

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O CASO DO INSTITUTO SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO PROF. ALDO MUYLAERT (ISEPAM)

FERNANDA SERAFIM AGUM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF
CAMPOS DOS GOYTACAZES

ABRIL/2012

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O CASO DO INSTITUTO SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO PROF. ALDO MUYLAERT (ISEPAM)

FERNANDA SERAFIM AGUM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, na área de concentração Educação, Política e Cidadania.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Alicia Martinez

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
ABRIL/2012

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O CASO DO INSTITUTO SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO PROF. ALDO MUYLAERT (ISEPAM)

FERNANDA SERAFIM AGUM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, na área de concentração Educação, Política e Cidadania.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Alicia Martinez

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Gilda Cardoso de Araujo

Prof. Dr. Giovane Nascimento

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Alicia Martinez

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Direção do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert, que abriu as portas do instituto para a realização desta pesquisa.

Obrigado às alunas, professoras e coordenadoras que, gentilmente, preencheram questionários e me concederam entrevistas para que esse trabalho tivesse prosseguimento. Também agradeço a todos os funcionários da referida instituição escolar, que me receberam e ajudaram o quanto puderam.

À Silvia, que me orientou mais uma vez.

Aos meus amigos de turma, que tornaram este momento mais feliz. Em especial à minha amiga Day, pelas horas ao telefone e pelas risadas que eu dei com suas histórias.

Ao Vinicius e à minha família, que me apóiam e estão sempre comigo.

SUMÁRIO

	RESUMO	v
	ABSTRACT	vi
	LISTA DE FIGURAS	vii
	LISTA DE ABREVIATURAS	viii
	INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1	ENTRE LEIS E DISCUSSÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS A LDBEN 9.394/96	7
	1.1 – A regulação das políticas públicas	8
	1.2 – As políticas voltadas para a formação docente: da Lei de Diretrizes e Bases ao Plano de Desenvolvimento da Educação	13
	1.3 – O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e a nova regulação da educação brasileira	23
	1.4 – As políticas de formação inicial do magistério no Estado do Rio de Janeiro	30
Capítulo 2	REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	34
	2.1 – Podemos falar em profissão docente?	34
	2.2 – Questões sobre a identidade docente	46
	2.3 – As perspectivas da crise	49
Capítulo 3	DISCUTINDO A FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO NO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROF. ALDO MUYLAERT (ISEPAM)	54
	3.1 – O lócus da investigação: o Curso Normal do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM)	55
	3.2 – Os caminhos percorridos em nosso campo de pesquisa	56
	3.3 – Breve panorama do curso Normal Médio do ISEPAM desde a LDBEN	62
	3.4 – Os sujeitos da pesquisa: quem são as jovens alunas do	71

curso Normal Médio?	
3.5 – A formação inicial de professores: o que pensam as alunas sobre a profissão docente	77
3.6 – O que as jovens alunas esperam da sua futura profissão	83
3.7 – Formação docente: ensino Médio ou ensino Superior?	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICES	
Apêndice I	114
Apêndice II	116
Apêndice III	117
Apêndice IV	118

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar a formação inicial de professores, em nível Médio, no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), localizado no município de Campos dos Goytacazes (RJ), sob o ponto de vista dos atores da instituição escolar e à luz das legislações que regulam a formação docente em âmbito nacional e estadual, e também das discussões feitas por associações de docentes e estudiosos da educação. A principal discussão foi sobre a desigualdade no percurso formativo inicial dos professores formados em nível Médio, uma vez que existem, no Estado do Rio de Janeiro, orientações diferenciadas quanto à formação neste nível. Discutimos como a adesão ao Programa PARFOR Presencial pelo Estado evidencia um grande descompasso entre as esferas estadual e federal. Uma vez que a formação em nível Médio continua a ser feita no Estado, o programa – que visa dar formação superior a quem não a possui – perde seu caráter emergencial e se transforma em uma política permanente.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the initial training of teachers, Middle level, the Institute of Teacher Education Aldo Muylaert (ISEPAM), located in the municipality of Campos dos Goytacazes (RJ), from the point of view of the actors of the school and the light of the laws governing teacher education at the national and state levels, and also the discussions made by associations of teachers and scholars of education. The main discussion was about inequality in initial teacher training path formed at Medium level, as there are in the state of Rio de Janeiro, different guidelines as to the training at this level. We discuss how to joining the program PARFOR Face the State shows a wide gap between the state and federal. Since the Middle level training continues to be made in the State, the program – which aims to provide training than those who do not have – loses its emergency and becomes a permanent policy.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Quantidade de alunos ingressantes por ano letivo (1997-2011)	63
Gráfico 2: Comparação entre ingressantes e desistentes/transferidos do 1º ano (1997-2011)	69
Gráfico 3: Renda salarial familiar	73
Gráfico 4: Escolaridade dos pais	74
Gráfico 5: Situação das jovens alunas no mercado de trabalho	75
Gráfico 6: Motivo da escolha pela profissão docente	79
Gráfico 7: Expectativas quanto ao magistério	84
Gráfico 8: Porque querem trabalhar em instituições públicas de ensino	92

