. Apesar de ter sido sempre muito firme, ela relembra uma situação melindrosa que enfrentou com coragem:

Por exemplo, outro dia eu estava comentando [...] Eu era muito brava, então, eu sempre achei que o aluno tinha que ter força de vontade, estudar. Uma vez, um aluno foi fazer prova e levou um revólver e pôs em cima da mesa, embrulhado num papel. Eu olhei aquilo ali e eu falei [...] Eu era tão novinha. Ele olhou pra mim e eu fingi não estar nem aí pra ele. Passei perto dele com a cara, assim, como se diz: “isso não me assusta”. Hoje não sei como enfrentei tal situação. Olha, o que eu tive que enfrentar...

Janete considera as experiências marcantes como momentos de aprendizagem. Dentre elas, no Colégio Roma, principalmente com o apoio do coordenador Israel, pedagogo, chefe de departamento, com o qual estudava e participava das reuniões semanais. O Colégio Pitágoras, segundo ela, teve papel importante em sua formação. “O Pitágoras investe muito no profissional”, oferecendo múltiplas oportunidades para os professores participarem de cursos, sobretudo, os oferecidos pela Rede Pitágoras. Nesse colégio, onde iniciou suas atividades em 1987, Janete alcançou o cargo de coordenadora, em uma época em que o Pitágoras

unificou as quatro unidades: Timbiras, Cidade Jardim, Pampulha e Mangabeiras. A equipe contava em média com 20 coordenadores, que participavam de reuniões semanais e grupos de estudos regulares, o que realmente constituía um sistema diferenciado.

Ainda no Colégio Pitágoras, Janete deparou-se com duas situações de grande dificuldade. Uma delas, quando foi convidada a trabalhar na unidade do colégio na região sul de Belo Horizonte, alto da Afonso Pena. Na época, os professores não se prontificaram a dar aulas no novo colégio. Janete, por considerar a escolha como um desafio para sua carreira de professora, aceitou a proposta, mas não guarda boa recordação da experiência. Segundo ela, os alunos não possuíam hábitos de estudos e se mostravam desinteressados diante do processo de aprendizagem. Considerando tal condição adversa, Janete buscava estratégias diversificadas para mobilizar os alunos na apropriação do conteúdo. Ao enumerar as situações enfrentadas, lembra-se de um pai, advogado, que não aceitou o fato de o filho ter sido reprovado na recuperação, exigindo do professor uma reavaliação do processo:

Eu era coordenadora e ninguém queria ir para esse Colégio. O Colégio Pitágoras tinha acabado de comprar o colégio, que já possuía um alunado com perfil bem diferente do que a gente estava acostumada. Aí, eu falei: "Pois eu vou como desafio". [...] Foi a maior dificuldade do magistério. Os meninos não queriam nada, nada. Eu fiz... Eu inventei de tudo para ensinar Química [...]. Os meninos dormiam na sala de aula, sabe? Eu coloquei bem claro tudo que um aluno, em recuperação, devia fazer no trabalho e na prova. Pois o menino tomou bomba. O pai levou um professor particular, para poder fazer a revisão da prova do filho, dizendo-me: "Ah, mas você podia rever". Eu falei: "Olha, eu não posso rever e passar por cima de um conselho de classe".

A segunda situação envolve uma aluna, que, desrespeitando a professora, gritou em sala de aula, negando-se a participar da atividade proposta. O fato chegou à diretoria, com o desrespeito da aluna se estendendo à direção, o que culminou em sua saída da escola:

Ela deu o maior escândalo com a diretora, sabe? Um relacionamento, assim, que eu nunca vi igual em toda minha vida. Essas e outras foram as grandes dificuldades que a gente vai lembrando, de relacionamento com aluno, de postura de aluno.

Janete saiu do Colégio Pitágoras após uma greve de professores. Na ocasião, a direção do colégio reduziu o número de docentes de todos os

departamentos à metade, o que provocou a demissão de um grande número de professores:

O Pitágoras diminuiu todos os departamentos à metade. Eu lembro que o professor de Física e a professora de Química eram do sindicato. [...] A gente sabia que os professores que tinham acabado de entrar não iriam ficar. É óbvio que eu iria sair. Aí, a Joana me chamou e falou: "Olha, Janete, você é novata aqui, o departamento está se reduzindo à metade. Dos 12 ou 14 professores, vão ficar só seis". Foi uma grande redução, saiu nos jornais e tudo. Nesse contexto é que eu fui demitida.

Em abril de 1988, Janete retornou para o Pitágoras, a convite da direção, para monitorar o curso de terceira série do ensino médio. Nesse período, a unidade de Timbiras cresceu, alcançando 24 turmas de terceiro ano. As turmas do turno da tarde eram formadas por alunos vindos do interior. Janete passou a monitorar o curso específico de Química. Depois, com a saída de um professor, ela passa a ministrar aulas nesse curso.

Autoconfiante e determinada, Janete almejava trabalhar no Colégio Pitágoras e no Colégio Sparta.

O ingresso no Colégio Sparta se deu com o surgimento de uma vaga em sua área específica de atuação. Janete acredita que a indicação do professor Luis, seu coordenador no Centro Federal de Educação Tecnológica, foi fundamental para sua admissão.

Atualmente, Janete, juntamente com outros colegas professores do Colégio Sparta, divide um curso preparatório para o vestibular. Nessa sala, os professores trabalham com as disciplinas específicas de Matemática, Química, História, Português, procedendo a uma revisão total de conteúdos:

É um curso preparatório para o vestibular, [...] as famosas salas separadas. Hoje em dia, os alunos estão fazendo a opção por fazerem matérias isoladas. Esses alunos, em vez de fazerem um cursinho, escolhem aqueles professores com quem eles querem fazer tal revisão. Então, a gente revê o programa de Química todinho. Geralmente, os alunos que me procuram são alunos candidatos ao vestibular de Medicina. A Química é específica. Geralmente, eu trabalho com os alunos que vão fazer prova aberta de Química. Porque, aí, você trabalha mais de perto, uma vez por semana, né? Retoma o conteúdo todo e treina a parte fechada e a parte aberta. Diferente do cursinho, que acaba não treinando, né?

Em breve, Janete completará 16 anos de atuação no Colégio Sparta. Ela se lembra de que, para ingressar na instituição, submeteu-se a uma prova e a uma entrevista.

Segundo ela, para ser um profissional do Colégio Sparta, faz-se necessário forte sintonia com os princípios da Proposta Pedagógica, além de constante preocupação com a formação integral do aluno. O Colégio Sparta valoriza os alunos, percebendo-os de forma holística:

Então, não é só ensinar Química. E os alunos já sabem disso; eles esperam mais da gente. E a gente tem que ter essa visão diferente também; nós não podemos ficar só ensinando Química. Você tem que perceber o aluno, você tem que ver ele como um todo. Eu acho que é mais completo do que simplesmente você chegar num cursinho, dar aula e acabou.

A complementação do estudo, que deve ser feita em casa pelo aluno, é outro aspecto que a professora aponta como forma de melhorar o processo de aprendizagem, pois o aluno também tem de ser agente do processo: “Eu acho que o aluno não aprende só aquilo que o professor fala. E isso eu digo para os meus alunos. Sempre reforço: ‘Aqui tem 40 pessoas, cada um aqui tem um jeito de aprender diferente’”.

Com base na experiência de suas filhas que estudaram no Colégio Sparta, Janete reafirma a importância de os alunos investirem nos estudos. Tal experiência pode ser traduzida pelo que Bourdieu (1998, p.25) denomina “boa vontade cultural caracterizada pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la”. As famílias de classes médias empreendem uma série de ações possibilitadoras para a incorporação do capital cultural³⁴.

Segundo Janete, os alunos se esforçam para acompanhar o ritmo do trabalho escolar e desempenhar as atividades diversificadas.

Mas eu acho que a grande maioria dos alunos corre atrás, estuda muito. Chegam, às vezes, do exterior, onde permaneceram um tempo em intercâmbio cultural. São alunos com uma bagagem boa de conhecimento. Qualquer coisa que você coloca na mão deles, eles dão conta de fazer. São espertos. Eu acho eles bem “bonitinhos”.

³⁴ Segundo Bourdieu (1998, p. 74-75), o capital cultural é transmitido pelo ambiente familiar e incorporado de forma inconsciente e dissimulada, de acordo com a capacidade de apropriação de um agente singular.

Para Janete, o Colégio Sparta valoriza o aluno que busca e assume seu papel no processo de aprendizagem. Esse aluno, com certeza, receberá um olhar diferenciado frente a alguma necessidade:

Eu coloco bem claro para o meu aluno que eu consigo passá-lo ao final do ano, independentemente da nota que ele vai tirar. Eu não sei fazer diferença entre o aluno que passa com 95 e aquele que passa com 90. Não sei até que ponto o que consegue 95 é melhor que o que alcança 90 pontos. E eu falo isso com eles. Sou clara desde o primeiro dia de aula. Se a média exigida for 60, reprovar um aluno com 58 e passar um outro com 55 vai depender de cada aluno. Se eu perceber que o aluno não fez nenhuma atividade, achando que ia conseguir tudo na nota, que a aprovação seria puramente pela nota... Aquele aluno que não faz um exercício, que não corre atrás, que você vê que ele malandrou... Você deu quatro pontos de exercício e ele tirou zero... Se ele ficar com 58 no final do ano é porque ele queria entrar na recuperação.

Janete afirma que o nível cultural dos alunos do Colégio Sparta exige dos professores atualização constante:

Eles exigem do professor estar atento às mudanças que ocorrem no mundo [...] Não dá pra ficar parado no tempo, tem que estar sempre correndo atrás, tanto no aspecto relacionado à disciplina que você leciona como no que se refere às mudanças também [familiarizar-se com as novas tendências da educação]. Você tem que estar lendo, você tem que estar se atualizando. [...] Você vai receber um aluno crítico, que atua na sociedade, que está ali o dia todo.

Segundo Janete, o Colégio Sparta é bastante exigente, o que obriga o professor, assim como o aluno, a buscar, incansavelmente, conhecimentos por meio de leituras constantes. Essa conclusão nos faz crer que Janete incorporou as disposições e *habitus professoral* que, segundo Lahire (2004, p.25), Bourdieu explicita em sua obra:

[...] é verdade que, incontestavelmente, encontramos nos trabalhos de Pierre Bourdieu o maior esforço de explicitação em matéria de teoria disposicionalista da ação. Em sua obra encontram-se, especialmente, as noções de interiorização das estruturas objetivas ou de incorporação das estruturas sociais, de esquema, de disposição, de sistema de disposições, de fórmula geradora ou de princípio gerador e unificador das práticas, de *habitus*, de transponibilidade ou transferibilidade dos esquemas ou disposições.

É certo que o contexto escolar traz também suas dificuldades cotidianas. No Colégio Sparta, Janete vivenciou um caso de fraude em prova. Após recorrer ao conselho de classe, ela elaborou nova prova para testar as respostas da aluna suspeita: “Coloquei o mesmo enunciado na prova aberta, com os mesmos itens e fiz

uma questão diferente”. O baixo desempenho da aluna na prova comprovou que, na primeira tentativa, alguém havia feito a prova por ela. A situação culminou na recuperação da aluna e, posteriormente, em sua reprovação. O ocorrido serviu para que a professora constatasse a importância do trabalho em equipe, na busca de uma solução pautada em valores éticos.

Para Janete, a convivência social e as relações de amizade com outros professores do colégio costumam se dar durante as diversas atividades ocorridas no ambiente escolar. Mas o excesso de trabalho não permite uma aproximação mais intensa. Falta, às vezes, tempo necessário para o convívio social:

A gente não busca outras atividades. É meio complicado. Além do convívio com os familiares em festas de família, o outro convívio... Não tem jeito. [...] Atualmente, a gente está trabalhando muito. Quando a gente percebe que está saindo pouco, é porque a gente está trabalhando muito.

Para a entrevistada, o fato de atuar em uma série específica como a terceira série do ensino médio dificulta uma maior convivência com os professores das demais séries, já que as atividades não são comuns. O trabalho com a terceira série está muito voltado para o vestibular. No entanto, ocorre uma maior aproximação entre os professores durante os grandes eventos realizados no colégio, como festa junina, Mini-ONU³⁵ etc. “Às vezes, é necessário organizar uma manhã esportiva para aliviar a tensão desses meninos”, explica a professora.

Esse cotidiano escolar propicia que as relações profissionais, segundo Janete, se estabeleçam entre colegas das áreas afins, que procuram trocar experiências:

A gente acaba ficando com as áreas afins, né? Química e Física, Química e Biologia, Química e Matemática. [...] Até o próprio ENEM é dividido em áreas, né? Então, fica Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Se eu, da Química, estou percebendo uma dificuldade na área de Matemática (em potência de 10, em divisão, por exemplo), eu converso com a Heloísa, professora de Matemática, para que ela faça uma intervenção. Então, a gente sempre que detecta qualquer tipo de defasagem referente a alguma disciplina que tenha relação com a que a gente trabalha, a gente compartilha com o colega, para, juntos, sanarmos a dificuldade.

³⁵ Modelo intercolegial de Organizações das Nações Unidas. Evento envolvendo alunos do ensino médio das diversas escolas de Belo Horizonte, realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas.

As questões sociais também fazem parte das preocupações do Colégio Sparta. Nesse sentido, alunos de outras séries se envolvem mais, já que os da terceira série não dispõem de tempo na carga horária para trabalhos sociais.

Então, você passa e vê algum cartaz divulgando que os meninos da quinta série estão trazendo os avós para fazer um trabalho de um livro que leram. Tem os meninos da quarta série que apadrinham meninos de alguma creche, trazendo brinquedos para doação. Você sabe que a escola atua nesse lado social, que eu julgo importante, mas que nem sempre o professor do terceiro ano do ensino médio encontra condições para participar. Afinal, a carga horária no terceiro ano é puxada; não tem como você participar das outras atividades.

As condições pedagógicas e de trabalho oferecidas pelo colégio ao professor e ao aluno são avaliadas por Janete como extremamente positivas, já que ao professor são oferecidas condições para diversificar suas atividades, como sala-ambiente, biblioteca, microcomputadores, laboratório. No caso de seu Departamento de Química, além de uma sala específica, há armários onde são colocados os reagentes e objetos de uso cotidiano nas aulas demonstrativas. Entretanto, nem sempre essa estrutura pode ser bem aproveitada, uma vez que o programa de Química da terceira série do ensino médio precisa ser concluído em tempo hábil, para reservar espaço para o trabalho de revisão dos conteúdos para o vestibular:

Você pode, aqui no Sparta, mudar de ambiente, fazer uma aula em espaços diferentes etc. Mas não tem é muito tempo para isso, trabalhando com o terceiro ano, já que você tem que terminar o conteúdo do ensino médio e ainda fazer uma revisão. E o aluno quer mais, pois está na hora de o aluno processar tudo que ele aprendeu na escola e focar o vestibular.

De acordo com a professora, o Colégio Sparta valoriza não só o conhecimento técnico e específico do professor, mas também o seu empenho na atualização constante e no relacionamento harmonioso com os alunos:

A gente tem que ter uma relação boa com os alunos, porque eu acho que isso aí é uma via de mão dupla, não tem como; se você exige respeito do aluno, você tem que ser um professor que sabe respeitar o aluno, que está atento às questões raciais, que está atento a tudo também.

Para Janete, o Colégio Sparta investe na formação continuada de seus professores, oferecendo cursos, palestras etc. A Semana Pedagógica, no final do ano, é um exemplo. Há também iniciativa do colégio em conceder licença remunerada integralmente ao professor que queira cursar o mestrado, financiando-

lhe os estudos. O colégio está sempre aberto a esse tipo de trabalho, mas tudo depende da demanda e até mesmo dos custos.

Eu sei que o colégio já licenciou alguns professores, arrumou substituto e manteve o pagamento do salário durante aquele ano de estudo. Então, quer dizer, ele saiu para estudar com o mesmo salário; essa é uma ajuda de custo muito grande; se eu estiver recebendo o salário que eu recebo aqui e puder ficar um ano fazendo o mestrado, eu vou querer. Quem não quer? Eu estou até esperando a minha vez.

Na atualidade, Janete percebe que a “corrida” para o mestrado e para o doutorado pode ser justificada pelas novas exigências do mercado de trabalho:

Antes, havia facilidade de arrumar um emprego; você já saía empregado da faculdade. Hoje, eu acho que as coisas acontecem de forma diferente. Como emprego está mais difícil, essa meninada está saindo da faculdade sem emprego. Então, o que é que sobra para eles? Imediatamente, na hora em que eles formam, aparece um mestrado, aparece um doutorado e eles continuam. Então, eu acho que a nova geração, por falta de emprego imediato, é que decide prosseguir os estudos, no mestrado ou doutorado. [...] Mas eu acho que, com a prática diária, você sendo uma pessoa que estuda, você não precisa ter um mestrado para ser um bom profissional. Isso é o que eu acho, sabe?

Diante da possibilidade de cursar uma pós-graduação em nível de mestrado, Janete demonstra postura contrária àquela referente à profissionalização e atualização. Entretanto, na percepção de seus colegas e da própria instituição, há uma valorização maior pelo investimento na formação continuada.

Embora tenha interesse em cursar o mestrado, Janete valoriza a sua disposição para buscar outras fontes de aperfeiçoamento. Ela tem clareza da importância de obter esse título, mas ressalta o medo real do desemprego:

O que eu não posso é pensar que as coisas estão paradas e não perceber que o mundo está movimentando, está modernizando e ficar parada, mas não é o mestrado ou um doutorado que vai me fazer acordar para isso, para esse lado. É lógico que se tiver oportunidade, eu quero o título. Ao mesmo tempo, você fica até com medo de obter o título e ficar desempregado. Muitos donos de faculdade usam os professores com títulos para abrir a faculdade. Depois de um certo tempo que a faculdade está funcionando, todos aqueles que têm mestrado e doutorado vão embora, porque têm um salário maior e a faculdade precisa reduzir custos.

Quanto ao material didático, segundo a professora, o Colégio Sparta não acompanha a tendência de autores. No caso de sua disciplina, adotava o livro de

Vera Novais³⁶, uma autora de São Paulo. Atualmente, o colégio adota o livro de Tito e Canto³⁷ e, como referência, o de Martha Reis³⁸.

Janete procura manter-se atualizada. Para as leituras relacionadas à área em que atua, prefere alguns autores do Rio Grande do Sul, que, segundo ela, apresentam ótima abordagem em Ciências, Química, dentre outras.

A avaliação que Janete faz da Proposta Pedagógica do Colégio Sparta é bastante positiva. Deposita confiança na instituição: “Eu avalio positivamente a proposta do colégio, tanto é que, além de trabalhar aqui, eu coloquei as minhas filhas para estudar aqui”.

De acordo com Janete, ao mesmo tempo em que o colégio busca renovação, mantém como referência a “excelência acadêmica”, “a partilha do ser e do ter”.

O Colégio Sparta possui um Centro Pedagógico no Rio de Janeiro, que mantém as diversas escolas católicas:

Eu acho o seguinte: toda vez que você pega uma proposta pedagógica de uma escola pra você analisar, você tem que acreditar. Se eu não acreditasse na proposta do Sparta [...] Minhas três filhas já estudaram aqui; só tem uma agora, as duas já estão na universidade. Você percebe que os ex-alunos escolhem o Colégio Sparta para seus filhos. Então, você vê gerações e gerações falando a mesma coisa.

Para discutir a Proposta Pedagógica, o colégio promove reuniões uma vez por mês com o coordenador da série. Há, também, os conselhos de classe e, anualmente, a Semana Pedagógica.

Ao planejar seu curso e suas aulas, Janete leva em consideração o conteúdo do programa dos vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais, como também o da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG). Afinal, sua disciplina guarda estreita relação com a área biológica. Outra preocupação é com as questões ambientais, pois a Proposta Pedagógica do colégio visa à formação integral do cidadão: “Então, a gente está sempre preocupado, também, em falar com o aluno que ele tem que estudar Química não para passar no vestibular, mas para ser um cidadão que sabe analisar as questões ambientais”.