LISTA DE ABREVIATURAS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação	ANFOPE
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Educação Básica	EB
Educação Infantil	EI
Ensino Fundamental	EF
Ensino Superior	ES
Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	FAETEC
Instituições Públicas de Educação Superior	IPES
Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert	ISEPAM
Institutos Superiores de Educação	ISE
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBEN
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Plano Estadual de Educação	PEE
Plano Nacional de Educação	PNE
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia	SECT
Secretaria de Estado de Educação	SEEDUC

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação de professores sempre voltam à pauta quando se trata de debater sobre como alcançar a tão sonhada “qualidade” do ensino educacional. Desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) acrescentou novos aspectos a estas discussões, o que teve prosseguimento com a promulgação do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007.

Atualmente a formação de professores passa por mais um período de grandes dificuldades e inovações: a todo momento ouve-se na mídia, nas ruas, em conversas informais e até mesmo em casa, em uma conversa de família, que a educação está em crise, que a escola está em crise, que os professores tem que mudar para se adaptar às novas exigências dos pais, dos alunos e dos mercados.

Por outro lado, os governos por detrás dos sistemas educacionais sentem uma urgência premente em fazer grandes alterações, e os principais atingidos têm sido mesmo os docentes: é preciso cobrar que eles sejam efetivos, eficazes, que saibam ensinar, que se relacionem bem com os alunos e seus pais, que sejam independentes – mas ao mesmo tempo obedientes – que sejam indivíduos empreendedores. Afinal, são os responsáveis pelo “futuro” do país, os responsáveis por formar indivíduos críticos e mais adaptados à sociedade e ao mercado. Mudanças na formação docente são, portanto, inquestionáveis.

Neste trabalho iremos tratar de duas grandes questões centrais: a discussão das políticas públicas voltadas para a formação docente desde o ano de 1996, quando da promulgação da LDBEN; e a discussão sobre a profissionalização docente, que inclui aspectos como a formação e a identidade docentes, além de discutir um pouco sobre a perspectiva da crise que assola os discursos sobre a educação nos últimos tempos.

Nossa tentativa é debater de que forma todos estes aspectos podem estar relacionados, e, a partir disto, tentar analisar a realidade do Município de Campos dos Goytacazes inserida neste contexto. Assim, trazemos para perto a discussão sobre a formação docente, tentando descobrir de que maneira os sujeitos envolvidos – alunos, professores, gestores – estão se relacionando com todas estas novas/velhas situações.

Durante algum tempo após a promulgação da LDBEN os debates acerca da formação inicial do magistério brasileiro centraram-se na dualidade nível Médio x ensino Superior. Após algumas “idas e vindas” da legislação, ficou determinado que a formação inicial de professores deveria ser feita *preferencialmente* em nível Superior, fato que indignou as

associações de docentes, uma vez que não foi estabelecida em lei a formação superior dos professores.

Atualmente tem ocorrido no Município de Campos um crescimento no número de instituições escolares que oferecem o curso de formação de professores a nível Médio. Deste contexto surgiu o interesse por esta investigação: Campos dos Goytacazes é a maior cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro; possui diversas instituições de Ensino Superior (ES), constituindo-se em um pólo universitário, o que atrai milhares de estudantes, todos os anos, para a cidade.

Ao mesmo tempo, três universidades públicas da cidade aderiram, recentemente, ao Plano Nacional de Formação de Professores através do PARFOR Presencial, um programa voltado para a formação inicial dos professores da Educação Básica (EB) e que se destina a dar formação superior aos docentes sem formação adequada à LDBEN. Este programa prevê, entre outras situações, que sejam oferecidas, nas universidades públicas, vagas nos cursos de licenciatura para docentes sem graduação.

Esta é uma iniciativa interessante quando existem professores no Brasil que ainda não possuem o nível Superior, sendo formados apenas no curso de nível Médio. No entanto, o governo do Estado do Rio de Janeiro continua formando um número relevante de alunos em suas escolas estaduais – ou seja, a nível Médio. Percebemos, então, um descompasso, uma incongruência na relação do Estado do Rio com o Governo Federal, uma vez que suas políticas de formação de professores parecem não “combinar”. Foi este o pontapé inicial que motivou o interesse por esta pesquisa.

Frente aos dilemas e contradições a que está exposta a formação de professores, o objetivo principal da nossa pesquisa foi compreender o fenômeno na formação de professores em nível Médio, na Modalidade Normal, no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente no Município de Campos dos Goytacazes, que conta com mais de uma instituição de formação docente a este nível, apesar das diversas opções de formação em nível Superior.

Escolhemos como lócus de nossa pesquisa uma instituição renomada e de grande tradição no cenário campista: o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) é um celeiro de docentes. Além disso, os números também justificam a nossa escolha por esta escola: atualmente o ISEPAM é a escola do Município que possui maior número de alunos matriculados no curso Normal Médio.

Mais especificamente, nosso objetivo foi também fazer emergir o ponto de vista dos gestores e professores que fazem parte desta realidade em uma instituição de ensino que oferece esta modalidade de formação. Além disso, tentamos compreender quais as

perspectivas dos jovens – a partir do seu próprio ponto de vista – ao ingressar nesta profissão que tem passado por grandes crises e reformulações.

Em uma época em que o senso comum dita que “ninguém mais quer ser professor”, o que leva tantos alunos ao curso Normal de nível Médio? Porque os alunos optam por essa formação ao invés da formação em nível Superior, disponível em várias instituições da cidade? A hipótese que guiou esta questão foi a de que os alunos buscavam, em realidade, uma rápida inserção no mercado de trabalho. Assim, esta pesquisa buscou entender a escolha desses alunos, assim como a maneira como eles próprios interpretam suas escolhas, suas experiências e dão a elas significados.

Foi feita a opção metodológica pela Pesquisa Qualitativa uma vez que nos interessou compreender como estes diversos sujeitos que pretendemos investigar concebem, interpretam e dão significados às suas experiências. Entendemos esta opção enquanto perspectiva que busca entender a multiplicidade de pontos de vista, revelando uma pluralidade de situações possíveis diante da realidade objetiva, que ora se apresenta.

Segundo Groulx (2008), a Pesquisa Qualitativa procura perceber as diversas situações de forma holística, levando em consideração cada contexto, suas complexidades e especificidades. Desta forma, tenta-se não uniformizar uma experiência, mas sim considerar as maneiras particulares e específicas como os sujeitos vivenciam cada situação, assim como a forma como esta modifica e afeta a cada um.

A Pesquisa Qualitativa possui, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características, que serão citadas por descreverem a natureza deste estudo: na investigação qualitativa a fonte dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal da pesquisa; a investigação qualitativa é descritiva, e por isso há grande ênfase no detalhamento dos dados a fim de que se possa “substanciar” o que se apresenta; a investigação qualitativa se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, ou seja, enfatiza o processo no qual as ações ocorrem, o que permite perceber a maneira como estas acontecem; é feita com base em análise indutiva de dados, isto porque este tipo de investigação não prima pela confirmação ou refutação de hipóteses, mas permite que os resultados sejam construídos a partir do momento em que os dados particulares vão se agrupando e construindo um significado; o significado é de importância, ou seja, é dada ênfase ao entendimento das vivências dos sujeitos segundo seus próprios pontos de vista.