³⁶ NOVAIS, V. **Química**. São Paulo: Atual, 1999.

³⁷ PERUZZO T. M.; CANTO, E. L. do. **Química na abordagem do cotidiano**. Rio de Janeiro: Moderna, 2002. 584p.

³⁸ REIS, M. **InterAtividade química**. São Paulo: FTD, 2003. 720p.

Em ano anterior, alunos do colégio obtiveram aprovação considerável na Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG). Atualmente, Janete insere, em seu material didático, questões dos vestibulares de diversas universidades, como Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em decorrência de sua carga horária e também pelo fato de trabalhar com alunos da terceira série do ensino médio, Janete reconhece que lhe tem sobrado pouco tempo para as atividades culturais.

Como exemplo das inúmeras atividades que desempenha, a professora cita sua avaliação de núcleo às segundas-feiras. Nesse dia, todos os alunos fazem prova com questões discursivas e de múltipla escolha.

No mesmo dia, à tarde, tem a prova suplementar para 40 alunos inscritos. Na terça-feira à tarde, os alunos que têm Química como matéria específica fazem uma prova; na quinta-feira, outros alunos de específica também fazem uma prova. Isso acarreta mais ou menos 380 provas para corrigir. Ou seja, um final de semana para elaborar a prova e outro, ou mais, para corrigir, além de todo dia trabalhar até 11 horas, meia-noite em casa.

Esse é o ritmo de trabalho que Janete alega levar há 13 anos. De forma descontraída, diz que trabalhos manuais, como crochê e tricô, servem-lhe como terapia:

Trabalhando no terceiro ano, você fica com o lazer prejudicado. Não tem como... Eu brinco assim: todo final de semana eu estou elaborando uma prova, ou eu estou corrigindo provas, ou eu estou montando material. Se eu programo viajar num feriado, eu tenho que trabalhar muito durante a semana, até tarde, para deixar tudo em ponto de bala, senão eu não consigo sair. Nesse ritmo de trabalho, para não estressar muito, de vez em quando eu faço um crochê, um tricô. Porque senão ninguém dá conta, né?

As leituras habituais, normalmente, têm relação com sua área de trabalho, como as revistas “Superinteressante” e “Química Nova³⁹”. Assina a revista “IstoÉ⁴⁰”. Recentemente, leu algumas obras de Dan Brown que estavam sendo alvo de

³⁹ Com artigos em português e inglês, essa revista publica artigos com resultados originais de pesquisa, trabalhos de revisão, divulgação de novos métodos e técnicas, educação e assuntos gerais. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/publicacoes/quimicanova/quimicanova.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

⁴⁰ Revista semanal brasileira de informações gerais.

curiosidades dos alunos, incluindo “Anjos e Demônios”⁴¹ – segundo ela, a melhor obra que já leu nos últimos tempos: “Eu achei fantástico”.

A carreira docente de Janete constituiu-se em uma série de ações e práticas caracterizada pela diversidade de experiências que adquiriu durante a longa trajetória no exercício da profissão. Ela demonstra ser detentora de uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas (LAHIRE, 2004, p.28).

3.1.6 Fabrício: experiências plurais e o encontro com a carreira docente por meio da formação continuada

O depoimento de Fabrício confirma o quanto um contexto familiar favorável ao desenvolvimento intelectual pode influenciar positivamente na formação escolar de um indivíduo. O cultivo ao hábito de leitura, o gosto pelas atividades culturais e a afinidade da mãe de Fabrício com a música, segundo ele, ajudaram-no a valorizar sua formação acadêmica e contribuíram para os bons resultados obtidos em sua trajetória escolar. Esse convívio social-familiar amplo lhe possibilitou cultivar, ao longo de sua infância e adolescência, a expectativa para alcançar meios mais elevados de educação.

O ensino fundamental, Fabrício o concluiu no Colégio Padre Eustáquio. No Centro Federal de Educação Técnica, cursou o ensino médio, finalizando-o em 1978. Segundo ele, a formação adquirida nessas instituições deu-lhe uma base sólida para o prosseguimento nos estudos. Nesse aspecto, reconhece: “O Colégio Padre Eustáquio me preparou para o CEFET, e o CEFET, para a universidade. Acredito ter recebido uma formação muito boa”.

Dois professores, em especial, marcaram a trajetória escolar de Fabrício: o professor de Física, no ensino médio, e a professora de Português, no pré-vestibular do Curso União, onde, durante seis meses, preparou-se para prestar vestibular em História. A revisão no cursinho foi importante, pois ele necessitava priorizar o estudo de Língua Portuguesa, disciplina específica em sua área de interesse.

⁴¹ BROWN, D. **Anjos e demônios**: a primeira aventura de Robert Langdon. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. 464p.

Fabrício prestou o vestibular para o curso de História e para o curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Porém, não concluiu esse último. Para ele, o curso de História oferecido por essa universidade não preparava o professor para a atividade docente. Fabrício reconhece que adquiriu experiência docente no contato direto com a sala de aula: “O curso de História da UFMG é mais para pesquisa. Nunca tive condições de fazer pesquisa. Sempre estudei à noite e trabalhei de dia”. Em 1987, terminou o curso de licenciatura em História e, em seguida, iniciou sua carreira no magistério.

Quem hoje conhece o envolvimento de Fabrício com o ofício de professor sente dificuldade em crer em seu depoimento, quando ele afirma que seu ingresso na carreira do magistério se deu, um dia, por simples necessidade de sobrevivência.

Não era para eu trabalhar. Nunca pensei em ser professor. Foi por causa da matéria. Gostava da matéria. Nunca me sentia com vontade de ser professor. Caí no magistério por uma questão de sobrevivência. Foi questão de mercado mesmo. Sobrevivência mesmo.

Esse momento de entrada na carreira, para Fabrício, aproxima-se da fase de exploração citada por Huberman (1995, p.37), ou fase de “sobrevivência e a descoberta”. Esse autor traça um quadro-síntese descritivo, distinguindo as diversas tendências, visando a estruturar o ciclo de vida profissional dos professores nos Estados Unidos. Essa fase consiste em uma opção provisória, em que o professor procede a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. O autor constata ainda que “[...] se esta for globalmente positiva, passa-se a uma fase de maior estabilização”.

Fabrício relembra seu início na profissão docente, no Colégio Pitágoras. A instituição, na época, contratava profissionais da área de educação para trabalhar em vários estados brasileiros, como também no exterior, em parceria com grandes empresas responsáveis por obras de diferentes naturezas. Nesse processo é que foi selecionado para trabalhar como professor de História em Tucuruí, no Pará, experiência que considera bastante positiva em sua carreira.

Ao retornar para Belo Horizonte, trabalhou no Colégio Promove, por um período de dois anos, e também no Arquidiocesano. Reiniciou nova experiência no Colégio Pitágoras e prestou concurso para a prefeitura de Belo Horizonte, permanecendo em uma escola municipal por quatro anos. Atuou também como

coordenador de área no Colégio Pitágoras Pampulha, experiência que lhe deu a oportunidade de desempenhar funções extra-sala de aula importantes para um profissional que trabalha com educação e que precisa conhecer a amplitude do contexto escolar.

Difícil conquista, segundo Fabrício, é a segurança de que todo professor precisa para exercer sua autoridade em sala de aula. Como outros colegas, ele relata ter enfrentado dificuldades no início de sua carreira com relação a questões disciplinares que, com o tempo, foram sendo superadas. É a “tal da maturidade profissional”, que se conquista com o tempo e com o exercício diário no dinamismo da sala de aula, como ele reconhece:

Quem quer ser professor, tem que saber exercer autoridade. Eu, no início, não sabia exercer essa autoridade. E aí, a gente vai aprendendo que tem que estabelecer as regras. Hoje primo por isso e sei lidar bem com isso. Não tenho mais pudor de tirar o aluno da sala de aula. Antes eu procuro conversar. [...] A dificuldade para qualquer professor é exercer a autoridade.

Fabrício considera todas as suas experiências marcantes; dentre elas, o seu trabalho na rede municipal. Avalia positivamente a experiência associada à oportunidade de conhecer o projeto da Escola Plural. Porém, desligou-se dessa rede por julgar insatisfatória a remuneração que lhe era oferecida.

Na prefeitura [...] Achei a proposta interessante. Agora... A escola particular me dava mais retorno financeiro do que a escola pública. Com o nascimento da minha primeira filha, tive que optar; saí da prefeitura, para ficar mais tempo com minha família, dava muitas aulas. As duas escolas, a pública e a particular, são muito boas para o desenvolvimento da carreira. Agora, a pública não valoriza tanto o professor quanto a escola particular, embora existam escolas particulares que também não reconhecem o valor do professor.

Depois de se desligar da rede municipal, passou a trabalhar no Unimaster e no Pitágoras, instituição na qual permaneceu durante 17 anos e que, segundo ele, ofereceu-lhe importantes oportunidades de crescimento profissional. Atualmente, presta serviços para uma Rede , como autor de livros na área de História.

Foram vários cursos [...] Estudei a linha de Piaget, o Construtivismo e outras tantas correntes pedagógicas. Tive oportunidade de refletir, de crescer dentro da instituição. [...] Fiz cursos de Gerenciamento da Qualidade Total na Educação e outros tantos que me trouxeram enriquecimento profissional.

A formação continuada motivou Fabrício a perseverar no magistério e ali encontrar sua realização profissional, ajudando-o a reafirmar seu compromisso e valorização pela profissão docente: “O que me fez gostar do magistério, além da sala de aula, foi esse suporte que as instituições de ensino me proporcionaram. Tudo isso me fez ficar mais afinado com a sala de aula. Aí, eu entendi que o magistério era de fato meu canal”.

Nesse sentido, Alarcão (1998, p.100) argumenta que a formação continuada é um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. A autora relaciona outros termos que se associam a essa formação: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica, em processo.

Na mesma direção, Nóvoa (1997) afirma que a formação continuada é decisiva para as escolas e para os professores. Pode-se afirmar que constitui uma estratégia, um caminho para a valorização docente e para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores em sua pluridimensionalidade.

Considerando a importância da formação continuada e as experiências plurais no encontro com a profissão docente, entende-se que a carreira de Fabrício foi se transformando em uma “escolha pessoal e subjetiva”, em que se fortaleceu o compromisso com o magistério e a instituição escolar.

No Colégio Sparta, inicia-se sua experiência, após o encerramento das atividades no pré-vestibular do Colégio Pitágoras. Por meio de um colega, professor do curso pré-vestibular, Fabrício soube da existência de uma vaga para professor no Colégio Sparta, o que lhe interessou de imediato. Os motivos que o levaram a buscar a instituição atual como seu campo de trabalho foram, segundo ele, “o fechamento do Pitágoras e consecutivo processo de redução de pessoal; a tradição do Colégio Sparta na área educacional e o fato de ser escola confessional”.

Hoje, com 20 anos de experiência como professor de História e cinco anos de trabalho na instituição atual, Fabrício considera-se satisfeito em fazer parte da equipe de profissionais desse colégio. Ao descrever as atividades de um professor no cotidiano do Colégio Sparta, relata com veemência a importância do bom desempenho do profissional para se manter na instituição, assim como sua capacidade para motivar e ministrar aulas diferenciadas, com uso de recursos diversificados:

É necessário manter a autoridade, estar sempre atualizado, conseguir motivar os alunos com boas aulas, bons recursos... Participar das reuniões da coordenação, geralmente uma vez por mês, fazer cursos de reciclagem. Utilizo as tecnologias de informação e comunicação. Primeiramente, fazer a chamada *on line*; receber bem os alunos; preparar boas aulas [...] Pessoalmente, só uso multimídia. Eles anotam e depois explico. O computador ajudou muito nesse sentido [provas, notas etc.].

Para ele, o Colégio Sparta prima pela tradição, oferecendo um ensino orientado por uma proposta coerente, que equilibra o conteúdo e os valores morais. É uma escola confessional, que também prepara o aluno para o vestibular: “O colégio sempre foi visto como um celeiro da UFMG; há um clima diferente, que prioriza conteúdos, mas, em termos de processos educativos, não é muito diferente, não”.

O investimento na formação continuada dos professores é um dos aspectos valorizados no colégio, afirma Fabrício.

O clima de compartilhamento e socialização facilita o trabalho em equipe dentro do colégio. Isso, segundo Fabrício, fortalece o grupo, torna o trabalho mais leve e coeso. Os momentos de encontros com os colegas se dão nas festas de conagração, nas solenidades de formatura, momentos que considera especiais dentro do colégio para estar com os colegas, em um clima diferente do “corre-corre diário”.

Segundo Fabrício, o colégio oferece condições e estrutura para atender ao professor em suas necessidades materiais e profissionais. O professor de terceira série do ensino médio, por exemplo, tem de estar com o conteúdo atualizado, o que requer muito investimento, como leituras constantes, estudos freqüentes. O aluno, por sua vez, precisa ter disposição e compromisso com a aprovação: “É o que se exigiria de qualquer aluno de um colégio que tem 38 alunos na sala”.

Sua atuação docente não se modificou muito após seu ingresso no Colégio Sparta, embora reconheça que lhe é exigido um grande investimento no conteúdo, no sentido de preparar realmente os alunos para o vestibular. Cabe ressaltar que a disciplina do professor prevê uma revisão do conteúdo específico de História em horário diferenciado.

No Colégio Sparta pratica-se a leitura da Pedagogia Escolar e há orientação do próprio departamento para o uso desse conhecimento na aplicação diária da disciplina. Nesse aspecto, parece divergir com a fala dos professores, pois não se

percebe uma relação da pedagogia específica da instituição com a prática e o desenvolvimento do conteúdo das diversas disciplinas. Há, sim, uma preocupação voltada para o vestibular, uma vez que se trata de alunos da terceira série do ensino médio.

Nas reuniões pedagógicas, discutem-se também os problemas de cada série, o sistema de avaliação e a recuperação dentro dos aspectos ressaltados nos parâmetros curriculares. No planejamento específico de suas aulas, Fabrício procura estar sempre sintonizado com o conteúdo exigido pelo vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais.

Atualmente, Fabrício desenvolve um trabalho de autoria na Rede Pitágoras, produzindo material pedagógico para a área de História, contando com assessoria específica para esse fim.

Eles reconheceram a minha experiência da sala de aula e me convidaram. Eu passei a escrever, mas orientado por consultores que leram meu material, acrescentaram, diminuíram [...] Não comecei a escrever do nada. Tive assessoria. Essa assessoria me apontou os caminhos da redação. E apanhei muito. Meus primeiros livros foram todos para o lixo, até encontrar a forma de diálogo com o aluno, o que é pertinente, encontrar os comandos corretos. Apanhei muito. Esse trabalho de autoria foi possível com uma equipe de assessores. [...] Trabalho de autoria não é um trabalho fácil, apesar de estar mais tranqüilo atualmente.

O pouco tempo livre que tem, Fabrício o dedica à família: “Meu tempo está reduzidíssimo; vou à casa da sogra, de um irmão... Esse é meu lazer. [...] Efetivamente, sou caseiro. Aos domingos, de manhã, costumo levar minha filha ao parque”.

Sua biblioteca, com inúmeras obras, revela-nos o gosto pela literatura. São coleções antigas sobre o Egito e inúmeras revistas de História, de um modo geral.

As experiências plurais de Fabrício e o encontro com a carreira docente possibilitam pensar que esse sujeito atual é fruto de experiências e processos de socialização diferenciados em espaços e instituições escolares distintas, algumas públicas e em sua maioria particulares.

3.1.7 Heloisa: descobrindo o “gosto” pela matemática

Às 13h00min, pontualmente, a pesquisadora se encontrava no Colégio Sparta, para a entrevista marcada com a professora Heloisa. Na escada de acesso à portaria, ao se encontrar com o coordenador, ele, cumprimentando-a com um sorriso, recomendou-lhe, para livre acesso às dependências do colégio, o uso do crachá, o qual já se encontrava pronto. Na portaria, a pesquisadora se apresentou a uma recepcionista devidamente identificada por um crachá em seu uniforme. Imediatamente, a funcionária se prontificou a localizar a professora Heloisa, solicitando à pesquisadora que a aguardasse na sala de espera. No horário marcado – 13h15min –, a professora foi ao seu encontro, solicitando-lhe que a acompanhasse até a sala de reunião. Abrindo as janelas dessa sala, a professora Heloisa sugeriu que se sentassem próximo à janela, “pois tem um ventinho agradável”. Em uma mesa comprida, ladeada por diversas cadeiras, teve início a entrevista, que se desenvolveu com tranqüilidade. Às 13h50min, a professora informou à pesquisadora que teriam de interromper a entrevista, em função de um outro compromisso por ela agendado. Assim, foi marcada uma nova data, para conclusão da entrevista.

Heloisa, “menina do interior” repleta de sonhos e ideais, chegara a Belo Horizonte em 1989, vinda de São João del Rei, cidade mineira, onde morava. Viera cursar a terceira série do ensino médio, com o objetivo de prestar vestibular para Medicina. Passou a morar provisoriamente na casa de uma tia e, no ano seguinte, toda a sua família se instalou em Belo Horizonte, pois outros irmãos estudariam na capital mineira.

Seu pai, funcionário dos Correios em São João del Rei, tinha como formação básica o ensino médio. Ao se aposentar, tornou-se comerciante.

A mãe de Heloisa concluiu o ensino fundamental I, antigo primário. Embora cuidasse da casa, pontuava-lhe a importância dos estudos para a conquista da independência feminina. É possível alcançar essa conclusão observando-se a firmeza da fala de Heloisa: “Minha mãe repetia, todos os dias, que uma mulher tinha que estudar e ser independente”.

Como patrimônio econômico, a família de Heloisa possui um apartamento adquirido ao longo da vida. Embora sua família não reunisse um capital cultural considerável, de acordo com o relato da entrevistada, valorizava e incentivava os

filhos a obterem formação e hábitos de estudos mais fortalecidos. Heloisa não esconde o desejo que os pais manifestaram de que a filha prestasse vestibular para Medicina. Segundo Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.24), as classes médias tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos.

Heloisa vivenciou, na época em que morava no interior, poucas experiências relacionadas a práticas mais eruditas de lazer. Atividades como teatro, cinema, museus, concertos não pontilharam seu cotidiano:

A maioria das atividades, nós, os filhos, praticávamos sozinhos, sem os nossos pais. Os meus pais gostavam apenas de ver televisão e de ir ao clube. Somos de uma família do interior e muitas das atividades citadas no questionário não faziam parte do nosso cotidiano.

Como seus pais atribuíam imenso valor à escolaridade, o *ethos* familiar conduzia Heloisa para o mundo dos estudos. Empenhados na boa formação dos filhos, eles lhes ofereciam condições econômicas razoáveis para que os resultados na escola fossem positivos – estes sempre cobrados pela família.

Heloisa relata ter um histórico diferenciado nas primeiras relações com a escola. Começou a estudar ainda muito pequena e, para ir à escola, requisitava a presença da irmã mais nova, a quem era muito apegada:

Olha, eu tenho um histórico diferente dos outros; eu comecei a estudar muito pequena. Eu era, assim... Eu falo que eu tinha uma dependência emocional muito grande; sou apaixonada por essa irmã; a diferença nossa de idade é de 11 meses, então a gente ficava muito junta. Então, quando eu fui para a escola, não agüentava ficar sem ela; chorei tanto, que minha mãe teve que me colocar junto dela. Quando chegou na quinta série, essa irmã foi reprovada e eu tive de caminhar sozinha. Foi um sofrimento na minha vida.

Organizada e ótima aluna, embora tímida, como reconhece, Heloisa sempre contou com o apoio da família. Esse comportamento pode ser explicado pelas oportunidades de seus filhos alcançarem o sucesso escolar.