Assim, nossa pesquisa primou pela construção do significado, do detalhamento e da observação como importantes fontes de dados. Tendo em vista os seus objetivos, a metodologia utilizada nesta investigação combinou a análise documental de leis, regimentos,

livros de matrículas, além de diversos outros documentos “formais” disponíveis para consulta, e a aplicação de questionários e entrevistas aos alunos que cursavam o nível Médio Normal, além de entrevistas com os professores e gestores de uma das instituições escolares que oferecem esta modalidade de ensino.

O método da entrevista é considerado aqui como um importante instrumento das ciências sociais, apresentando vantagens como a possibilidade de analisar as realidades sociais segundo a perspectiva dos atores sociais, além de ser um instrumento privilegiado de exploração do que foi vivido por eles (POUPART, 2008a). Com os questionários pretendíamos obter uma visão geral de todas as turmas, sabendo, no entanto, que somente com a entrevista poderíamos aprofundar algumas questões.

De acordo com Poupart (2008a), as condutas sociais não podem ser compreendidas nem explicadas fora da perspectiva dos atores sociais. Desta forma, a entrevista é indispensável não somente para apreender a experiência dos sujeitos, mas também como instrumento que permite elucidar suas condutas, uma vez que estas só podem ser interpretadas considerando-se o sentido que os próprios sujeitos dão às suas ações. Além disso, concordamos com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que na entrevista o pesquisador se aproxima do grupo que pretende estudar objetivando compreendê-lo detalhadamente e segundo sua perspectiva pessoal, o que é justamente o objetivo desta pesquisa.

Os questionários aplicados aos alunos do Curso Normal eram compostos de dezessete questões, das quais oito eram abertas, cinco eram com respostas fechadas e o restante das perguntas era feita em duas partes: uma parte fechada, com respostas pré-determinadas e uma parte aberta, com o objetivo de que justificassem a resposta dada anteriormente. Já as entrevistas continham roteiro semi-estruturado organizado com perguntas abertas. Seu uso justifica-se devido à maior flexibilidade proporcionada, uma vez que permite um aprofundamento maior em determinados aspectos, dependendo dos rumos da entrevista.

Na etapa final deste trabalho, foi realizada a análise dos dados, momento de grande importância para a pesquisa. Segundo Poupart (2008b), a análise de dados se constitui em um processo sistemático de busca e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados, objetivando aumentar a compreensão do pesquisador sobre estes materiais e lhe permitir apresentar a outros aquilo que encontrou.

O momento da análise de dados, de acordo com o autor supracitado, é o momento de reunir todas as partes da coleta de dados – documentos, fotografias, entrevistas – de modo a fazer uma interpretação coerente com o questionamento inicial da pesquisa. Assim, o pesquisador irá desconstruir todo o seu material para então reconstruí-lo, visando sempre a

responder o seu questionamento. Para isso, é necessário que perceba os encadeamentos entre as informações, que podem, à primeira vista, parecer estranhos uns aos outros. É esse encadeamento de ligações entre as observações feitas à documentação obtida e a problemática do pesquisador que possibilitará a este produzir uma interpretação coerente.

Desta forma, acreditamos na importância da utilização do método de Pesquisa Qualitativa nesta investigação, uma vez que possibilitou compreender e interpretar fenômenos de acordo com seu contexto. Este método de pesquisa nos auxiliou a ter uma visão mais abrangente das diversas situações que encaramos, e, desta forma, forneceu um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade específica que desejávamos conhecer.

O presente trabalho está organizado em três grandes capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma breve retomada da legislação promulgada desde o ano de 1996, buscando analisar de forma normativa os encaminhamentos dados à política de formação de professores no país. É claro que não deixamos de indicar, neste momento, as diferentes discussões que permeavam o universo do movimento dos educadores e da sociedade sobre o que estava sendo deliberado pelo Governo Federal. Apresentamos, também, neste capítulo, o conceito de regulação, que foi crucial neste trabalho uma vez que nos permitiu entender as diversas formas de relacionamento entre os governos e entre estes e a sociedade. Este conceito nos fez lembrar que a realidade do Município de Campos não se encontra isolada das demais esferas que também participam do contexto da formação de professores: a instituição escolar que analisamos e seus sujeitos, o Governo Estadual do Rio de Janeiro e o Governo Federal são partícipes do processo, e dialogam entre si, de uma forma ou de outra.