No ensino fundamental, acompanhava a turma, porém se considerava “imatura” em relação aos demais colegas, estabelecendo maiores vínculos somente na primeira série do ensino médio, ao estudar no Colégio Salesiano:

Da quinta à oitava série, eu acompanhava a turma [...] Eu era um ano mais nova que esses meninos. Quer dizer, fui normal, só senti que eu recuperei esse tempo quando eu fui para o primeiro ano científico [atual ensino médio]. Já tinha mais maturidade, quando eu fui para a Escola Salesiana; aí, eu fui uma aluna brilhante no primeiro ano, no segundo e, quando eu vim pro terceiro, aqui em BH, eu era muito boa aluna. Mas até então, eu sentia que eu tinha uma certa, não digo defasagem, mas talvez não tivesse a mesma maturidade que os meus colegas de turma.

No período de 1972 a 1979, Heloisa estudou, até a segunda série do ensino médio, no Colégio Nossa Senhora das Dores e no Colégio Salesiano, escolas da rede particular, em São João del Rei, consideradas, por ela, de notável qualidade de ensino.

No ensino médio, passou a se sentir “uma menina mais feliz”, despontando para a vida. Nas escolas citadas, desenvolveu um conjunto de habilidades que a auxiliaram a aprender bem Matemática, fazer escolhas para a profissão e nela posteriormente obter êxito. Por sua fala, podemos lhe atribuir o fenômeno da escolha do destino, conforme nos aponta Bourdieu (1998, p.49):

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores ou as suas normas e de nelas ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social.

Segundo ela, o Colégio Salesiano, coordenado por padres, oferecia-lhe mais possibilidades de desenvolvimento pessoal. Isso se dava por meio de práticas culturais e de lazer. Passou a estabelecer ali laços de amizades, encontrando disposição para passar o dia no colégio, participando, em especial, do time de vôlei, esporte que apreciava. Ela declara que “gostar da escola” propicia o envolvimento do aluno nessas diversas práticas:

Mas o meu segundo grau [atual ensino médio], eu estudei nesse Colégio Salesiano. Para mim, foi uma mudança muito grande. Escola de padre é muito mais aberta, muito mais do que de freira. Porque aí eu pude fazer as coisas que eu gostava; jogava vôlei; eu gostava da turma, estudava muito, aí é que eu fui ser uma boa aluna. Olha que interessante: você gostar da escola muda tudo. E tudo que os padres iam fazer, eu estava no meio. [...] Se organizavam uma feira, eu estava no meio; quando propunham um mutirão para não sei o quê, eu estava no meio... Eu era ótima aluna e adorava passar o dia na escola.

Heloisa se recorda com carinho de sua professora Maria , que marcou sua trajetória escolar no interior. Seu estilo de vida, linguagem e suas aulas brilhantes despertaram em Heloisa “gosto” pela Matemática:

Teve uma que marcou demais, inclusive a gente é amiga hoje. Foi minha professora de Matemática. Ela tem uma história de vida maravilhosa. Eu ficava encantada com as aulas dela; foi aí que eu gostei muito de Matemática, porque ela era brilhante, explicava muito bem. Nós nos reencontramos na UFMG: eu fazendo especialização e ela no mestrado. Há mais ou menos dois anos, ela mudou-se para Belo Horizonte e me ligou; tinha se aposentado e queria retomar a profissão, dando aula particular. Eu, na mesma hora, falei: “Eu indico”. Eu tenho aluno de tudo quanto é cursinho e eles sempre precisam. Aí, ela retomou as atividades e a gente se encontra direto.

Ao investigar as características comuns daqueles que, na percepção dos alunos, podem ser considerados “bons professores”, Cunha (1989, p.71) enfatiza que os alunos apontam para aqueles professores que desenvolvem uma boa relação com a turma e, paralelamente, apresentam um compromisso com a disciplina, empreendendo esforços para alcançar a efetiva aprendizagem dos alunos. Para a autora, “parece conseqüência natural para o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupar-se com os métodos de aprendizagem e procurar formas dialógicas de interação”.

Heloisa sempre gostou da disciplina de Matemática. Na escola, demonstrava seu interesse e disposição para auxiliar os colegas nas atividades. Comprova-se isso em sua declaração:

Gostava muito de Matemática, sempre gostei; os meninos já me pediam para ajudá-los desde o primeiro ano científico. Toda vez que eles tinham uma dificuldade, eles me pediam uma forcinha. Pediam para estudar junto, para fazer determinados exercícios. Mas não era tão diferente do resto não, eu que estudava tudo, era boa aluna em tudo.

A relação com seus professores, em especial com os de Matemática, e o auxílio que prestava aos colegas e aos alunos no trabalho de monitoria, desenvolviam o seu interesse especial em prestar vestibular para Matemática e trabalhar como docente.

Em 1979, muda-se para Belo Horizonte, para estudar o terceiro ano integrado, atual terceira série do ensino médio, no Colégio Promove. Esse colégio, como alguns outros, acolhiam alunos vindos do interior. Heloisa relata não ter tido

dificuldades para se adaptar ao novo ritmo de estudo, pois freqüentara boas escolas no interior:

As escolas eram maravilhosas. Tanto é que quando vim para Belo Horizonte, no terceiro ano, já tinha visto toda a parte de Química Orgânica no segundo ano de lá. As escolas de lá, comparadas com as de Belo Horizonte, eram muito boas.

Entretanto, mesmo com todo acompanhamento, não foi aprovada [por dois pontos!] na segunda etapa do primeiro vestibular. Passou a estudar sozinha e decidiu prestar vestibular para Matemática, embora desejasse estudar Engenharia. Nessa época, Heloisa já se encontrava casada e com uma filha ainda pequena. Segura de sua escolha, Heloisa prestou o vestibular para a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI-BH) [atual Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)] para o curso de Matemática, ignorando o desprestígio apontado por seus pais: “Minha filha... Mas professor ganha tão pouco! Você é tão inteligente para ser professora”.

Assim, seguiu sua trajetória escolar: trabalhava durante o dia e estudava à noite na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, época em que sua filha já tinha idade para freqüentar uma escola. Heloisa formou-se aos 21 anos. Segundo ela, “a FAFI-BH não era tão boa quanto uma federal”, mas ela se esforçava e obtinha as melhores notas, pois era possuidora de hábitos regulares de estudos, adquiridos anteriormente. Para ela, ter casado aos 17 anos e constituído família foram pontos marcantes em sua trajetória:

Eu acho que eu ter casado nova me fez mudar a cabeça muito cedo, muita responsabilidade. Eu sempre fui muito responsável; essa é uma característica que eu acho que aflorou mais com essa idéia de ter filho, de ter que constituir uma família, que você tem que ajudar em casa. Então, eu levei isso com muita força desde nova. Eu não tinha essa coisa de “ah, não posso, tenho hora”. A empregada não chegava? Eu pegava menino, colocava dentro do carro, levava para a minha mãe. Minha hora de estudo era aquela, o que eu tenho que fazer para amanhã está pronto, nada de atrasar nada. Então, o lado profissional, você tem que levar a sério, com filho ou sem filho.

A busca por conhecimento a levou a cursar uma especialização em Cálculo Avançado e Álgebra Linear, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2003 e 2004, respectivamente.

A trajetória escolar de Heloisa está associada ao investimento familiar, a uma permanência duradoura em escolas de qualidade, além de poder contar com o acompanhamento de professores considerados por ela muito competentes. Lahire (1997, p.18) aponta em seus estudos que, para entender o comportamento ou traços de uma pessoa, devemos tentar compreender e enxergar os processos sociais que foram tecidos em sua vida, tanto em sua socialização passada quanto nas formas que “esses traços se atualizam e são mobilizados”.

Casada há 28 anos, dessa união nasceram dois filhos, que estudavam na escola em que a mãe trabalhasse. Ambos os filhos encontram-se formados e atuando profissionalmente.

Heloisa alcançou várias conquistas em seus 24 anos de exercício na profissão docente. Trabalhou na rede municipal de Belo Horizonte durante cinco anos. Atualmente, exerce o magistério, como professora de Matemática, na rede privada. Aos 21 anos, no Sistema de Ensino Integrado do Colégio Arnaldo, era monitora e acompanhava os estudos escolares dos alunos da quinta série do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio.

Esse trabalho foi considerado, por Heloisa, uma experiência fundamental para a sua carreira, pois lhe proporcionou excelente oportunidade de aprendizado, por ministrar aulas em todas as séries. Para atender satisfatoriamente às exigências, Heloisa estabeleceu um horário regular de estudos, para ela, diariamente.

O desenvolvimento de hábitos de estudos envolve concentração e regularidade, que, de acordo com Lahire (1997), são qualidades mentais e comportamentais que os estudos, em especial os exercícios de Matemática, exigem.

Tornar-se professora de Matemática foi uma descoberta, afirma Heloisa. Embora sempre tenha gostado dessa disciplina, ela não acreditava que tivesse “dom” para dar aulas, mas foi descobrindo tal habilidade com o passar do tempo. Hoje, a facilidade encontrada por ela é fruto de uma associação do “dom” com o fator “sorte” e acrescenta: “Eu nunca imaginei que tivesse tanto talento para dar aulas, fui descobrindo aos poucos”. Outro aspecto relevante para o seu sucesso como professora diz respeito à sua admiração pela docência, embora considere tal profissão desprestigiada socialmente: “Uma das coisas que eu achava mais bonitas e que eu admirava demais era a profissão do professor. Eu achava belíssima. Era uma coisa muito minha, porque, socialmente, essa profissão não é valorizada”.

A formação continuada é uma das preocupações de Heloisa. Segundo ela, não se adquire, na faculdade, competência para executar, adequadamente, todas as etapas do processo ensino-aprendizagem necessárias para a formação dos alunos:

Eu vejo que o professor que não procura essa formação contínua, ele nunca vai ser um profissional de ponta. Hoje eu trabalho nas melhores escolas e te falo: os melhores professores são aqueles que mais estudam, que mais se dedicam.

Segundo Nascimento (1997, p.67), a formação continuada é, “temporalmente, posterior à formação inicial, embora pressuponha a outra e devam se completar na formação de professores que estão exercendo o magistério”, como é o caso de Heloisa. Ainda de acordo com essa autora, a formação em serviço pode ser compreendida como “aquelas atividades de formação que se realizam no próprio local de trabalho dos professores” (1997, p. 72). Para Nascimento (1997, p.78), a concepção de um projeto de formação de professores implica uma “ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva”.

Essa maneira de pensar justifica a atitude de persistência, por parte de Heloisa frente aos processos de disposição e mobilização para estudar e se qualificar em sua profissão.

Heloisa trabalhou durante cinco anos em um colégio da rede particular, em Belo Horizonte, mas a mudança na política de administração da instituição ocasionou a demissão de 26 professores, ela inclusive. Na época, ela já havia encaminhado seu currículo para o Colégio Sparta. Convidada para participar do processo seletivo do colégio, foi aprovada, depois de passar por algumas etapas de avaliação. Ingressou na instituição em 1992.

No Colégio Sparta, segundo a professora, não há o fenômeno da rotatividade de profissionais, como é comum em outras instituições: “Substituir um professor só por causa da idade é desumano. Essa não é a linha de pensamento do colégio”. Ressalta que, no Colégio Sparta, enquanto o professor for produtivo, será valorizado pela instituição, posição que Heloisa considera sensata: “Não é vantajoso para uma instituição trocar um professor que está preparado academicamente e correspondendo às expectativas, abrindo mão de toda a experiência por ele adquirida aos longo dos anos”.

Heloisa trabalha há 16 anos no Colégio Sparta. Exerce na instituição o cargo de professora do ensino médio e de coordenadora do setor de Matemática, da educação infantil ao ensino médio. A longa experiência lhe mostra que os melhores professores são aqueles que se dedicam à sua profissão e buscam atualização constante. Nessa direção, Alarcão (1998, p.120) acredita que

[...] a formação continuada deverá proporcionar ao professor o desenvolvimento de sua dimensão profissional na complexidade e na interpretação das componentes que a constituem... [...] que capitalize a experiência profissional adquirida, valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho.

Para um professor manter sua qualificação profissional, torna-se necessário adquirir o poder de convencimento na atividade que realiza. Isso se dá com a permanente busca de novos conhecimentos. Heloisa afirma que “é preciso que a gente esteja seguro daquilo que faz”. É importante que o aluno acredite na capacidade do professor e que esta possibilite uma intervenção na realidade desse aluno, desenvolvendo-lhe a autoconfiança, principalmente se tal aspecto for trabalhado desde a mais tenra idade.

Segundo Heloisa, o Colégio Sparta possui um projeto de formação continuada com programação semanal, oferecendo aos professores vários cursos, como de Português e Matemática, palestras com pedagogos, além de outras atividades. Investe, também, em literatura, adquirindo publicações recentes e relacionadas aos campos específicos das disciplinas. A direção atual do colégio, em especial, valoriza essa constante formação do professor.

No colégio, explica a professora, “tudo é feito com muita antecedência, inclusive os planejamentos pedagógicos”. No final do ano, o planejamento de cursos, calendários, atividades comemorativas e de caráter social, referentes ao ano seguinte, já se encontram preparados. Isso facilita a vida do professor, que pode programar sua rotina profissional para o ano seguinte, principalmente se ele trabalha em outra escola.

No cotidiano de trabalho, a reunião pedagógica dos professores do ensino médio acontece quinzenalmente. Nelas, são discutidos planejamento(s) da série, questões referentes a conselhos de classes e outros temas pedagógicos.

Ao planejar seu curso e aulas no colégio, Heloisa se preocupa, em especial, com as listas de exercícios que elabora: “A gente escreve o material didático deles”.

No caso específico de turmas de terceira série do ensino médio, ela busca estratégias que possibilitem interligar e fixar os conteúdos trabalhados. Ela tem consciência de que é muito denso o montante de conteúdos ministrados, porém, necessário para os alunos dessa série. Para a professora, tal procedimento contribui de forma significativa para que eles alcancem sucesso em concursos vestibulares. Em relação a esse aspecto, Heloisa ressalta que a instituição é detentora de grande prestígio social, devido ao índice expressivo de aprovação de seus alunos no vestibular.

Para trabalhar no Colégio Sparta, segundo Heloisa, o professor precisa ser responsável, competente, extremamente afinado com a educação e gostar de seus alunos, “porque aqui a gente gosta muito dos alunos, são maravilhosos, dão prazer ao professor de trabalhar”. Acrescenta, ainda, algumas características profissionais necessárias, como a capacidade de ser compassivo, gostar de estudar e saber escutar. Segundo ela, “trabalhar no Sparta é buscar sempre mais”. Afirma, com orgulho, que, no início de sua carreira, época em que mais precisava, o colégio lhe ofereceu apoio, inclusive com recursos financeiros, para que adquirisse bens materiais.

As oportunidades de convivência social com o grupo de colegas, aspecto considerado de suma importância na visão da professora, se dão com certa frequência, seja para tomar café, estudar e/ou encontros nas residências uns dos outros. Ela mantém relações de amizade com alguns professores em particular, porque, além de trabalharem juntos no Colégio Sparta, compartilham uma sala, fora do ambiente do colégio, onde desenvolvem atividades de acompanhamento, em área específica, a alunos que prestarão vestibular.

Para finalizar a entrevista, Heloisa posiciona-se com um sorriso: “Eu vou te falar: aqui é minha família, assim... Eu convivo mais com eles hoje do que com a minha família”.

3.1.8 Thais: opção pela estabilidade na vida profissional

Thais morava na cidade de Montes Claros (norte de Minas Gerais), município onde cursou o ensino fundamental e o Magistério [na época, denominado Curso

Normal] no Colégio Estadual Professor Darcy Ribeiro. Ela avalia de forma positiva a formação que recebeu. Atribui isso ao fato de ter tido bons professores que, na década de 1960, além de trabalharem na Universidade Federal de Minas Gerais, atuavam também na escola pública:

Minha formação foi muito boa. Na época, década de 60, a população brasileira era muito pequena. A elite intelectual, geralmente professores da UFMG, trabalhava na escola pública. Em Belo Horizonte, por exemplo, o Colégio Estadual, o Colégio Marconi – que era o colégio municipal na época –, atendiam um grupo muito restrito. Professores da UFMG geralmente trabalhavam nessas escolas.

Para o vestibular, Thais freqüentou um curso preparatório, em Belo Horizonte, durante três meses. Seu interesse se voltava para ser professora, na área específica de Geografia. Como não havia estudado algumas disciplinas no curso de Magistério, como Física, Matemática e Química, decidiu não se inscrever no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais, que incluía tais matérias em seu programa de vestibular, para qualquer curso:

Porque a minha orientação toda foi para fazer vestibular por disciplina, e não coletivo, como o modelo adotado na época pela UFMG. Então, ela mudou as regras do jogo no meio do ano. [...] Eu queria ser professora. Terminei meu ensino médio, com habilitação para dar aula para o primário. E eu não estudei, obviamente, Física, Química. A Matemática era diferente. Então, eu não me inscrevi na Federal, porque eu não tinha visto essas matérias no ensino médio. Aí, eu fiz PUC, porque o vestibular ainda era direcionado. Havia prova de Português, prova de língua estrangeira aberta, totalmente aberta, prova de... Que mais que tinha? Literatura. Então, era basicamente Humanas. Eu não enfrentei as Exatas. Igual tem hoje a Milton Campos, por exemplo.

Durante sua trajetória escolar, Thais construiu disposições escolarmente favoráveis, desenvolvendo senso de responsabilidade e gosto pelos estudos. O ambiente familiar a ajudou a desenvolver tal gosto, já que seus pais valorizavam os estudos. Na época, estudar na capital era algo bastante valorizado.

Em 1974, Thais terminou o curso de Geografia (licenciatura e bacharelado). Apesar de a dificuldade para realizar os cursos, concluiu duas especializações: uma no Programa de Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (PREPES/PUC Minas) e outra no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) na Escola de Economia da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela acredita que a formação

continuada renova e amplia os conhecimentos, bem como propicia o contato com novas pessoas e novas idéias:

Voltar a estudar é muito interessante. Você voltar a pesquisar, a trabalhar de novo, fazer novas leituras, isso é sempre enriquecedor. O CEDEPLAR estava relacionado a uma área específica, que eu sempre tive o interesse de estudar de forma mais aprofundada: população. Então, foi um encaminhamento mais para o campo da pesquisa, entendeu? [...] Vontade de renovar, de ter novas visões, retomar a escola. Eu daria, assim, uma nota de 9 ou 10 para os cursos, porque só me acrescentaram bons conhecimentos. Você passa a ter contato com outras fontes, outras pessoas, outros professores, outras visões, sempre te enriquecem. O mesmo acontece quando participamos de congresso. É sempre bom. Sempre tem alguma coisa nova.

Ainda cursando o Magistério, Thais trabalhou no Jardim de Infância Pequeno Príncipe, localizado no bairro São Pedro. Atuava nas classes de alfabetização, com as quais se sentia realizada:

Foi fascinante esse primeiro contato. Alfabetizar pessoas é muito bom. Quando eu parar de trabalhar, eu quero me dedicar a isso, entrar para uma ONG só para trabalhar com alfabetização de adultos, é muito gratificante. Você ver uma pessoa, assim, que não sabe nada, pegar para ler, isso é uma coisa que marca.

Desde a época de faculdade, ela trabalha com Geografia: “Eu estava fazendo o segundo ano de faculdade, eu já comecei a dar aula, e específica de Geografia. Eu já tinha certa experiência como professora primária, quando ainda fazia o ensino médio”.

Sua primeira experiência como professora de Geografia aconteceu no colégio estadual, onde lecionava no ensino fundamental. Em seguida, atuou no ensino médio. Prestou concurso para a rede pública e passou a trabalhar na prefeitura, o que a levou a se desligar do Colégio Estadual Central.

No Colégio Arnaldo, permaneceu por 10 anos: “Eu trabalhei muito tempo no Arnaldo. Como que eu esqueci do Arnaldo? Dez anos eu trabalhei no Arnaldo. É um tempo considerável. Eu trabalhava no Arnaldo e na prefeitura. Era uma escola particular e uma pública só com o terceiro ano do ensino médio”. [Cabe destacar que a professora só se recordou do colégio citado algum tempo depois de iniciada a entrevista, daí a surpresa por seu esquecimento.]

O Instituto de Educação também faz parte de sua trajetória. Lá, ela trabalhou com a turma de Magistério, lecionando Geografia. Considera que a experiência adquirida na escola pública contribuiu significativamente para sua prática:

Foi muito rica do ponto de vista humano, porque eu trabalhava em escola de periferia. Então, você tinha muito contato com o aluno da favela. Toda aquela coisa, assim, do crescimento humano. Muito bom. [...] Cada ano era uma série diferente. De quinta série até terceiro ano científico. [...] Na prefeitura, eu sempre pegava coordenação.

Trabalhou na escola municipal até sua aposentadoria. Essa época lhe traz boas lembranças. Alfabetizar pessoas foi marcante para Thais, que atravessava uma favela para trabalhar e nunca sofreu qualquer tipo de constrangimento:

Em termos de disciplina, eu nunca tive, assim, um enfrentamento, igual você vê hoje. Agressão, nada disso. Eu atravessava a favela para ir trabalhar. Aí eles já sabiam: “É o carro da professora Thais”. Um carinho todo especial, por isso que eu falei da questão humana. O lado humano é muito forte.

Thais também atuou no ensino superior, como professora, durante 12 anos, na Faculdade Newton Paiva. Pediu demissão em virtude de uma nova oportunidade de trabalho. Por outro lado, a experiência não lhe oportunizou uma vivência mais instigante, considerando-a “relativa”, em virtude do perfil do aluno que freqüentava a instituição na época: “O nível de aprendizagem era muito baixo. Então, não podíamos, assim, exigir demais. Os alunos, por sua vez, não exigiam muito do professor. Aquilo foi me desgastando e eu acabei largando”.

Desligada da Faculdade Newton Paiva, passou a trabalhar no Colégio Sparta, onde hoje atua como professora e coordenadora da área de Geografia. Considera essa mudança um excelente desafio:

Outra experiência forte foi aqui no colégio, algo assim de ponta. Sair da rede pública, no ensino médio, e pegar um Sparta para trabalhar é muito interessante, porque os meninos daqui te desafiam muito. Você tem que estar, assim, o tempo inteiro buscando crescer.

Na época em que Thais começou a trabalhar no Colégio Sparta (1987), ainda não havia sido institucionalizado o processo de seleção formal. Seu ingresso se deu por indicação de um profissional que trabalhava no colégio:

Eu não fiz prova. Na época, não tinha essa institucionalização dos exames de seleção que tem hoje em dia. Eu fui entrevistada pela coordenadora e pelos dois padres que eram os reitores. Eles pediram para fazer uma carta, em que eu falasse por que eu tinha interesse em trabalhar aqui. Só. Mais nada. E currículo, análise de currículo. Eu tinha uma indicação de uma pessoa aqui da casa, que já trabalhava aqui há mais tempo.

De acordo com Thais, naquela época, eram poucos os professores formados em Geografia. Relembra a época em que trabalhou no Colégio Arnaldo e os comentários dos colegas de trabalho sobre a dificuldade de se conseguir um professor para essa disciplina:

Eu trabalhei um tempo no Arnaldo e lá eu conheci o professor Ricardo, que foi coordenador aqui no Sparta. O colégio estava precisando de professor de Geografia. Aliás, professor de Geografia era um negócio, assim... Hoje, está melhorando um pouco. Graças a Deus. Mas, era, assim, agulha em um palheiro. Aí, ele ficou sabendo que eu tinha reduzido a minha carga horária e eu estava "precisadíssima". Parece que o professor que tinha começado no início do ano não deu certo. Ligou para mim e eu vim. Aí, eu comecei a trabalhar com o segundo ano.

Na década de 1990, segundo a professora, o processo de seleção foi institucionalizado no Colégio Sparta, com as seguintes fases: análise de currículo pela coordenação; seleção do grupo de professores; dinâmica de entrevistas com o conjunto de professores; aula prática; avaliação teórica; psicotécnico.

De acordo com Huberman (1995, p.44), trata-se da fase da serenidade e distanciamento afetivo:

[...] são freqüentes nesta fase os sentimentos de uma crescente competência pedagógica que cria a sensação geral de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descontração (menor preocupação consigo próprio e maior preocupação com os objetivos dialéticos).

As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos (*sic*) do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.

Esta é uma fase em que os indivíduos que a vivem experimentam de forma positiva sentimentos de agrado e satisfação.

Thais ressalta ainda outros aspectos que justificam sua longa permanência na instituição: o destaque que o Colégio Sparta tem no campo educacional; a

proximidade de sua residência e, principalmente, as condições favoráveis de trabalho⁴²:

Primeiro que é um colégio de ponta, né? A primeira coisa é essa. Segundo, era próximo de onde eu morava, no Luxemburgo. E eu vi novas possibilidades de criar novas relações; é um colégio que oferecia muitas condições para a gente poder trabalhar. Foi isso que me atraiu a vir para cá.

Segundo Thais, há certos requisitos que são exigidos do professor que pretende trabalhar no Colégio Sparta: primeiramente, senso de organização; em segundo lugar, um exemplar domínio do conteúdo a ser ministrado. A permanência ou não do professor no colégio está condicionada à sua competência, que os próprios alunos conseguem avaliar, ainda que de forma intuitiva. É preciso, assim, que o professor estabeleça bom relacionamento com os alunos. Em uma escola que atende a alunos de famílias economicamente mais favorecidas, como o Colégio Sparta, faz-se necessário que o professor esteja preparado e com disposição para inovar. Vale ressaltar, segundo Thais, que o Colégio Sparta sempre ocupou os primeiros lugares de aprovação nos vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais

:

Eu me lembro que quando eu entrei aqui para trabalhar, o Ricardo me falou: “Olha, com uma semana de aula nós podemos... Eu posso te falar se você serve ou não serve para o Sparta, se você passa ou não no teste dos meninos. Com uma semana de aula”. [risos]. E é verdade. Na época, não existiam muitos colégios em Belo Horizonte do porte do Sparta. Até hoje está dividido, né? [...]. Mas o Sparta era a referência e nele só estudava a nata mesmo. Então, a aprovação na UFMG era 100%. O professor, para enfrentar esses alunos aqui, se não tivesse preparo, ele não ficava. A gente tinha que ser muito bom para dar aula no “cuspe-e-giz”, sem contar com a tecnologia de hoje. A gente não tinha um computador, não tinha nada, no máximo um projetor de *slides*, no máximo, e um retroprojetor, um filme de vez em quando. Então, eu me sinto no direito de me considerar competente, porque tem 20 anos que eu estou aqui.

O colégio oferece excelentes condições de trabalho ao professor. Em contrapartida, absorve bastante o tempo do docente, sendo necessário, também, disponibilidade para participar de todas as atividades, sobretudo quem exerce o cargo de coordenação, como é o caso de Thais:

⁴² Maria Isabel Loureiro em seu texto “O desenvolvimento da carreira dos professores” (1997, p.122, 123), cita o modelo de Huberman (1995), que aborda um quadro descritivo das tendências no ciclo de vida dos professores, dentre eles a estabilização, que resulta de uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira e um ato administrativo (compromisso entre o indivíduo e a instituição – efetivação), significando por isso um “comprometimento definitivo”.

Então, tem as reuniões pedagógicas; tem pessoas que vêm para dar cursos aqui dentro; você tem as atividades do primário; as festividades. Então, para a gente estar presente em tudo, muitas vezes não dá, não dá para estar presente em tudo. É uma escola assim, que absorve, se você deixar, ela te absorve de segunda a sábado. É o tempo inteiro, o tempo inteiro.

Thais atua como coordenadora da área de Geografia, da educação infantil à terceira série do ensino médio. Nessa última série, divide as aulas com outro colega.

Na coordenação, sou responsável pela Geografia do colégio inteiro; pelo que uma professora lá da primeira série está fazendo dentro de sala, o que está acontecendo, tentando garantir a verticalização do programa de Geografia. Esse acompanhamento todo, a gente faz.

Uma característica observada durante as entrevistas com os professores está relacionada à localização da terceira série do ensino médio no contexto geral do Colégio Sparta. A estrutura do prédio é plana e todas as cinco turmas de terceira série se concentram em um bloco, ao lado do refeitório, para atender, com exclusividade, às necessidades dos alunos e professores. É como se fosse uma escola à parte: “E aqui, no colégio, o terceiro ano funciona todo isolado. Isso tudo gera um clima de diferença para eles; os alunos têm armário para guardar material. O calendário escolar é especial. Enfim, é um outro processo”.

Thais afirma ter um interesse especial pela terceira série do ensino médio, porque, nessa faixa etária, os alunos se encontram mais conscientes e preparados para os estudos, além de serem muito afetivos. Por outro lado, reconhece que a carga de conteúdo que os alunos dessa série recebem durante o ano é bastante significativa, exigindo disposição do professor. É preciso motivá-los constantemente, pois eles são submetidos a forte pressão, tanto por parte do colégio, quanto da família, em relação à aprovação nos exames vestibulares:

Eu posso falar pelo terceiro ano porque eu estou lá. É pesado é apertado, porque cada professor faz a sua exigência; então, muitas vezes, os meninos têm uma sobrecarga enorme, enorme! São exercícios para casa, uma carga horária pesada com aulas de manhã e de tarde, de segunda a quarta. Na quinta-feira, é opcional, mas a maioria faz as aulas de quinta; e todo sábado de manhã, prova. Então, é um ano assim que você tem que estar ali com gás, o tempo inteiro para motivar aqueles meninos. Os pais e os próprios alunos têm uma cobrança muito grande. Há uma cobrança dentro do próprio grupo, é a cobrança da família para aquele menino que está ali. E há uma escolha profissional que o aluno tem de fazer em uma idade extremamente nova. Às vezes, eles não têm maturidade para isso. Então, não é fácil! Não é fácil!

Há inúmeros desafios na profissão docente. Um deles é o de estabelecer relações com pais e alunos. Essa é uma tarefa difícil, pois “não se consegue agradar a todos”, observa Thais. A todo momento, o professor enfrenta dificuldades, quer na relação com os pais – que questionam o trabalho –, quer na relação com os alunos – que exigem bastante. É preciso amadurecimento para lidar com as situações do cotidiano escolar.

As condições de trabalho no Colégio Sparta favorecem o desempenho profissional, sendo consideradas pela professora como excelentes. O colégio prima pela qualidade das aulas, priorizando a aquisição de bens materiais e pedagógicos, criando oportunidades para um bom desenvolvimento da disciplina:

Excelentes! Excelentes. Você fica mal acostumada de trabalhar no Sparta. O que você tem aqui, você não tem em outros lugares. Então, eu falo sempre: “Professor aqui, ele é mal acostumado, mal acostumado num bom sentido”. Por exemplo, eu mando rodar um material; esse material vai para a minha sala, eu recebo ele em mãos. Se eu quero passar um filme, eu tenho uma televisão na minha sala, exclusiva. Se eu quero dar uma aula usando o computador, eu marco o laboratório de informática. Então, é assim, tudo que você precisar. A gente faz indicação de livros e a escola adquire. O mesmo acontece com revistas e periódicos. Então, é isso, é nesse sentido mesmo, entendeu?

A estrutura de funcionamento e de apoio ao professor do colégio é considerada por Thais como eficaz. Diante de dificuldades e/ou necessidades, o coordenador da série acompanha a situação, prestando o atendimento que se fizer necessário. Segundo ela, há um funcionário para apoiar o coordenador da série. A estrutura organizacional do colégio é a seguinte: direção, coordenações das séries, coordenação de disciplina, apoio pedagógico. Nesse sentido, Thais pergunta: “Olha, em que colégio você tem uma estrutura dessa? Não tem. Não é? A escola custeia quase tudo”.

A formação continuada dos professores é outro objeto de interesse do colégio. É preciso, no entanto, que o professor manifeste interesse e apresente a sua proposta. Os candidatos serão submetidos a um processo de avaliação para terem direito à licença com vencimentos, para cursos de pós-graduação:

Basta o professor querer. Aí, ele passa por um processo de avaliação na diretoria. Há pouco tempo atrás, a professora de Geografia aqui ficou dois anos de licença, recebendo para fazer mestrado. Qual instituição em Belo Horizonte lhe dá isso? Isso é só no Colégio Sparta.

Essa formação continuada no Colégio Sparta pode se dar de formas diferenciadas:

Seminário, cursos que a UFMG oferece, traz pessoas para trabalhar com a gente, monta grupo de estudos. Então, agora, no final do mês, nós vamos fazer uma reunião com professores de História e Geografia juntas só para discutir aspectos da África. Então, a gente faz uma pauta e o professor vai se preparar para essa reunião. É mais ou menos isso aqui: convocam-se os professores para estudar.

Cada área se reúne de acordo com a necessidade específica. No grupo de Geografia e História, o diagnóstico apontou para a importância de uma discussão sobre competências e habilidades:

A área sentiu necessidade de retomar essa discussão: o que é competência, o que é habilidade, como você distingue uma da outra, como montar uma prova avaliando competências, avaliando habilidades. Quando se faz necessário, o colégio traz um especialista da UFMG para trabalhar com o grupo.

Nos últimos anos, o colégio vem investindo na formação continuada do professor voltada para a disciplina que ele leciona. Cada área passou a investir em formação específica. Antes, a instituição oferecia cursos de formação para o grupo de professores em geral:

Até um tempo atrás, a gente tinha assim um dia de formação, uma quarta-feira, dia em que todos os professores do colégio, de quinta série ao terceiro ano, estudavam o que a assessoria pedagógica determinava. Agora, adotamos um outro modelo.

Thais enfatiza a importância de o conhecimento adquirido ser utilizado na prática:

Por exemplo, esse estudo que a gente fez agora na área da Geografia, de habilidades e competências. Então, você já procura formular uma prova, trabalhando dentro dessa perspectiva. Montar uma aula para desenvolver essas competências que as faculdades estão exigindo do aluno. Assim, o trabalho fica mais direcionado.

No decorrer da entrevista, Thais se mostrou disponível e sorridente. Entre os professores entrevistados, é a única que disponibiliza tempo para o lazer. Nos finais de semana, gosta de ir ao clube, ao teatro, ao cinema e pratica ginástica com assiduidade. Uma vez por ano, viaja ao exterior. No momento da entrevista, estava

com uma viagem marcada para a Rússia, aproveitando sua ida à Alemanha para visitar sua filha que reside nesse país. Gosta de arte em geral. Possui muitas réplicas de telas famosas – Monet, Picasso etc.: “Europa não tem jeito de você não visitar museu, né?”

Detentora de um capital cultural considerável, Thais adquire bastantes livros: dos específicos da área a romances e literatura em geral. Lê, pelo menos, dois livros por mês. Assina o jornal “Folha de S.Paulo”, que lê habitualmente: “Neste momento, estou com um livro de mitologia grega para ler. *O diabo veste Prada* [de Lauren Weisberger] está lá fechadinho, também para eu ler”.

A oportunidade de trabalhar na mesma instituição por 20 anos é um fator relevante na vida de Thais e essa opção pela instituição em virtude da estabilidade a faz se sentir realizada na carreira profissional que escolheu.

3.1.9 Larissa: professora e escritora se completam na realização profissional e pessoal

Larissa, professora bem-sucedida, estudou na escola pública do anexo São Cristóvão, no bairro Lagoinha, onde concluiu o ensino fundamental. No Colégio Marconi, também em Belo Horizonte, finalizou o ensino médio, no ano de 1978.

Filha de funcionários públicos, Larissa pôde contar com o incentivo dos pais, que valorizavam bastante os estudos. Para auxiliar os filhos nas atividades escolares, eles compravam livros. Orientavam-nos a optarem por cursos profissionalizantes, acreditando que estes garantiam uma oportunidade de trabalho mais cedo, até mesmo antes de o aluno concluir o curso: “A pressão na minha casa era que eu tinha que passar em algum curso pra poder continuar trabalhando”.

O contexto familiar de Larissa também favorecia a valorização da cultura. Seus pais viam no cinema e nas leituras formas de entretenimento e fontes de cultura.

Larissa avalia satisfatoriamente a formação recebida no ensino fundamental e médio. Segundo ela, a escola pública era referência de educação:

Na época em que eu estudei, a escola pública era o contrário do que é hoje. [...] era referência de educação. Então, nós tínhamos, assim, os melhores professores, excelentes professores; muitos, inclusive, saíam de escola privada pra trabalhar em escola pública. Então, era um ensino muito bom. Uma biblioteca rica. [...] Eu acho que foi... Eu avalio como muito boa a base que obtive nessas duas escolas.

Larissa ainda mantém contato com ex-colegas do Colégio Marconi. Alguns de seus vizinhos atuais estudaram com ela. Relembra, com entusiasmo, um encontro recente que reuniu uma equipe de 40 a 50 pessoas que foram seus colegas de escola.

Alguns professores também lhe deixaram boas lembranças e marcaram sua trajetória no ensino médio: os professores: de História, de Análise Clínicas; as professoras ,de Matemática, e de Biologia (coincidentemente a mesma professora de Fernanda):

Ah... [...] Eu acho que eles eram os melhores. Em termos de comunicação, em termos de dar aula, de entender o conteúdo. Eles pareciam gostar de ser professor... Eles tinham mais pique, eles demonstravam gostar mais do que faziam. Então, eu acredito que deve ser por isso que eles me marcaram positivamente.

O curso de Farmácia foi a opção de Larissa, quando prestou seu primeiro vestibular. Reprovada, alega que dois motivos a induziram a prestar vestibular para a Pontifícia Universidade Católica de Minas, dessa vez para o curso de História: influência do professor de História e a possibilidade de, estudando à noite, trabalhar durante o dia:

A princípio, eu queria fazer Farmácia. Aí, por influência desse professor que me aconselhava fazer alguma coisa na área de Ciências Humanas, eu achei que poderia ser um caminho. E outra coisa [...] eu comecei a trabalhar muito cedo e a pressão na minha casa era que eu tinha que passar em algum curso pra poder continuar trabalhando. [...] Então, eu vi uma possibilidade de ter uma chance maior de passar no vestibular. Hoje, eu me sinto realizada, gosto do que eu faço, mas, a princípio, não era isso que eu queria. Então, como eu não passei em Farmácia, eu tentei fazer uma outra coisa que tivesse o curso à noite, porque eu trabalhava, não queria abrir mão de trabalhar. Hoje, eu acredito que era o que eu queria; na época, não.

Em 1986, Larissa concluiu o curso superior. Hoje, considera-se plenamente realizada na escolha que fez, mesmo reconhecendo que ela se deu por razões bem práticas.

Além de exercer o magistério, Larissa também escreve. É autora de livro didático, publicado pela Editora Moderna, indicado para ensino fundamental e médio.

A exemplo da professora pesquisada por Lahire (2002, p.213), Sarah Jarry, Larissa possui gosto pela escrita, como “um meio de expressão em que investe com paixão”. Seu projeto de escrever um livro se concretizou e hoje sua obra é reconhecida no Brasil. Seus livros são adotados nas melhores escolas do país. Em função disso, realiza palestra em vários estados brasileiros: “Então, hoje, sou uma pessoa realizada na minha profissão. É o que eu queria mesmo, não me vejo fazendo outra coisa”.

Após a formação inicial para o magistério, Larissa freqüentou dois cursos de aperfeiçoamento: História do Brasil e Moderna (Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)) e Mundo Contemporâneo, os dois com duração média de um ano. Posteriormente, cursou o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, no período 2002-2004, época em que essa instituição e o Centro Universitário de Belo Horizonte estabeleceram uma parceria, já que esse último passava pelo processo de migração de faculdade para centro universitário:

O da PUC foi uma parceria com a UNI-BH. Quando a UNI-BH estava numa transição de faculdade pra centro universitário, ela procurou uma escola superior que quisesse trazer o professor para ministrar o curso aqui. [...] Então, havia, me parece, quatro ou cinco vagas sobrando; então, foi aí que eu apresentei meu projeto de pesquisa, fui escolhida e fiz o curso com os professores da UNI-BH.

As aulas presenciais eram ministradas no Centro Universitário de Belo Horizonte, porém a defesa de sua dissertação foi realizada em Porto Alegre.