No capítulo dois tentamos refletir sobre os aspectos “profissionais” que envolvem hoje a discussão sobre a docência: pode-se falar em uma profissão docente? Os professores são ou não “profissionais”? Como parte desta discussão, achamos necessário adentrar em um aspecto crucial deste debate, que é uma breve reflexão, a partir de trabalhos de estudiosos do tema, sobre a identidade docente. Além disso, buscamos entender o papel da profissão docente sob a perspectiva da crise que vem, recorrentemente, fazendo parte dos mais diversos discursos sobre a educação.

Por fim, dedicamos o terceiro capítulo a apresentar os dados coletados e analisados à luz do referencial teórico citado ao longo desta pesquisa. Como afirmamos acima, nossa tentativa foi compreender como toda esta discussão se reflete – ou não – na formação dos alunos que estão se preparando para a docência em um curso de nível Médio, modalidade Normal, do Município. Apresentamos, neste capítulo, além de um breve perfil dos alunos deste curso, suas percepções acerca de suas escolhas e expectativas de futuro pessoais e

profissionais, além de sua visão sobre a profissão que irão exercer. Também aparecem aí as vozes dos demais sujeitos da pesquisa, que nos ajudaram a compreender e complementar algumas das questões referentes ao nosso estudo.

Assim, sabendo que a análise não pretendeu ser, de forma alguma, conclusiva acerca de qualquer um dos temas abordados – uma vez que este foi um breve esboço e um imenso esforço de análise cuidadosa da realidade na qual nos inserimos – pretendemos que este trabalho contribua para a reflexão acerca da regulação das políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil, assim como no Estado do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 1 – ENTRE LEIS E DISCUSSÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS A LDBEN 9.394/96

O debate sobre a qualidade da educação, assim como a questão das políticas de formação do magistério da EB tem recebido maior destaque¹ devido à promulgação, em 1996, da nova LDBEN 9.394/96. Essas políticas vêm ocorrendo no país desde o final dos anos 1980 e se consolidando em 1990 em decorrência dos acordos estabelecidos na Conferência dos Ministros da Educação e de Planejamento Econômico ocorrido no México no ano de 1979 e na Conferência de Jomtien ocorrida na Tailândia, em 1990, que resultaram, no Brasil, no Plano Decenal e no Plano “Educação para Todos”.

Nos desdobramentos que se sucederam a estes eventos, a formação de professores voltou a ter destaque no cenário nacional, uma vez que reapareceu nas discussões nacionais em locais como a Conferência Nacional de Educação para Todos, o Fórum em Defesa da Escola Pública, o Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

De acordo com Mello (2000), nos anos 80 e 90 o país avançou significativamente em direção à democratização da educação, tanto no acesso quanto na qualidade da EB. Isso se deu em um contexto de modernização econômica, de fortalecimento dos direitos de cidadania e da disseminação de tecnologias da informação, o que, para a autora, influenciou diretamente no reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento. Por isso, desde os anos 1980 os sistemas de ensino vêm passando por um momento de reformas, tanto globais quanto focalizadas. A LDBEN vem marcar um novo momento dessa reforma.

Nesse contexto de reformas ganha destaque o professor da EB, que passou a ser visto, mais uma vez na história do país, como o agente da mudança: em suas mãos estava a responsabilidade pela qualidade do ensino e pela democratização da sociedade brasileira (WEBER, 2003).

Nesse capítulo vamos nos deter na discussão sobre as políticas voltadas para a formação docente, iniciadas pela LDBEN, em 1996. Antes disso, discorreremos brevemente sobre o conceito de regulação das políticas públicas.

¹ É importante destacar que a discussão sobre a qualidade da educação não aconteceu em decorrência da LDBEN, uma vez que este debate iniciou-se no momento em que foram “superados” os problemas quanto ao acesso dos alunos à educação escolar, na década de 1970. Desta forma, a LDBEN aprofundou os debates sobre a qualidade, mas não o inaugurou.