Na época da entrevista, Larissa estava cursando o doutorado, o qual pretende concluir no segundo semestre de 2008. Faltam três disciplinas. Para cumpri-las, deverá morar em Porto Alegre durante seis meses. O Colégio Sparta financia os custos inerentes ao investimento, conforme enfatiza a professora: “Entre os colégios católicos do Brasil, é o único que paga o salário do professor, mantém o salário integral e lhe dá condições de estudar... É o único”. Nesse aspecto, podemos citar Nóvoa (1999, p.167), que tece considerações pertinentes sobre

[...] a necessidade de se estabelecer um trabalho compartilhado entre as universidades e as escolas, haja vista ser impossível alcançar os propósitos relativos à formação dos profissionais de ensino sem adoção de um modelo profissional que supere a dicotomia produzida pelos modelos acadêmicos ou práticos.

Para o autor, essa ruptura tem como pressuposto a redefinição da imagem do profissional, o que requer a valorização do lócus de sua prática e da reflexão sobre a prática.

A necessidade de aprimoramento e de novos conhecimentos levou Larissa a buscar a formação continuada: “Eu acho que o professor tem que estar sempre estudando [...] Essa questão mesmo de ver o que está acontecendo, conhecer as novas abordagens de um determinado assunto”. O incentivo do Colégio Sparta aos professores é algo elogiado por Larissa: “É, se eu quiser fazer um curso de pós-graduação, o colégio ajuda com 50%. Se eu quiser participar de um congresso, de um evento, o colégio também ajuda”.

Segundo Brzezinski (2002), frente a esse entendimento, as atuais tendências educacionais apontam para estudos que valorizem práticas de formação-ação e de formação-investigação.

Larissa faz uma boa avaliação dos cursos realizados. Obviamente, com exceções, segundo ela, seu aproveitamento foi muito bom, tanto na especialização como na pós-graduação. Ela contou com alguns professores excelentes, outros nem tanto, mas, no geral, os cursos lhe acrescentaram bastantes conhecimentos.

A carreira docente de Larissa teve início em 1984. De lá para cá, atuou como professora de História em várias instituições da rede particular de ensino, especialmente no ensino médio. Sua primeira experiência foi no Colégio Roma, trabalhando depois em outros colégios de Belo Horizonte:

Trabalhei no Roma, Nossa Senhora das Dores, Promove, Pitágoras. Trabalhei em várias escolas: Zilá Frota, que nem existe hoje mais. Fui proprietária de cursinho pré-vestibular. Dei aulas também no pré-vestibular do Roma, no Soma e Unimaster. [...] Eu já trabalhei também no Dom Silvério. Enfim, foram inúmeras as escolas.

Larissa considera que a larga experiência adquirida seja fruto dessa diversidade de atuações, que, na verdade, podem ser traduzidas em oportunidades que foram surgindo com melhores salários e condições de trabalho. Segundo ela, a possibilidade de escrever seu livro foi uma de suas maiores oportunidades. A

experiência que adquiriu no magistério contribuiu significativamente para a proposta do livro:

Assim... Considero as experiências anteriores menos importantes que a daqui do Sparta. Eu acho que aqui foi a melhor escola em que eu já trabalhei na minha vida inteira. E eu trabalhei em muitos lugares. Eu acho que muito da experiência que eu tive contribuiu muito para propor o livro, para escrever, para propor atividades, propor textos. Você não pode escrever um livro para um tipo de escola em particular. Você tem que escrever um livro com o qual o professor tenha facilidade para trabalhar em qualquer escola que for adotado. Então, eu não me vejo trabalhando em outra escola. Às vezes, eu até brinco assim: “Se algum dia eu tiver que sair do Sparta por algum motivo, eu acho que eu não vou pra outra escola”.

A vasta experiência descrita por Larissa exemplifica o que Lahire (2002) define como ator plural, o qual se constitui sob várias lógicas de ação, vários processos de reflexividade sobre o mundo, como fruto de várias experiências e de vários processos de socialização em diferentes espaços e instituições que ele frequenta.

Em relação ao espaço que conquistou no Colégio Sparta, Larissa afirma que não gostaria de perdê-lo: considera-o o melhor colégio em que já trabalhou.

Larissa foi também coordenadora de área; entretanto, segundo ela, não é um trabalho que goste de realizar, pois o considera burocrático. No Colégio Sparta, foi convidada para a coordenação da área de História, mas recusou. Acredita não ter o perfil adequado para o cargo. Identifica-se com a sala de aula.

Ao tratar da questão disciplinar nas escolas, Larissa reconhece ser uma pessoa muito rígida na imposição de limites aos alunos. Recorda-se de situações que vivenciou em uma escola que a considerava muito severa com os alunos:

Tem escolas em que o aluno é uma prioridade. E eu sou uma pessoa muito rígida com a disciplina, pois eu acho que para um bom andamento da aula, os meninos têm que ter alguma disciplina. Então, eu já enfrentei sim, de a escola me chamar e falar que eu estava sendo rígida demais, estava exigindo demais e que os meninos estavam reclamando que eu era muito brava. Há escolas que chegam ao ponto de, em caso de os alunos não irem bem numa prova porque não estudaram, pedir pra você refazer a prova. Por isso que eu pulei tanto de escola em escola. Não concordava com esse tipo de atitude.

O depoimento da professora nos remete ao modelo estrutural de escola voltada para o interesse do aluno, exigindo que a professora seja “mais meiga, mais boazinha”. E se os alunos não obtêm bom resultado em uma prova, propõe-se outra.

Nesse sentido, Larissa afirma ter passado por várias situações que se tornavam, às vezes, insustentáveis, necessitando renegociá-las, para não abrir mão de suas convicções como educadora.

Larissa foi admitida para lecionar no Colégio Sparta em 1991. Tomou conhecimento de uma vaga na área de História por meio de um colega que trabalhava na instituição. Concorreu com outros seis candidatos. Completou 16 anos de trabalho no colégio e sempre faz questão de reafirmar sua satisfação em trabalhar no Sparta, colégio, segundo ela, que oferece excelentes recursos para o professor trabalhar:

Olha, ao professor é oferecida uma sala com um projetor, um computador. Eu posso passar um filme aqui, não preciso levar pra nenhuma sala especial. A escola investe também em livros que eu preciso e sugiro que compre. O coordenador de História avalia e a escola compra para a biblioteca. Os alunos têm uma sala de estudo. Cada aluno do terceiro ano tem um armário próprio, onde ele guarda as coisas dele, a chave é dele.

Com todo esse apoio, o Colégio Sparta, em troca, espera de seus professores o compromisso com a profissão, atentando para os seguintes aspectos: “Dar uma boa aula, não atrasar, conhecer o aluno, ter carinho com ele, chamando a atenção quando necessário, mas se preocupando com as dificuldades daqueles que se esforçam”.

Então, o importante aqui é você conseguir considerar o aluno que quer aprender. Se ele quer aprender, se ele é comprometido, é o principal pra nós. Nós reconhecemos os limites dos alunos em determinadas disciplinas. Vemos, acima de tudo, o compromisso dele e o seu envolvimento com a aprendizagem. É comum os alunos, pela falta de comprometimento, perderem o ano por poucos pontos.

O professor do Colégio Sparta, além de dominar o conteúdo, precisa adotar uma abordagem metodológica de qualidade e estudar continuamente, pois alunos e respectivas famílias formam um público exigente, detentores de um capital cultural elevado. É necessário, portanto, que o professor se mantenha atualizado, o que requer dele um grande empenho:

Nossa, é muita coisa [risos]. Olha, o professor do Colégio Sparta, pra ficar na escola, tem que ter conteúdo, tem que ter uma boa metodologia, um bom domínio da disciplina em sala de aula. Tem que estudar, porque os meninos são muito bons, eles têm uma bagagem boa. É necessário também que o professor se envolva nos projetos do colégio [...] E tem que seguir as normas da escola, participar das reuniões, trabalhar com os registros, São tantos!!

No Sparta, os alunos são avaliados desde a primeira etapa do ano letivo, por meio de uma ficha contendo 11 itens relacionados a comportamento, relacionamento, dificuldades, dentre outros. Alguns critérios são adotados para que o professor possa conhecer melhor o aluno e, no conselho de classe, posicionar-se perante as situações relatadas:

Todos os alunos, todos, desde os pequenos, são avaliados. A gente avalia por meio de uma ficha com 11 itens [...] Registra-se o aluno com bom comportamento e o aluno fraco no desempenho escolar; o aluno que você acha que tem dificuldade; o aluno que seria ajudado no conselho de classe; o aluno que coopera com os outros. Ou seja, isso é muito pesado pra gente fazer. Na primeira etapa, então, é uma loucura. Porque são vários... Mas a exigência é essa, você tem que dar conta de falar do aluno no conselho de classe, avaliar o aluno, enfim, é muita coisa [risos].

De acordo com Perrenoud (2000, p.49), a preocupação em gerir as aprendizagens dos alunos deve vir acompanhada de balanços periódicos de suas aquisições, que, segundo o autor, “são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde”, como desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem.

No Colégio Sparta, Larissa ministra 20 aulas semanais para as terceiras séries do ensino médio. Divide o conteúdo de História com um colega que trabalha no período da tarde, com uma atividade de revisão/preparação para o vestibular.

A função do professor no colégio – insiste Larissa –, é a de preparar uma aula prazerosa, uma prova abrangendo os conteúdos trabalhados. Em busca de qualidade do material didático, o colégio contratou um professor de Português para revisar as propostas de atividades a serem entregues aos alunos.

Hoje, todo material que o professor vai apresentar aos alunos passa por um revisor de Português primeiro. Isso deixa a gente mais tranqüila, o material não ter erro, nem nada. Então, a função nossa é esta: preparar uma boa aula, tentar trazer pra dentro da escola o espírito cristão do Sparta [...] Agir como agente transformador desses alunos. Tentar sensibilizá-los para alguma situação que está acontecendo no mundo. É conhecer os alunos, conhecer bem o colégio pra poder definir os limites de atuação. Aqui, nós temos um apoio muito grande do coordenador, que dá um apoio pedagógico muito grande pra nós.

Em outros colégios confessionais em que trabalhou, Larissa diz não ter sentido o respeito que o Sparta dispensa ao professor. Sua atuação modificou-se

com sua entrada e permanência no colégio, porque ali ela afirma ter convivido com pessoas que tinham uma experiência diferente da dela. Aprendeu a trabalhar com um aluno diferenciado que exige metodologia cada vez mais atualizada.

A autonomia do professor no Colégio Sparta é outra qualidade destacada por Larissa: “Aqui, você entrou, fechou sua porta, você tem autonomia”.

Ela exemplifica com uma atividade realizada no mês de setembro. A professora desenvolveu com os alunos um trabalho intitulado “Manhã dos anos sessenta e setenta”, uma atividade que vem sendo realizada há oito anos pela equipe, juntamente com os alunos:

Então, não houve aula de manhã. A professora de Matemática cantou, o de Física tocou violão. Os meninos vêm vestidos a caráter. O terceiro ano pára [...] A gente sai, vai pro estúdio, ensaia, uma coisa informal, mas o colégio tem esse propósito, de fazer esses encontros.

Larissa ressalta que a equipe da terceira série do ensino médio se encontra unida pelo menos há aproximadamente 12 anos, o que propicia uma relação de proximidade, cumplicidade e amizade:

Então, a gente tem uma relação muito próxima, muito amiga. Troca de aula quando precisa. Um, às vezes, quebra o galho do outro, quando necessário. Então, isso a gente não encontra tão intenso em outras escolas. E como aqui existe um respeito muito grande pelo professor, quase não há disputa entre os professores, casos em que um queira aparecer mais que o outro; um querendo mostrar mais serviço do que o outro; você não vê isso aqui.

A rotina escolar dos alunos do Colégio Sparta não lhes deixa tempo livre. As aulas começam às 07h10min e se estendem, no caso do terceiro ano, até às 17h15min, de segunda à quarta-feira. Alguns alunos ainda fazem cursos extras, na quinta e na sexta-feira:

É... O aluno que chega ao terceiro ano aqui já passou por muita coisa. O terceiro ano é peneirado. Às vezes, a gente reclama: “Ah, o aluno é fraco, é isso”, mas se um professor, por ventura, vem substituir um outro por um tempo, fica deslumbrado de ver como os alunos daqui são bons. Agora, é muito pesado pra eles; eu acho que é exagerado. Porque os alunos daqui não têm tempo, assim, nem pra poder sentar em casa e ver aquilo que sabe e o que não sabe, porque eles ficam o dia inteiro aqui. [...] O terceiro ano fica aqui de segunda a quarta-feira, o dia inteiro. Noventa e cinco por cento dos alunos são bons. Aluno que lê, que estuda, porque é cobrado isso dele.

Ao planejar suas aulas, Larissa leva em consideração o pouco tempo disponível que os alunos possuem para o estudo em casa, justamente por eles passarem a maior parte do período no colégio.

Em suas aulas, a professora sempre contextualiza o conteúdo. Um assunto mais denso é associado a uma reportagem atual, promovendo um elo entre o presente e o passado. Nesse sentido, torna-se necessário pesquisar assuntos que sejam do interesse dos alunos, uma vez que os conteúdos trabalhados são teóricos, nem sempre agradando a eles. Larissa prefere “dar uma visão geral do assunto abordado e sugerir textos complementares para os alunos lerem”. No planejamento, muitos pontos merecem destaque quanto ao programa do vestibular. Segundo a professora, o enfoque não é voltado para o vestibular apenas da Universidade Federal de Minas Gerais, mas “o aluno que está preparado para a UFMG, acaba passando nas outras também”.

O planejamento em equipe é um dos fatores relevantes na terceira série. Para tal, realiza-se uma reunião por mês, em que são estabelecidos projetos conjuntos, provas, às vezes, trabalhos, dentre outros. A reunião por área, conduzida pelo coordenador de História, acontece uma vez por mês entre os professores de História, da quinta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio.

Larissa admite que seu trabalho requer, basicamente, estudos voltados para a área específica de História, o que justifica seu pouco envolvimento com leituras pedagógicas, embora as coordenações indiquem textos e livros, freqüentemente adquiridos pelo colégio.

Olha, eu leio pouquíssima coisa na área de Pedagogia. Eu leio mais da minha área mesmo. [...] Mas o grupo aí da coordenação e tudo lê muita coisa interessante e passa muito texto pra gente ler; eu, às vezes, tenho pouco tempo pra ler. Mas eles lêem muita coisa.

Larissa, mais uma vez, evidencia seu interesse e envolvimento específico em sua área, parecendo desconsiderar a importância de leituras pedagógicas proporcionadas pela escola: “Eles vão me dando os papéis e vou guardando...”.

O fato de trabalhar também para uma editora, ministrando cursos e palestras para professores por todo o Brasil, obriga Larissa a buscar artigos que lhe possibilitem uma atualização constante. Ela também investe em livros específicos para o assunto que irá retratar e lê com freqüência a revista “Nova Escola”.

Larissa não comentou a Proposta Pedagógica do colégio: “Não vou te falar dela não, porque o terceiro ano é meio atípico. O ritmo é outro. Então, você nem tem como avaliar essa proposta”.

Com os professores do colégio, Larissa mantém boas relações de amizade: “A gente sai muito, faz festa, vai pra casa um do outro, muito; a gente tem uma relação muito boa”. Ao contrário do posicionamento de Janete, Larissa acredita na relação entrelaçada entre família, escola e trabalho defendida por Lahire (2002).

Em seus momentos de descanso e lazer, Larissa gosta de ir ao cinema, namorar, assistir a programas na televisão, viajar nos finais de semana: “Eu adoro cinema, teatro, barzinho, adoro *show*, essas coisas assim de sair”. Gosta também de caminhadas: “Uma, duas ou três vezes por semana, eu faço caminhada”. O que lhe tem trazido muito prazer é acompanhar a construção de sua casa: “Meu lazer é Macacos [Nova Lima, MG]. Ultimamente, vou lá direto – sábado, domingo, à tarde. Sempre que eu posso, eu vou lá pra ver como anda lá a casa”.

Literatura e arte são dois assuntos que despertam em Larissa grande interesse e prazer. Afinal, são assuntos relacionados à sua área. Revistas como “Veja”, “IstoÉ”, “Caros Amigos” e o jornal “Folha de S.Paulo” são suas leituras habituais. Recentemente, leu o livro “A Casa dos Espíritos”, de Isabel Allende⁴³. Em termos de música, a preferência recai sobre Chico Buarque de Holanda (possui a coletânea completa do cantor-compositor).

Em síntese, a fala de Larissa promove uma reflexão sobre a maneira como os sujeitos são constituídos, o que mais os afeta, os estoques de referências, os modos de percepção, de ações e de práticas que trazem consigo.

Segundo Lahire (2002), a questão da subjetividade não é uma decomposição de fatores diversos, mas, sim, uma composição de várias faces: um lado afetivo, um lado cognitivo, um lado mais pessoal, artístico, dentre outros, evidenciados pelas disposições que Larissa demonstra – a professora e escritora que se completa na realização profissional e pessoal de um sonho possível.

⁴³ ALLENDE, I. **A casa dos espíritos**. 30. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002. 448p.

3.2 Traços convergentes nas trajetórias profissionais de professores

A partir das análises levadas a efeito, procurou-se nelas identificar traços convergentes das trajetórias dos professores que possibilitassem ir além de puras descrições ideográficas, sem comparações que, segundo Lahire (1997), não favorecem uma orientação interpretativa definida.

Ao apontar as especificidades, faz-se necessário salientar inicialmente que os professores entrevistados ressaltaram a importância da educação recebida no meio familiar, orientada no sentido da construção de hábitos favoráveis à escolarização e às expectativas em relação “às regras do jogo escolar”. Tal orientação marcará também os investimentos e esforços mobilizados por essas famílias ao longo da escolarização dos filhos, traduzindo o que Bourdieu denomina “boa vontade cultural”, que se caracteriza pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo espaço sistemático para adquiri-la.

As famílias desses professores se colocam, assim, como responsáveis pela transmissão de um “patrimônio econômico e cultural” a seus descendentes, ou seja, um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Mais do que o volume de cada um desses recursos, as famílias são, segundo Lahire (1997), responsáveis por uma maneira singular de vivenciar esse patrimônio.

Evidenciam-se, assim, nos relatos dos professores, a influência familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais, na definição de uma determinada situação escolar e o provável sucesso dos professores da pesquisa em questão.

Lahire (1997, p.25) aponta em seus estudos que o universo doméstico, “através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola”. Para esse autor, não se constrói o êxito escolar sem a presença da família, que atua, mesmo que de maneira periférica, nas questões que dizem respeito à escolarização dos filhos.

Vemos, assim, que o sucesso escolar não é algo natural e estabelecido previamente pela condição social, econômica e cultural familiar. Este se encontra imbricado no grau de consonância na relação entre família e escola.

Fica evidente, nos relatos de cinco dos professores entrevistados – Jane, Augusto, Janete, Thais e Larissa –, a mobilização empreendida por eles. Oriundos de classe social menos favorecida, empreenderam uma série de ações com vistas à aquisição do capital cultural que lhes favoreceria ascensão social. Uma das ações pode ser caracterizada pelos hábitos regulares de estudos desses docentes.

A formação escolar dos professores ao longo do ensino fundamental e médio se deu nas décadas de 1970 e 1980, em sua maioria em escolas públicas. Fernanda, Valéria e Heloisa, porém, estudaram em escolas particulares. O discurso da professora Thais ilustra o significado e a importância de estudar em escolas públicas, pois, naquela época, segundo ela, os professores que atuavam nesse tipo de estabelecimento eram docentes que trabalhavam também na Universidade Federal de Minas Gerais.

Em relação à formação inicial para o magistério, obtida no ensino superior, observa-se que Jane, Fernanda, Augusto, Valéria, Janete e Fabrício concluíram sua formação no ensino público e Heloisa, Thais e Larissa, no ensino privado.

A principal razão apontada para a escolha da profissão docente por todos os professores foi o encantamento pela profissão. No entanto, Heloisa e Larissa optaram pelo magistério diante da possibilidade de conciliar estudo e trabalho, com a conseqüente independência financeira. Fabrício, entretanto, deixa claro que “caiu no magistério por uma questão de sobrevivência”, embora tenha, posteriormente, desenvolvido gosto pela profissão docente, principalmente devido aos cursos de formação continuada.