1.1 – A regulação das políticas públicas

A palavra regulação tem estado presente nos debates e discussões sobre a educação desde a década de 1990. É uma palavra que faz referência à forma de relacionamento entre o Estado e a sociedade, e com a chegada desta década, essas relações começaram a se transformar, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina.

De acordo com Krawcyk (2008), palavras como regulação, descentralização, desconcentração, federalismo e governança estiveram presentes no debate educacional da década de 1990; isso ocorreu uma vez que todos esses conceitos expressavam diferentes formas de relação entre o Estado e a sociedade. A regulação, especificamente, refere-se a um ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre essas duas partes e busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do sistema capitalista. A importância das maneiras de relacionamento entre Estado e sociedade advém das reformas iniciadas nos anos 1990, no bojo das transformações políticas e econômicas, tanto nacionais quanto internacionais, que intencionavam reformular essas relações.

Para Barroso (2006), a análise das políticas públicas tem posto em evidência a importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na mudança nos seus modos de intervenção governativa. Isso ocorre porque há, por um lado, a tentativa de continuar a assegurar ao Estado um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e ações públicas, mas, por outro, ele passa a ser obrigado a dividir esse papel de forma crescente com outros atores e entidades. Citando Muller (2000), este autor afirma que as políticas públicas constituem um nível privilegiado de interpretação da atividade política, onde o que interessa não é capacidade do Estado impor uma ordem política global, mas sim a sua capacidade de resolver problemas.

Segundo Barroso (2006), o conceito de regulação é passível de diferentes significados, dependendo do contexto em que é utilizado. No contexto educacional, este conceito é usado para descrever dois tipos de fenômenos: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que irão orientar a ação dos atores e os modos como esses atores irão se apropriar delas e as transformar.

Este autor afirma que a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema, tendo como função principal assegurar o equilíbrio, a coerência e também a sua transformação. Desta maneira, o processo de regulação compreende não somente a produção

de regras, normas, etc., que vão orientar o funcionamento do sistema, mas também o “(re)ajustamento” das diversas ações dos atores em função dessas regras (BARROSO, 2005).

João Barroso foi o coordenador de um projeto chamado Reguleducnetwork, sobre a regulação das políticas públicas, desenvolvido entre os anos de 2001 e 2004, em Portugal. O projeto, que contava com a participação de diversos pesquisadores, de diferentes países, tinha o objetivo de comparar os processos de regulação em cinco países europeus: Bélgica, Hungria, Portugal, França e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), e sua problemática se baseava nas importantes reformas que começavam a ser feitas na área educacional. De acordo com Barroso, o número e a variedade de países abrangidos pelo projeto sugerem que as transformações que estavam por ocorrer não eram meramente circunstanciais, mas traduziam tendências consistentes na mudança institucional.

Sobre isto, o autor afirma:

Se nos distanciarmos das conjunturas que têm regido o processo político reformista e adoptarmos uma perspectiva de mais longa duração, é fácil apercebermo-nos que, para lá do carácter episódico e anedótico que marcam as diversas reformas, a questão central desta evolução está relacionada com o modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm nesse processo. É no contexto de um movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado e de redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo que me proponho analisar as principais mudanças que ocorrem nos processos de regulação das políticas públicas de educação em Portugal (BARROSO, 2006, p. 44).

Em um sistema social complexo, como é o caso do sistema educativo, existe uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação, uma vez que há uma pluralidade de atores envolvidos. Assim, no sistema público de ensino, o Estado, embora constitua uma fonte essencial de regulação, não é a única nem a mais decisiva nos resultados finais. Isto ocorre porque a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que o equilíbrio, coordenação ou transformação do sistema educativo seja mais o resultado da interação entre os vários dispositivos reguladores do que “a aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (BARROSO, 2005, p. 734).

Desta forma, os ajustamentos e reajustamentos que derivam destes processos regulatórios não são definidos *a priori*, mas se definem a partir dos interesses, estratégias e lógicas de ação advindos dos diversos grupos de atores, “por meio de processos de

confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2005, p. 734).

1.2.1) Os três modos de regulação

Seguindo o pensamento de Barroso (2006), que afirma que há uma pluralidade de fontes e modos de regulação, assim como de atores, iremos, nesta parte do trabalho, enfatizar os conceitos explicitados por este autor. Para ele, existem três modos de regulação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local.

a) A regulação transnacional

Entende-se por regulação transnacional o conjunto de normas, discursos, técnicas, procedimentos que são produzidos nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos governos nacionais como obrigação ou legitimação para a adoção ou proposta de decisões para o funcionamento de seu sistema educativo.

De acordo com Barroso (2006), este tipo de regulação se origina, muitas vezes, nos países centrais e faz parte do sistema de dependências em que se encontram os países periféricos ou semi-periféricos. Além deste tipo de modalidade regulatória formal, que resulta da ligação entre o sistema educativo de um país com outros sistemas sociais, há outras maneiras mais sutis e informais que exercem também um efeito regulador transnacional. É o caso dos programas de cooperação, apoio e desenvolvimento que têm origem em diferentes organismos internacionais que reúnem especialistas, técnicos ou funcionários de diferentes países, como o Banco Mundial, Unesco, OCDE, por exemplo.

Estes programas sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de ‘pronto-a-vestir’ a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções (p. 45).

Esse “empréstimo de políticas educativas” sempre existiu em outros momentos históricos, mas atualmente vemos um maior incremento desse fenômeno devido à crescente internacionalização dos fóruns de consulta e decisão política, além da grande importância das

agências internacionais nos programas de cooperação destinados aos países periféricos (BARROSO, 2006).

Um dos exemplos citados diz respeito à própria questão da descentralização, tida por alguns autores como uma política constituinte de um programa de ajustamento estrutural do Banco Mundial. Barroso (2006) afirma, citando Green, Wolf e Leney (1999), que desde 1980 se verifica uma tendência para devolver aspectos da tomada de decisão e certos poderes operacionais para níveis mais baixos do que os existentes, o que tem sido chamado de descentralização. Este termo, para estes autores, é “grosseiro” para captar o processo complexo das atuais mudanças nas estruturas de poder educativo, mas afirmam que ele é um sinal do que pode ser descrito como uma orientação comum no processo de decisão política, feito através da União Européia.

Para exemplificar a tendência de criar, segundo as palavras do autor, um “senso comum internacional” sobre os modos de coordenação dos sistemas educativos, Barroso (2006) cita Lessard, Brassard e Lusignan (2002), quando dizem que o Estado não se retira por completo da educação, mas adota um novo papel, o do Estado regulador – que define as grandes linhas de orientações e os objetivos a atingir – e avaliador – que monta um sistema de “monitorização” que permite saber se os resultados desejados foram atingidos.

b) A regulação nacional

A regulação nacional pode ser entendida como o processo de regulação institucional, ou seja, a maneira como as autoridades públicas exercem a coordenação, influência e controle sobre o sistema educativo, orientando a ação dos atores sociais por meio de normas e constrangimentos.

O principal efeito deste modo de regulação é, por um lado, um processo de sobreposição de novas regras, orientações e reformas às práticas e estruturas antigas que, na maior parte das vezes, terminam por subsistir, ainda que pretensamente “modernas”. Por outro lado, a introdução de discursos e práticas descentralizadoras advindas da regulação transnacional é mediatizada pela influência do contexto nacional, o que resulta no que o autor chama de “hibridismo”, *“enquanto sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito”* (BARROSO, 2006, p. 53).

Este hibridismo se manifesta nas relações entre países, colocando em questão a ideia de que há uma aplicação passiva dos modelos de regulação concebidos pelos países centrais

aos países de periferia. Assim, este conceito permite considerar a relação entre globalização e regionalização como algo fluido, e não como resultado de uma relação linear e hierárquica (POPKEWITZ, 2000 apud BARROSO, 2006).

c) A microrregulação local

Este modo de regulação diz respeito a um jogo de ações, negociações e estratégias de vários atores, pelo qual as normas, constrangimentos e regras da regulação nacional são reajustadas localmente. A microrregulação local pode ser entendida, então, como a coordenação da ação dos atores que resulta da interação, negociação ou confronto de lógicas, estratégias e racionalidades diversas, quer numa perspectiva vertical – entre administradores e administrados –, quer numa perspectiva horizontal – entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência (municípios, escolas, etc.) (BARROSO, 2006).