Os professores são unânimes ao considerarem o Colégio Sparta como uma instituição que, no ensino médio, privilegia uma formação voltada para o vestibular. No entanto, Valéria, professora e coordenadora, destaca que seu trabalho está também voltado para a formação integral do aluno. Janete, ao mesmo tempo em que sustenta essa afirmação, contradiz-se ao longo de seus relatos. Para esses professores, persistem no colégio práticas tradicionais em relação ao ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa. Eles criticam essa orientação, pois acreditam que o ensino da língua deveria ser ministrado no sentido de uma leitura crítica que atingisse o universo do aluno de forma holística.

Um aspecto comum na trajetória desses professores refere-se ao abandono da carreira docente na escola pública em favor da escola particular, principalmente em função dos aspectos econômicos e da valorização profissional. Os professores

Fabrcio e Fernanda se exoneraram como professores da rede municipal, alegando sucateamento da escola pblica, o que tem sido discutido por autores como Arroyo (1985) e Patto (2000). Essa situao   relativizada em relatos de professores de escolas pblicas que obtm sucesso escolar, mesmo em condies desfavorveis de escolarizao.

A experincia profissional em outras instituies de ensino se constitui em outro aspecto em comum entre os professores objeto desta pesquisa. Verificou-se que todos os professores trouxeram experincias profissionais adquiridas tanto ao longo da formao inicial como nos cursos de formao continuada. Tais experincias foram marcadas por entradas e saidas em diversos estabelecimentos de ensino, at que, finalmente, estabeleceram vnculos mais duradouros com o Colgio Sparta, "de onde no pretendem sair".

Percebe-se que apenas por meio de processo seletivo os professores pesquisados puderam fazer parte do corpo docente do Colgio Sparta, exceto para Thais, que trabalha na instituio h 20 anos – na ocasio, ela foi contratada por meio de um convite especial. Dentre os professores pesquisados, a mdia de permanncia no Colgio Sparta como profissional   de 16 anos. Quanto   faixa etria, esses docentes possuem de 41 a 56 anos. Nesse sentido, revelam que a escola prefere manter seu corpo docente e evitar a rotatividade entre os professores, sendo este um fator preponderante. Destacam que suas experincias e competncias so valorizadas no ambiente escolar.

Todos os professores consideram importante a relao professor-aluno, afirmando que esta se concretiza por meio da confiana.

O Colgio Sparta representa para esses professores uma oportunidade de aplicar as mltiplas experincias incorporadas e adquirir novos conhecimentos. Relatam, igualmente, que todos os professores estudam muito, demonstrando vontade de estar sempre em sintonia com o colgio.

Apontou-se no estudo que a maior parte dos filhos dos professores pesquisados estuda ou estudou no Colgio Sparta. Esse fato demonstra a credibilidade e confiana que atribuem ao local onde trabalham, ou seja, onde educam e onde seus filhos so educados. Constatou-se, tambm, que a proximidade entre a residncia dos professores e o local de trabalho, o que, de alguma forma, permite o deslocamento sem maiores complicaes, propicia um envolvimento mais intenso com a instituio.

Ficaram evidenciados, igualmente, o compromisso, a seriedade profissional e a competência dos professores com o exercício do magistério. Dessa forma, pode-se destacar que na trajetória desses professores houve uma interiorização do “sucesso” no processo de profissionalização da carreira docente e que o Colégio Sparta parece valorizar essa dimensão, tanto no criterioso processo de seleção, como na busca de atualização constante dos professores após o ingresso na instituição.

Para grande parte desses docentes, ser professor do Colégio Sparta significa ter alcançado ascensão social pelo magistério, o que também favoreceu para que eles valorizassem sua prática profissional.

Isso é corroborado pelo relato de um dos sujeitos da pesquisa, a professora Fernanda, que fora aluna do colégio e retornou como professora. Ela revela a importância e a influência dessa experiência em sua prática:

Lembro-me de outros professores, que se tornaram meus colegas quando eu voltei. [...] Quando eu vim para o Colégio Sparta como professora, ela ainda trabalhava aqui. Então, nós fomos colegas; foi um dos maiores prazeres da minha vida, porque ela era assim referência de professora. E eu, tendo a oportunidade de ser sua colega de profissão; foi muito legal [...]. Foi muito legal voltar como profissional e encontrar esses professores que agora tinham se tornado colegas... Foi emocionante.

A qualidade do ensino oferecido por uma escola pode ser avaliada por uma série de fatores, incluindo-se aí a competência profissional do corpo docente, que pode ser determinada pelo tipo e nível de qualificação obtida em cursos básicos de formação, de reciclagem, de especialização e pelos anos de experiência no magistério. Nesse sentido, o Colégio Sparta parece oferecer uma formação que demanda constituição de valores, atitudes e habilidades, cujo cultivo implica a relação não só com os encarregados da formação, mas com os próprios colegas, conforme enfatizado pela professora Janete:

Olha, eu acho que sempre o colégio procurou investir no professor. A gente tinha uma formação permanente, onde nós estudamos a proposta pedagógica do colégio, as novas mudanças, o projeto, o aluno, com essas novas mudanças de recuperação paralela; a gente está sempre estudando. Sempre ofereceu cursos, pessoas de fora, a semana pedagógica no final do ano, por disciplina também, oferecia cursos; se a gente gostaria de chamar algum professor para dar uma palestra, estudar algum assunto. Então, o colégio sempre foi aberto a isso. [...] Então, a gente disponibiliza um professor para fazer um curso fora [mestrado], né? Eu estou até esperando a minha vez.

[...] Então, quer dizer, ele saiu para estudar com o mesmo salário; aí é uma ajuda de custo muito grande; se eu estiver recebendo o meu salário que eu recebo aqui e puder ficar um ano fazendo curso no mestrado, quem não quer, né?

Esse relato, que revela a valorização do investimento na formação continuada exercida pelo Colégio Sparta, aplica-se a todos os professores da instituição.

Ao relacionar a Lei n. 5.692/71 e o ensino profissionalizante, constatou-se que as famílias de Fabrício e Janete optaram por essa formação, uma vez que, na década de 1970, a educação tecnológica estava no auge. O magistério, por exemplo, foi considerado por Fabrício e Alessandra como uma profissão provisória; no entanto, estabeleceram-se nela por opção e prazer, um gosto adquirido no exercício da profissão docente.

Constata-se, assim, que experiência se adquire na prática do dia-a-dia, pois a escola não forma o profissional – o acerto entre a formação (inicial e continuada) e a prática profissional se concretiza ao longo da experiência de trabalho. A universidade tem sido, prioritariamente, um campo de formação básica, mas a prática do trabalho se dá no cotidiano do profissional. Observa-se que Fernanda, ao optar pelo ensino privado em detrimento do público, faz opção para os espaços escolares mais privilegiados.

4 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa propôs-se, como questão central, a análise das relações entre a trajetória e o desenvolvimento profissional de professores antes e após o ingresso no Colégio Sparta. As discussões apresentadas permitiram a constatação de traços convergentes nas trajetórias profissionais desses docentes, que visualizaram na docência um campo fértil para um trabalho comprometido. Considerou-se a trajetória profissional como algo possível de sofrer mudanças e refinamentos ao longo do tempo e que deixou marcas contundentes na formação profissional dos sujeitos desta pesquisa.

Ficou evidenciado que os professores investigados apresentam longos anos de experiências profissionais em outras instituições de ensino, o que lhes proporcionou condições para se submeterem ao processo de seleção do Colégio Sparta, contribuindo para a sua aprovação. Nesse sentido, a história de vida que antecede a trajetória desses professores traduz um movimento de aprimoramento profissional e constantes inserções pessoais em busca de atualizações. Esses profissionais fazem parte de um corpo docente mais recente, em que a formação continuada torna-se um elemento central no processo de autoformação. Certificamos, assim, que a formação profissional inicial é percebida por eles como insuficiente e dotada de deficiências, o que os faz perseguir a formação continuada como um recurso que lhes possibilita supri-las.

Cabe salientar que os professores investigados, participantes desta pesquisa, cursaram licenciatura na década de 1980, quando finalizaram a formação inicial, em sua maioria, em universidades públicas. Nessa década, o debate no campo da educação centralizava-se na formação do professor como profissional e sua inserção no mercado de trabalho. Os estudos preconizados por Gatti (1977) e Carvalho (1992) mostram que os poucos licenciados nas universidades públicas dessa década passaram a atuar em bons colégios particulares e que a grande maioria dos professores das escolas estaduais e municipais formou-se nas universidades e faculdades particulares e noturnas.

Referendando os estudos levados a efeito nessa direção, constatamos que 70% dos professores da terceira série do ensino médio do Colégio Sparta se formaram em escolas públicas e, hoje, atuam em escolas particulares, apontando

para uma distorção na função social dos cursos de licenciatura das universidades federais ao ampliar os privilégios educacionais dos grupos que constituem a clientela das escolas privadas.

Diante dessas informações, ressaltamos que os professores pesquisados foram habilitados nos cursos de formação profissional ao longo da década de 1980. Por isso, tornou-se necessário considerar as dificuldades e problemas que eles enfrentaram em suas trajetórias, uma vez que carregam as marcas dissonantes e problemas inerentes à concepção e proposta curricular.

Constatamos que todos os professores pesquisados valorizam e reconhecem a importância da formação continuada, tendo em vista os cursos de especialização freqüentados por eles (formais e informais, palestras, congressos, seminários e pós-graduação), incentivados ou financiados pelo Colégio Sparta. Para essa instituição, a formação contínua significa um exercício de mobilização em prol do desenvolvimento profissional de todo o corpo docente. Entretanto, a busca individual por uma formação específica atende à necessidade individual de aperfeiçoamento teórico e prático de cada professor, indo ao encontro da filosofia do colégio. Nos relatos dos professores, é evidente a preocupação do colégio em estabelecer uma articulação direta com a universidade, vislumbrando, nessa ação, um espaço de aprimoramento e trocas constantes.

Como as trajetórias dos professores ao longo do tempo se modificaram, entendemos que os sujeitos pesquisados possuem uma pluralidade de conhecimentos adquiridos a partir das experiências individuais que vivenciaram em determinados momentos e espaços distintos. Isso nos permite dizer que, por um lado, percebe-se uma unicidade entre eles; por outro, uma diversidade de experiências e conhecimentos oportunizando a criação de um repertório de referências, de modos de percepção, de ação e de práticas.

Em conformidade com os resultados da pesquisa, evidenciamos o compromisso, a seriedade profissional e a competência dos professores para com o magistério. Dessa forma, pode-se destacar que, na trajetória desses docentes, a interiorização do “sucesso” profissional foi capaz de produzir efeitos relacionados à auto-estima, favorecendo uma relação positiva com a escola. As condições pedagógicas oferecidas pelo Colégio Sparta ao professor e ao aluno demarcam situações privilegiadas no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os professores demonstram satisfação com as condições institucionais, considerando

os recursos pedagógicos, os ganhos financeiros, os recursos físicos e o investimento na formação continuada.

As discussões apontaram, também, que o curso de licenciatura deve ser entendido em uma ordenação de prioridades, como o início de uma lista de condições necessárias para uma formação profissional. Por isso, a formação continuada ou em serviço se apresenta na seqüência de um caminho a enfrentar no campo profissional. Os programas de extensão, de especialização e de pós-graduação são assim concebidos como parte da formação permanente, em que se articulam universidade e escola para aquisição de saberes atualizados. Apontam, ainda, que o processo de formação é, também, autoformação, uma vez que os sujeitos reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, em seus papéis de alunos ou professores. Acredita-se que o lugar de formar professor seja um espaço de questionamentos e escolhas. Valorizar o profissional e criar condições para que cada um defina sua trajetória profissional, a fim de conquistar um espaço de prestígio profissional, é algo respeitoso e de extrema dignidade.

Por isso, a construção de processos de mudança e a concomitante construção de dispositivos de formação de professores tornam-se imprescindíveis. Assim, a licenciatura não deve se voltar apenas para a construção das bases teórico-metodológicas dos futuros professores; é preciso, também, capacitá-los para o exercício do pensamento autônomo ou crítico-reflexivo (GARRIDO, 1996). Torna-se evidente que alunos, licenciandos e professores constroem seus saberes tácitos mediante um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os tornam capazes de refletirem sobre suas práticas.

O estudo em questão mostra que é possível valorizar o professor por meio de um salário digno, que corresponda ao de outras carreiras de prestígio social, tornando a profissão docente mais atraente, e, somado a outros fatores, possa comportar profissionais mais qualificados. Daí a relevância de recrutar os mais talentosos, oferecer um salário à altura e investir no profissional professor de uma forma mais intensa e atual, proporcionando-lhe experiências múltiplas.

O que parece tão familiar a outras profissões, como estabelecer troca de experiência em termos nacionais e internacionais, passa, também, a ser um caminho para os profissionais da educação no Brasil, criando oportunidades para vislumbrar novas realidades de educar e se educar. O profissional, diante dessa

perspectiva, amplia as discussões e reflexões sobre as propostas de ensino que deram certo em outros países. Nesse sentido, o professor valoriza seu desenvolvimento pessoal, sua profissionalização e socialização dentro de um campo amplo, ressignificando o conceito de profissão docente construído na atualidade. Entrar em contato com novas realidades possibilita o surgimento de um professor pesquisador, destaque marcante na contemporaneidade. Ao se pensar no professor como pesquisador, torna-se necessário estabelecer um vínculo permanente com a universidade, propiciando ao professor atualizar-se nas áreas de pesquisas. A troca de informações entre professor e universidade proporciona a melhoria nos cursos de licenciatura, apontando que a área de pesquisa em educação vem desenvolvendo nacional e internacionalmente. Carvalho e Vianna (1988) apontam que esta será a área de profissionalização do licenciando no futuro.

Essa forma de ver e conceber a educação permanece em aberto, apontando caminhos para novos estudos. Podem-se investigar nessa direção realidades bem-sucedidas no campo da educação e as influências na formação continuada de professores.

Salienta-se que tais reflexões não esgotam de modo algum a riqueza da experiência vivenciada ao longo desta pesquisa. Empreender, na discussão coletiva, uma análise crítica sobre a formação de professores e suas trajetórias, possibilita o aprofundamento de diversas questões – teóricas e práticas – no campo da educação que merecem uma discussão permanente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VIEGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARROYO, M. G. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1985.
- AZEVEDO, F. **A educação e seus problemas**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. v. 2.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Nove questões freqüentes sobre a investigação qualitativa e a ética. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994. p. 63-78.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989. 311p. p. 17-58 (Memória e Sociedade).
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998 (Ciências Sociais da Educação).
- BRAGA, M. M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência e Cultura**, v. 40, n. 2, p. 151-157, 1988.
- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 ago. 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.131, de 24 nov. 1995**. Altera dispositivos da Lei n. 4024, de 20.12.1961 e dá outras providências. Brasília: Gráfica do Senado, 1995.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial n. 181**, de 23 fev. 1996. Estabelece diretrizes para autorização e reconhecimento de cursos. Brasília: MEC, 1996b.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 ago. 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8.08.1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394/96, de 20.12.1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1997, n. 159. Seção 1, p. 17991.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 dez. 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 dez. 1999.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 12-22.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 317p.

CARVALHO, A. M. P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr.-jun. 1992.

CARVALHO, A. M. P.; VIANNA, D. M. A quem cabe a licenciatura? **Ciência e Cultura**, v. 40, n. 3, p. 143-147, 1988.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 21-29.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CURY, C. R. J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 58-60, fev. 1982.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. III, p. 19 -29.

CURY, C. R. J.; TAMBINI, M. I. S. B; SALGADO, M. U. C; AZZI, S. A **profissionalização do ensino na lei n. 5692/71**. Brasília, 1982.

DOLLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**: o ginásio catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e normas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 1-14, abr. 1998.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Ed., 1997.

FALEIRO, R. F. M. (Coord.). **Colégio Loyola 60 anos**. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2003. CD-ROM.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FIDALGO, F. S. R.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

FUSARI, J. C.; CORTESE, M. P. **Formação de professores a nível de 2. grau**. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev. 1989.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

GARRIDO, E. O novo currículo de licenciatura da FEUSP: uma experiência em curso. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 158-177, jul.-dez.,1996.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1977.

GATTI, B. A. **Análises com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para o ensino básico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/PUC-SP, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, H. M. et al. Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 2, ano 7, p. 143-158, 2004.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. 215p. p. 141-169.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 65-78.

HAMBURGUER, A. I. Alguns dilemas da licenciatura. **Ciência e Cultura**, v. 35, n. 3, p. 307-313, 1983.

HARGREAVES, A. A intensificação: o trabalho dos professores: melhor ou pior. In: HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1998. 340p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR HISTORY OF EDUCATION, 15, 1993, Lisboa, p. 9-43.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. 367p.

LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Ed., 1997. p. 117-159.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto: ASA, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de;

VILELA; R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MAFRA, L. de A. A formação sociocultural de professoras primárias: rituais e vivências no instituto de educação de Minas Gerais: 1937-1960. In: PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. (Org.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 220p. p. 137-148.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORTIMER, E. F.; PEREIRA, J. E. D. Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino: repensando a licenciatura para além do modelo da racionalidade técnica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999.

MULLER, L. **As construtoras da nação**: professoras primárias na primeira república. Niterói: Intertexto, 1999.

NAGLE, J. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 161-172.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 317p.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M., F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49- 65.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-144, maio-ago. 2004.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999.

ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PATTO, M. H. S. **Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEDAGOGIA INACIANA. **Uma proposta prática**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Documento S. J.).

PEDAGOGIA INACIANA. O professor em busca da profissionalidade. In: A pedagogia inaciana rumo ao século XXI. **Anais... CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO**, 2., São Paulo, 1997. São Paulo: Loyola, 1998. 422p. p. 93 (Coleção Documenta, 14).

PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. (Org.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 220p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias / Elaboração: Helenice Rêgo dos Santos Cunha. Belo Horizonte: PUC Minas, ago. 2008. 50p. Disponível em: <http://www.pucminas.br/documentos/normalizacao_monografias.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2008.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. III, p. 229-242.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

- RODRIGUES, M da S. Formação do professor secundário. **Pedagogia**, n. 10, 1960.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani Catani Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Paripus, 1995.
- SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004a (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b (Coleção Educação Contemporânea).
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.
- TARDIFF, M; LESSARD C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: Rés, 1977.
- TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. XLVI, n. 104, p. 278-287, out.-dez. 1966.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VIANNA, D. M. **As licenciaturas específicas e a formação de educadores**. In: IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, 1986. (mimeo.)
- WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papirus, 1996.
- WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- WEREBE, M. J. G. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores do Colégio Sparta**

- 1- Nome (facultativo): _____
- 2- Qual a sua idade?
- De 26 a 30 anos
 - De 31 a 35 anos
 - De 36 a 40 anos
 - De 41 a 45 anos
 - De 46 a 50 anos
 - Mais de 50 anos
- 3- Qual seu estado civil?
- Solteiro(a)
 - Casado(a)
 - Separado(a), desquitado(a), divorciado(a)
 - Viúvo
 - Outro
- 4- Bairro em que mora: _____
- 5- Você possui irmãos?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Mais de 6
- 6- Tem alguma pessoa na família que é professor?
- Sim
 - Não
- 7- Em caso afirmativo, qual o grau de parentesco e qual o nível de ensino em que atua?
- _____
- _____
- 8- Número de filhos(as)
- Nenhum
 - 1
 - 2
 - 3
 - mais de 3
- 9- Em que escola(s) seus filhos estudam(ram) no Ensino Fundamental e Médio?
- _____
- _____

10- Quais as razões para a escolha desta(s) escola(s) para seu(s) filho(s)?

11- Qual a soma total dos rendimentos de sua família?

- De 2 a 5 salários-mínimos
- De 5 a 7 salários-mínimos
- De 8 a 10 salários-mínimos
- De 11 a 13 salários-mínimos
- Mais de 13 salários-mínimos
- Outros _____

12- Qual a escolaridade de seu pai?

- Sem instrução
- Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto
- Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo
- Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) incompleto
- Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) completo
- Ensino Médio (1ª a 3ª série) incompleto
- Ensino Médio (1ª a 3ª série) completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-graduação (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Outros _____

13- Qual a escolaridade de sua mãe

- Sem instrução
- Ensino Fundamental (primário) incompleto
- Ensino Fundamental (primário) completo
- Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) incompleto
- Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) completo
- Ensino Médio (1ª a 3ª série) incompleto
- Ensino Médio (1ª a 3ª série) completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-graduação (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Outros _____

14- Qual a escolaridade do(a) cônjuge?

- Sem instrução
- Ensino Fundamental (primário) incompleto
- Ensino Fundamental (primário) completo
- Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) incompleto
- Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) completo
- Ensino Médio (1ª a 3ª série) incompleto
- Ensino Médio (1ª a 3ª série) completo

- () Superior incompleto
 () Superior completo
 () Pós-graduação (Especialização)
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Outros _____

- 15- Qual é (ou foi) a profissão do seu pai? Descreva o que ele faz ou fazia.

- 16- Qual é (ou foi) a profissão de sua mãe? Descreva o que ela faz ou fazia.

- 17- Qual é (ou foi) a profissão de seu (sua) cônjuge ou companheiro?

- 18- Descreva o que ele faz ou fazia.

- 19- Houve alguém que se destacou, ou se destaca, profissionalmente, em sua família? Quem? De que forma?

- 20- Que valor seus pais atribuíam à escola e aos estudos?

- 21- O que faziam para auxiliá-lo(a) em seus estudos escolares?

- 22- Quais as práticas culturais preferidas por seus pais?
 () cinema () teatro () museus () biblioteca () leitura () concertos
 () shows () outros
 Especifique:

- 23- O que seus pais preferiam fazer nos momentos de lazer?
 () assistir à televisão () ir ao *shopping* () pescar () ir ao clube
 () praticar esportes () ir à praia () fazer uma viagem
 () visitar amigos e parentes () outros
 Especifique:

- 24- Sua família recebia visitas? De quem? Com que frequência?

- 25- Sua família possui (ia) algum patrimônio econômico?
 () herança () patrimônio imobiliário () aplicações financeiras () outros
 Especifique:

26- Observações:

Quadro geral sobre práticas e patrimônio cultural familiar (incluindo você, seus pais e irmãos)

Atividades	Semana l-mente	15 em 15dias	Mensal- mente	Rarame nte	Não freqüen ta	OBS./ Especifi car
Cinema						
Teatro						
Museus/galeria de arte						
Biblioteca						
Clubes						
Concertos (música clássica)						
Shows de música pop						
Uso de computadores						
Leituras (livro)						
Vídeos						
Programas de TV						
Programas de rádio						
Viagem						
Esporte						

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com os professores

Categorias de Análise – Temas

I – Trajetória Escolar do Entrevistado

II – Formação Profissional para o Magistério (Inicial e Continuada)

III – Experiência Profissional antes do Colégio Sparta

IV – Experiência Profissional no Colégio Sparta

V – Práticas Culturais e de Lazer do Professor

I – Trajetória Escolar do Entrevistado

1. Em que escola você estudou no Ensino Fundamental e Médio?
2. Em que ano terminou o Ensino Médio?
3. Como você avalia a formação recebida no Ensino Fundamental e Médio?
4. Após o Ensino Médio, você frequentou algum cursinho pré-vestibular? Qual?
5. Por quanto tempo?
6. Como você avalia a preparação recebida nos cursinhos vestibulares?
7. Você ainda mantém alguma amizade com ex-colegas desse período? (Ensino Fundamental, Médio e vestibular)
8. Você se lembra de algum(a) professor(a) de forma especial no Ensino Fundamental, Médio ou no cursinho? Qual e por quê?
9. Quantas vezes você prestou o exame vestibular? Em quais instituições de ensino superior? E para quais cursos?
10. Que curso superior você realmente desejava fazer? E que curso realmente frequentou?
11. Quando terminou o curso superior?

II – Formação Profissional para o Magistério (Inicial e Continuada)

1. Quando você ingressou na atividade docente?
2. Por que fez opção para o magistério?
3. Você exerce outra profissão além do magistério? Qual?
4. Como se deu a sua formação inicial para o magistério? Escolas frequentadas? Cursos realizados? (Normal? Licenciatura? Outros)
5. Faça uma avaliação da formação e preparação recebida nesses cursos.
6. Após essa formação inicial para o magistério, você frequentou curso(s) de aperfeiçoamento?
() Especialização () Mestrado () Doutorado () Outros

7. Quais? (Citar o nome do curso, a instituição que ofereceu o curso.) Em que ano?
8. O que levou você a fazer esses cursos?
9. Faça uma avaliação da formação profissional recebida nestes cursos.

III – Experiência Profissional antes do Colégio Sparta

1. Há quanto tempo trabalha como professor?
2. Em que escolas atuou como professor antes de trabalhar no Colégio Sparta?
3. Em que séries você atuou? Que disciplinas lecionou?
4. Nesse período, em que redes de ensino trabalhou?
5. Faça um balanço dessas experiências docentes e de sua atuação como professor nessas escolas.
6. Nesse período, você ocupou algum cargo no magistério, além da docência? Quais? (Coordenador, Diretor, Supervisor, Orientador) Descreva o que fazia nesse ou nesses cargos.
7. Você enfrentou algum tipo de dificuldade atuando como professor nessas escolas? Quais? Por quê?

IV – Experiência Profissional no Colégio Sparta

1. Quando ocorreu o seu ingresso no Colégio Sparta?
2. Que motivos o(a) levaram a trabalhar no Colégio Sparta?
3. Como se dá a escolha/seleção dos professores que trabalham no Colégio Sparta?
4. O que se espera de um professor do Colégio Sparta?
5. Descreva as atividades de um professor no cotidiano do Colégio Sparta.
6. Descreva a vida escolar dos alunos do Colégio Sparta.
7. Que diferenças você percebe em sua experiência docente atual comparativamente à anterior, em outros colégios?
8. Você exerceu outra função docente além do magistério no Colégio Sparta? Qual? Descreva o que fazia.
9. Você já solicitou alguma licença ou afastamento do magistério? Em caso afirmativo, quais os motivos?
10. Você já enfrentou alguma dificuldade no exercício do magistério neste colégio?
11. Você estabelece relações profissionais com seus colegas de trabalho? Quais? Em que ocasiões? E para quê?

12. Você mantém relações de convivência social ou de amizade com outros professores do colégio?
13. A escola mantém relações pedagógicas com a família dos alunos, com o bairro ou comunidade mais próxima, ou com a cidade de Belo Horizonte? Quais e como isso é feito?
14. Que condições pedagógicas e de trabalho são oferecidas pelo colégio ao professor e ao aluno? (em sala de aula, biblioteca, espaços físicos, recursos pedagógicos disponíveis) Essas condições sofreram modificações ao longo do tempo?
15. O que é mais valorizado no professor e no aluno do Colégio Sparta?
16. De que forma sua atuação docente modificou após seu ingresso no Sparta?
17. Você é membro de alguma associação ou sindicato da categoria docente? Qual? É atuante nessa associação?
18. O Colégio Sparta tem atuado no sentido de investir na formação de seus professores? De que maneira?
19. Que autores têm sido mais valorizados na formação dos professores neste colégio?
20. Você conhece a proposta pedagógica do Colégio Sparta? Como avalia essa proposta?
21. Há recomendações de leituras pedagógicas específicas aos professores do colégio? Essas recomendações variaram ao longo de seu tempo como professor do colégio? Como? O que era recomendado antes? E atualmente?
22. Você faz uso desse conhecimento pedagógico em sua prática docente?
23. O colégio promove reuniões ou encontros para discutir esse conhecimento pedagógico?
24. Que discussões pedagógicas são mais comuns entre os professores do colégio?

V – Práticas Culturais e de Lazer do Professor

1. O que faz em seus momentos de descanso e lazer? (Durante a semana, fins de semana, feriados, férias etc.)
2. Você participa de alguma atividade cultural fora da escola? (Toca instrumentos? Escreve poemas? Tem livros editados? Participa de algum grupo artístico, cultural ou científico, artesanato etc.?)
3. Você tem coleções de arte em casa? Quais?

4. Tem aparelhos de som, TV, computadores, outros tipos de tecnologia em casa? Tem carros? Quantos? Quais?
5. Você possui livros em casa? Quais?
6. Que tipo de leitura prefere, além das exigidas por sua profissão?
7. Qual foi o último livro de literatura que você leu?
8. Você lê jornais, revistas, semanários etc.? Quais?
9. Você pratica/gosta de algum esporte? Que tipo de esporte?

APÊNDICE C – Resultados dos questionários

Figura 1 – Faixa etária dos professores entrevistados

A figura 1 mostra a faixa etária dos professores entrevistados. Observa-se que 70% dos professores encontram-se na faixa etária acima de 46 anos e 30% entre 41 a 45 anos.

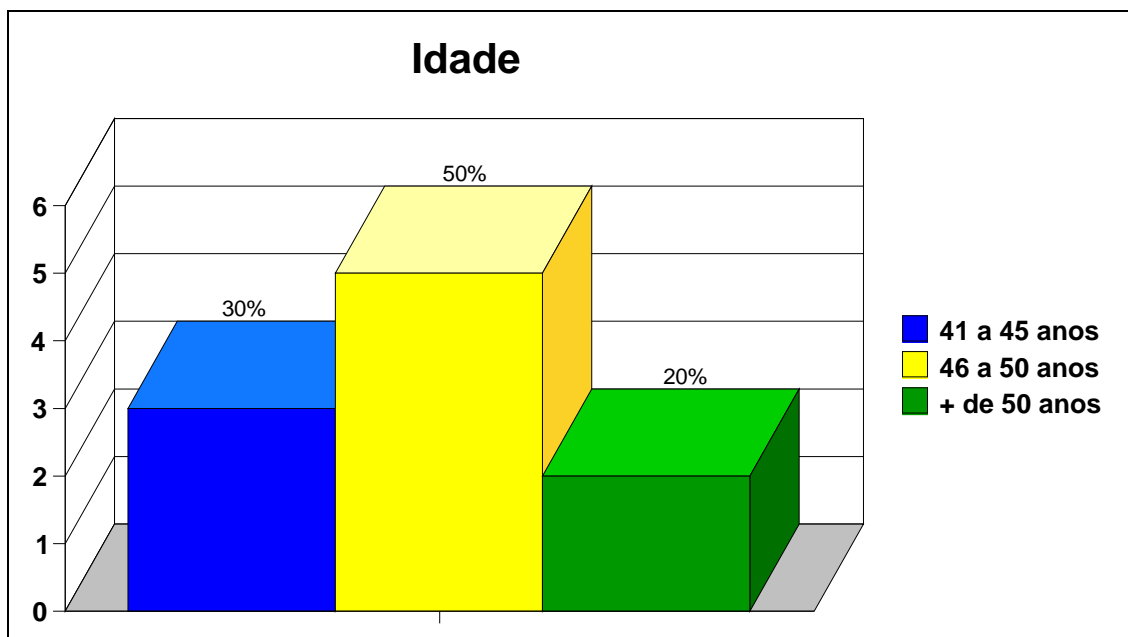


Figura 2 – Número de filhos.

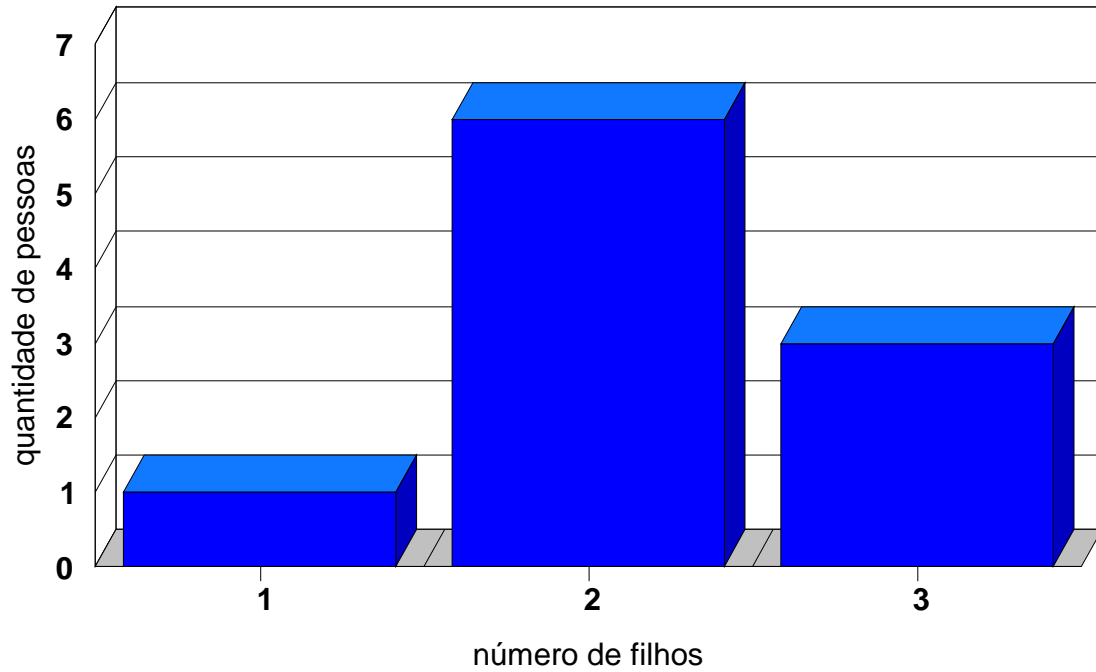


Figura 3 – Bairro onde residem.

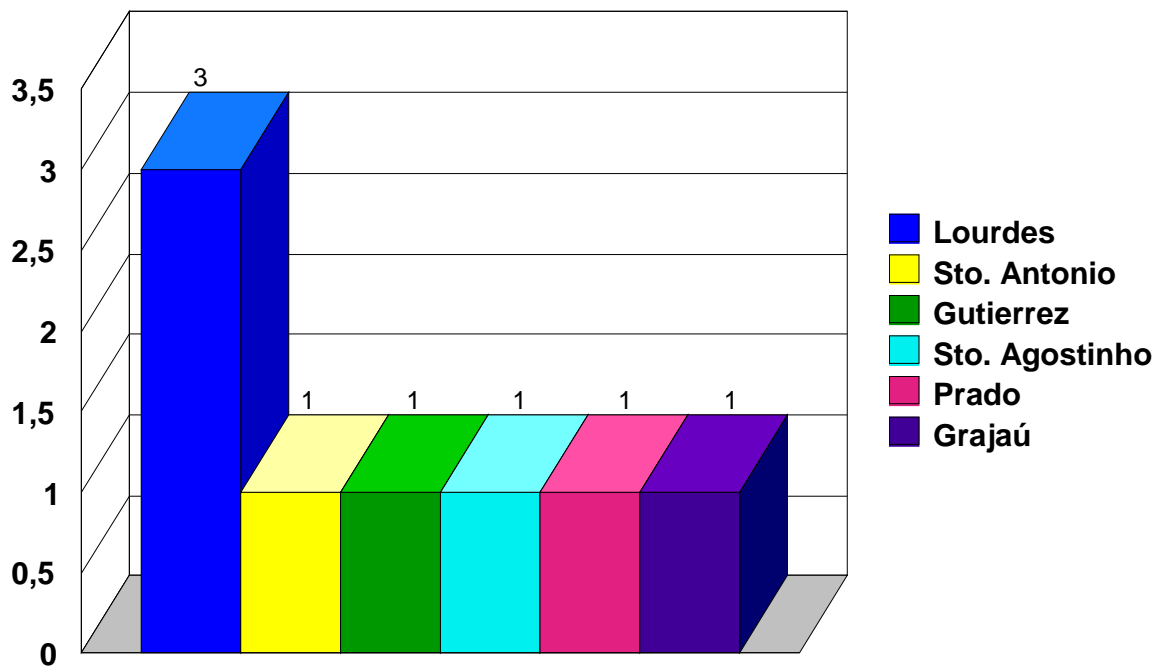


Figura 4 – Professor(es) na família

Ao perguntar se havia pessoas na família que exerciam a profissão docente, 70% dos entrevistados manifestaram-se positivamente, informando que eram parentes próximos.

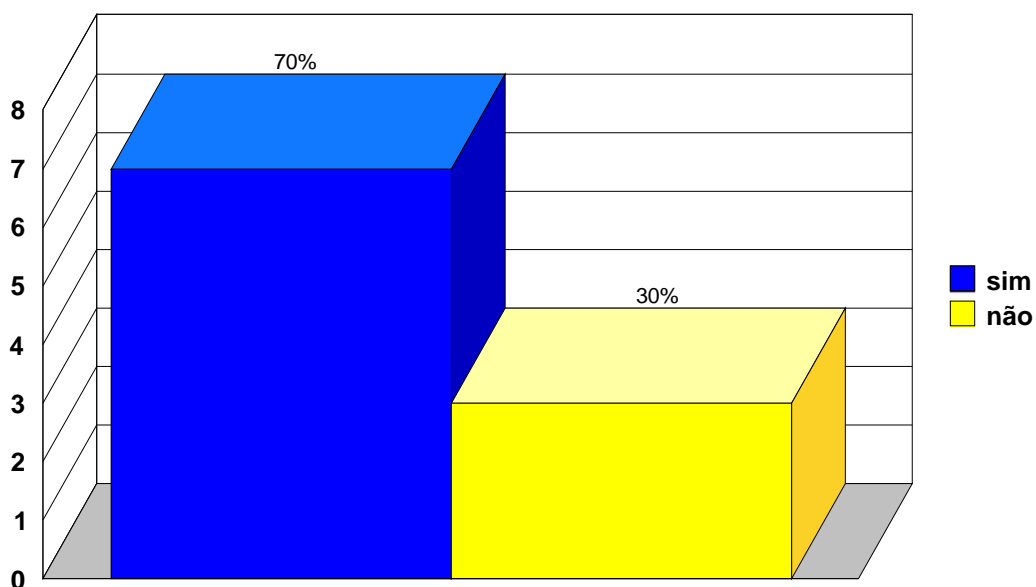


Figura 5 – Grau de parentesco.

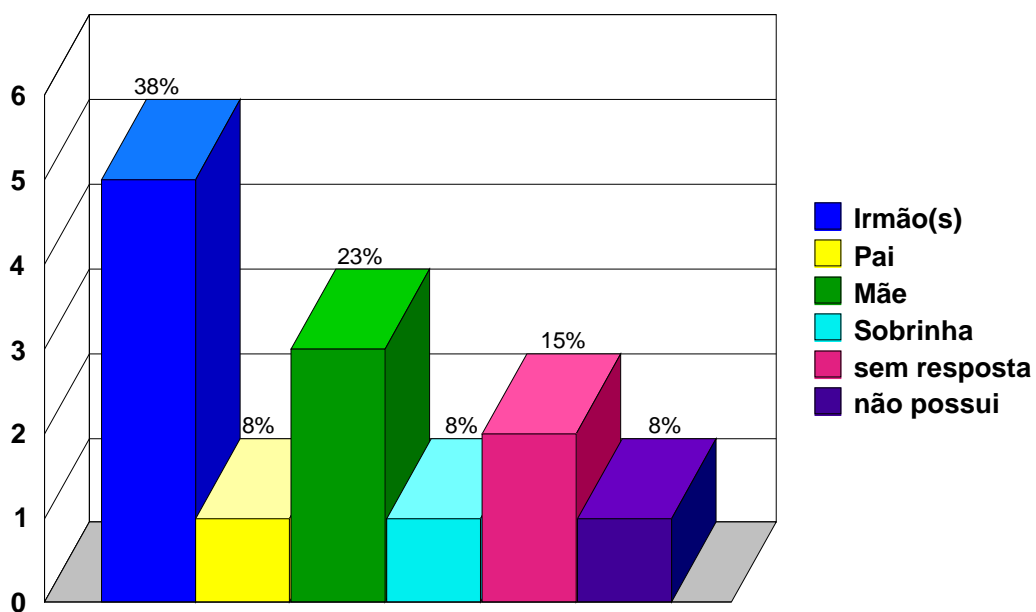


Figura 6 – Nível de ensino em que atuam.

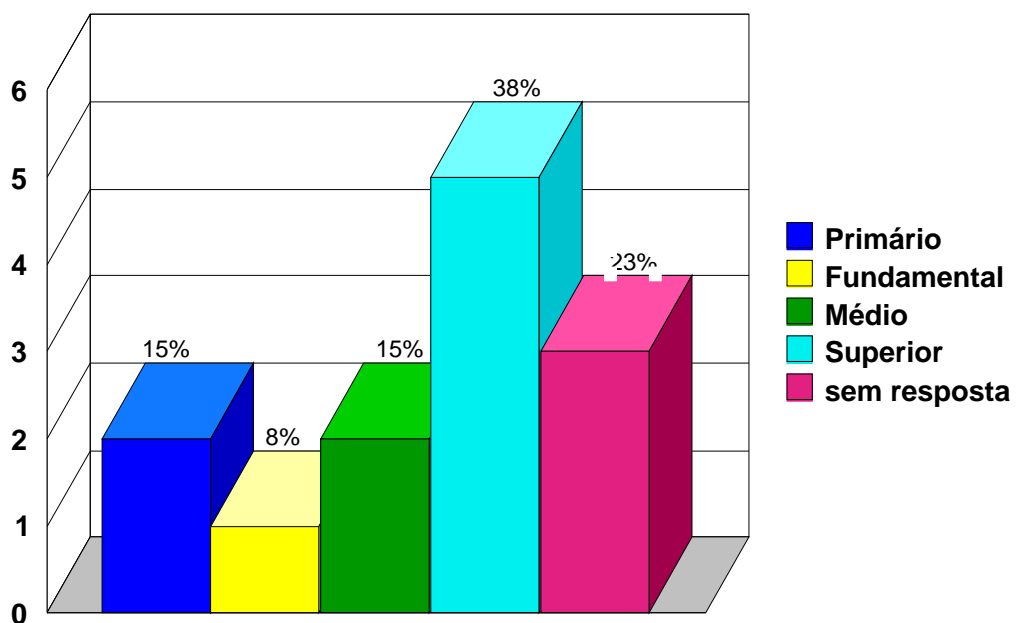


Figura 7 – Rede de escola freqüentada ao longo da escolarização básica.

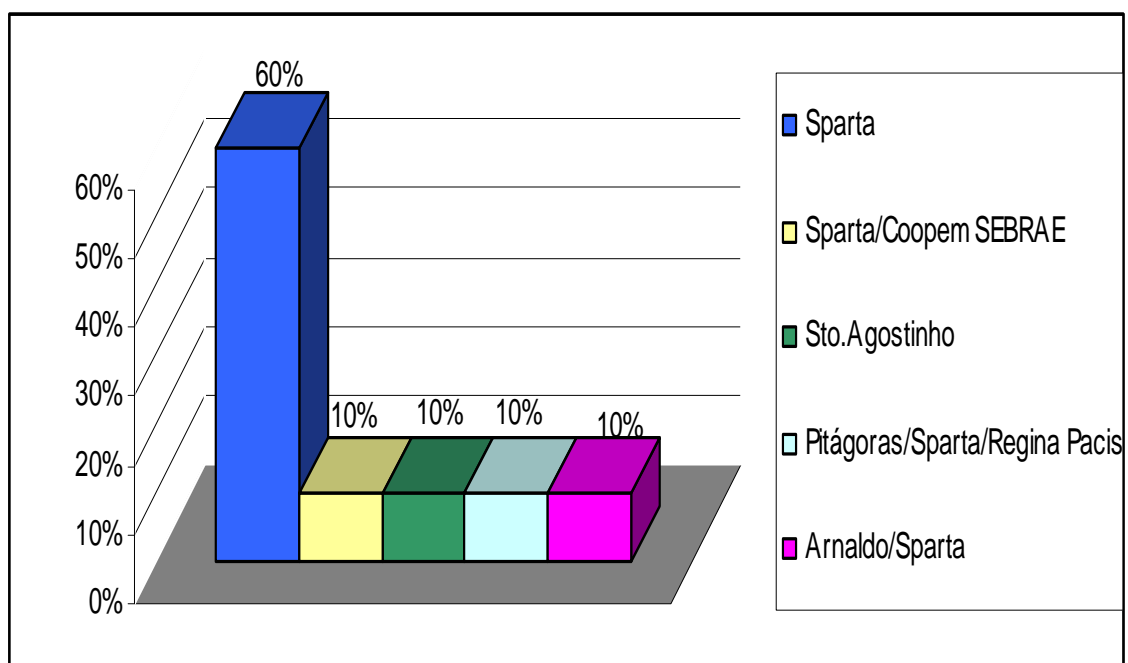


Figura 8 – Nível de escolaridades do pai.

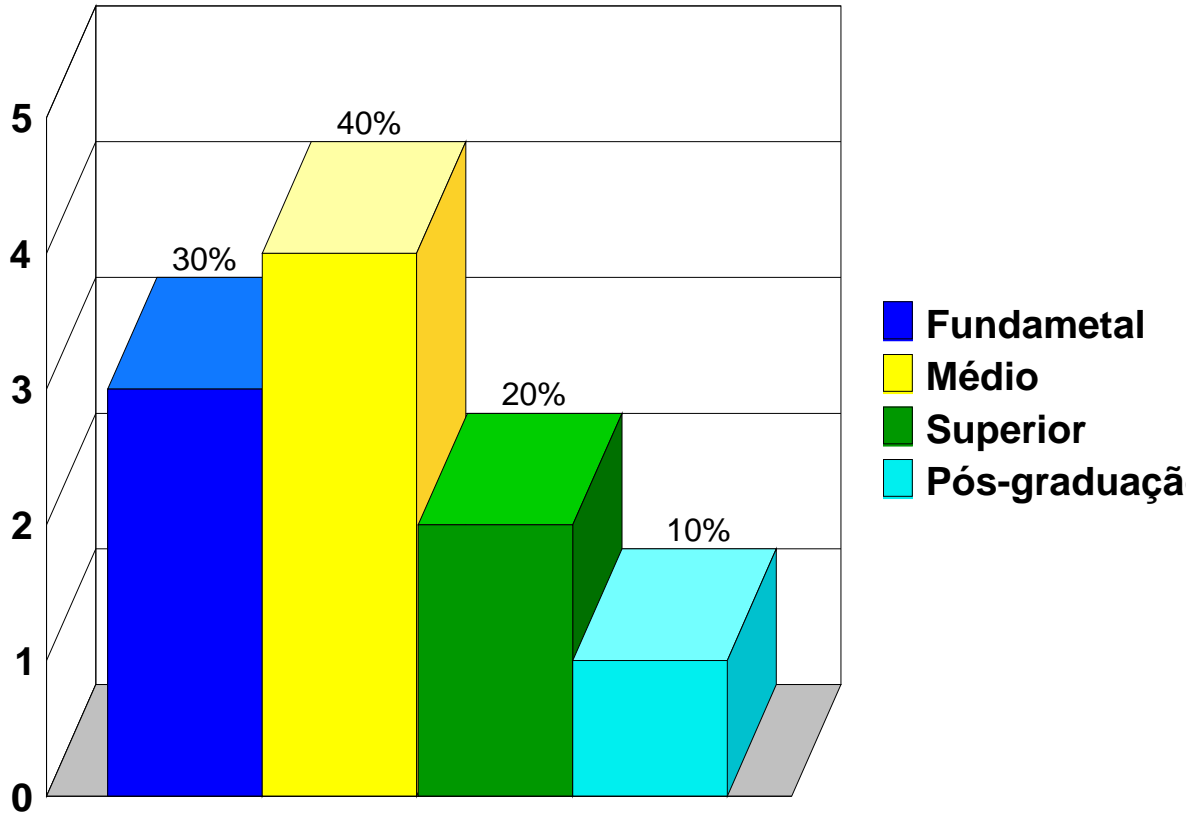


Figura 9 – Nível de escolaridade da mãe.

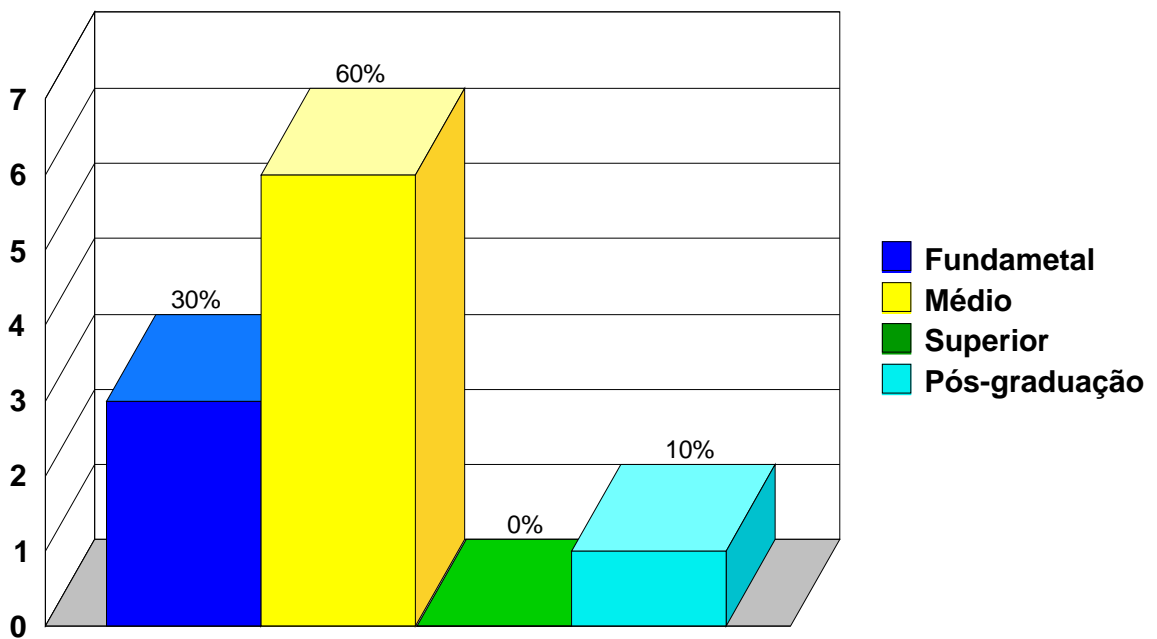


Figura 10 – Escolaridade do cônjuge.

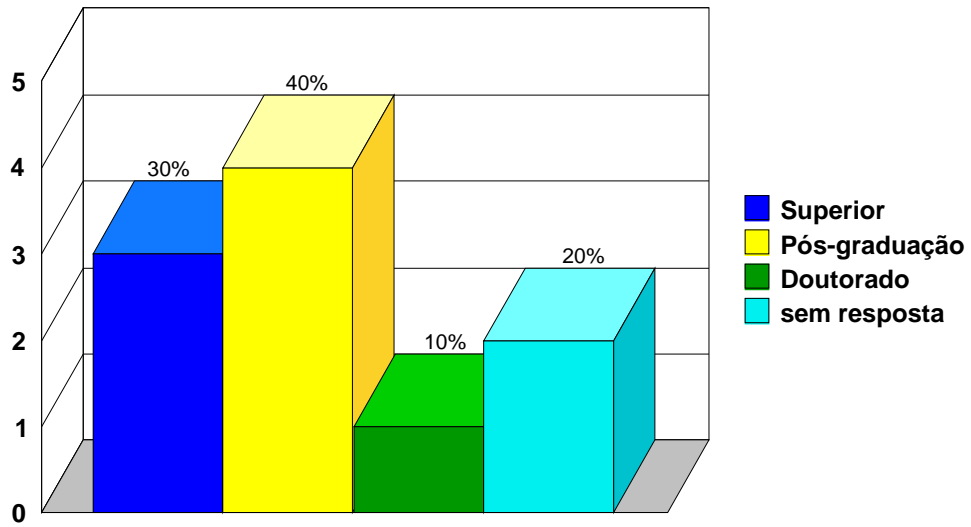


Figura 11 – Profissão do cônjuge ou companheiro(a).

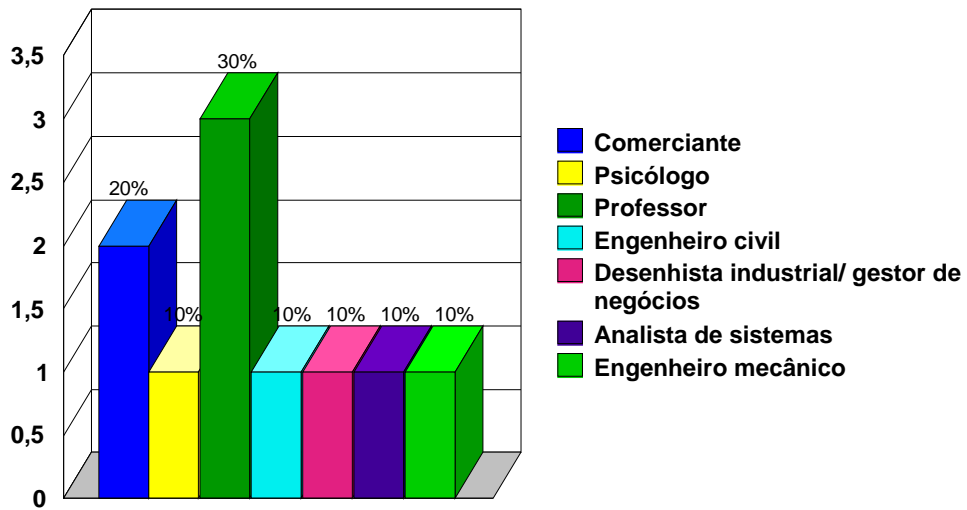


Figura 12 – Profissão do pai.

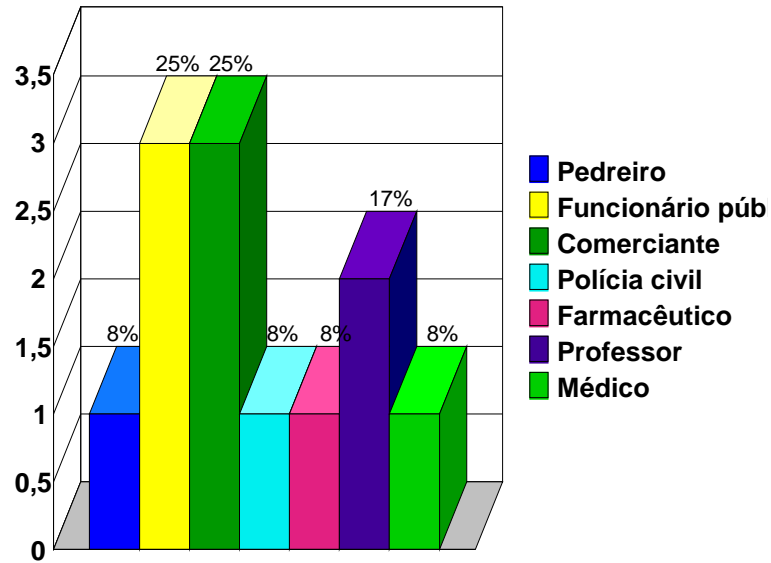


Figura 13 – Profissão da mãe.

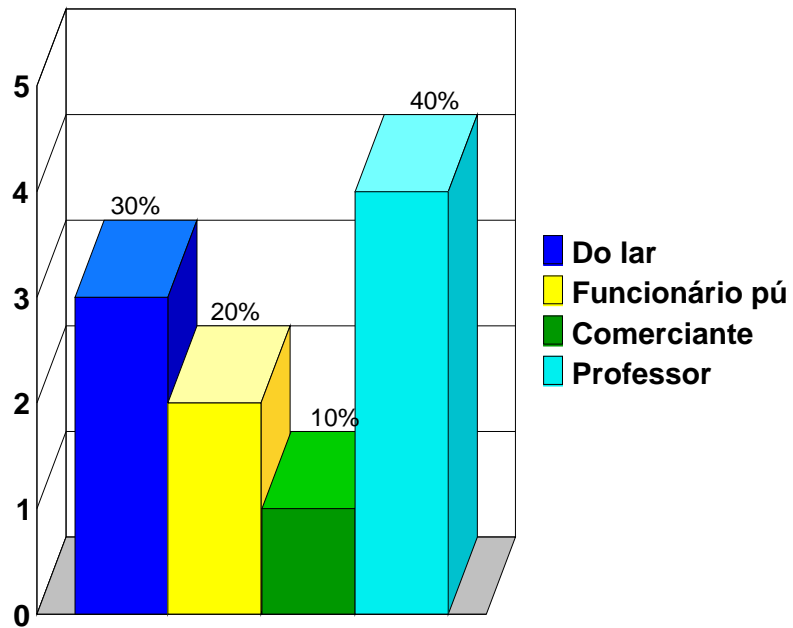


Figura 14 – Práticas culturais preferidas pelos pais.

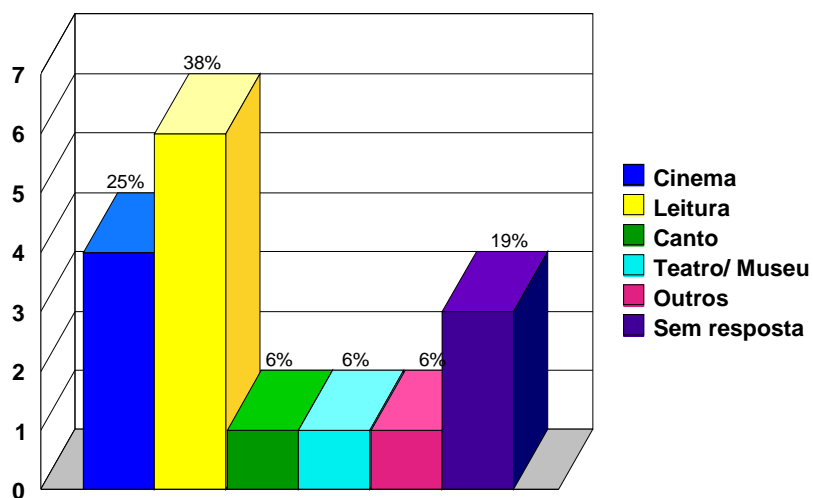


Figura 15 – Práticas de lazer preferidas pelos pais.

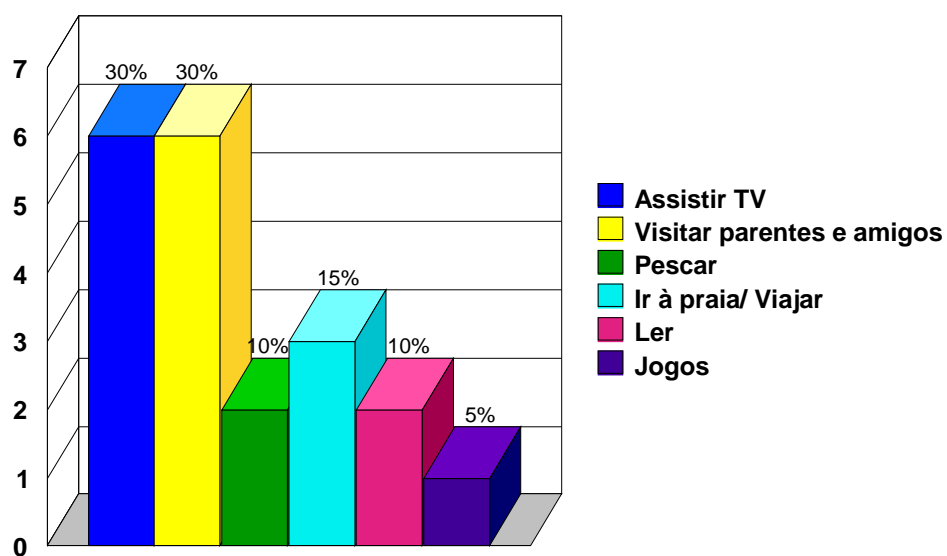


Figura 16 – Patrimônio familiar.