Na regulação local, as relações entre os atores, assim como a troca de informações e conhecimentos entre eles desempenham um papel fundamental; não são definidas *a priori*, mas resultam de interesses e estratégias desses mesmos atores.

A existência de múltiplos espaços de microrregulação local produz o que o autor chama de “efeito mosaico” no interior do sistema educativo nacional, o que pode contribuir para acentuar não somente a sua diversidade, mas também sua desigualdade. Assim, os processos que Reynaud (1997) chama de “regulação autônoma” agravam a tensão existente entre os princípios de justiça, equidade e democracia intrínsecos ao conceito moderno de educação. Segundo este autor, o desafio não está em restringir ou eliminar esses espaços, mas em dar coerência nacional e um sentido coletivo às decisões locais e diversificadas (BARROSO, 2006).

O modelo de análise utilizado permitiu pôr em evidência a complexidade dos processos de regulação das políticas e da ação pública em educação, desfazendo a idéia (subjacente à criação e à crítica do Estado Educador) que existe um macroactor (o “Ministério da Educação” enquanto representante do Estado e agente do governo) que tudo decide e controla através de um processo racional, linear, hierarquizado e de sentido único. Pelo contrário (...), a regulação do sistema educativo resulta, antes, de um complexo sistema de coordenações (e co-coordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e actores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas (p. 59-60).

Desta forma, autores como Whitty (2002) apud Barroso (2006) defendem a importância do desenvolvimento de novas formas de associação coletiva para que possa haver a assunção de uma responsabilidade coletiva em educação. Isso obrigaria a uma nova concepção de cidadania que objetive a, sem negar a especificidade, criar a unidade.

Barroso (2006) enfatiza que a questão que se coloca atualmente não é saber como o Estado pode exercer melhor seu poder, mas qual tipo de poder ele deve exercer – onde, quando, como e com quais finalidades. Entendendo a regulação do sistema educativo como um processo que resulta mais da regulação das regulações do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos regulados, entende-se, como já afirmamos anteriormente, que a coordenação, equilíbrio ou transformação do sistema educativo resulta mais da interação de vários dispositivos reguladores que da aplicação linear de regras e normas advindas do poder político.

Se entendermos a “regulação do sistema educativo” como um “sistema de regulações” torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes. [...] Ora é, precisamente, para assegurar este “sistema de regulações” que o Estado deve assumir a função essencial de “regulador das regulações”, isto é de uma “metarregulação” que permite não só equilibrar a acção das diversas forças em presença, mas também continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema. É através desta função de “coordenação das coordenações” que o Estado pode continuar a assegurar, como lhe compete a “manutenção da escola num espaço de justificação política” (Derouet, 2003), sem que isso signifique ser o Estado o detentor único da legitimidade dessa justificação (p. 65).

1.2 – As políticas voltadas para a formação docente: da Lei de Diretrizes e Bases ao Plano de Desenvolvimento da Educação

A nova LDBEN dedicou seu título quarto aos profissionais da educação. No artigo 62, esta legislação esclarece que a formação de docentes para atuar na EB se fará em nível Superior (curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação – ISE), admitindo-se, como formação mínima para o exercício da profissão na Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) a formação de nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No artigo posterior, a lei regulamenta os ISE estabelecendo que estes manterão cursos que formem profissionais para a EB, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para EI e anos iniciais do EF. Também estes institutos deverão manter programas de formação pedagógica para quem já possua diploma de Ensino Superior e queira se dedicar à EB. Por último, os ISE devem manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

O artigo 64 estabelece que a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a EB deverá ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, garantida a formação comum.

Nas Disposições Transitórias fica instituída a Década da Educação, que deve iniciar-se um ano após a publicação desta lei. Além de estabelecer prazo para a entrega ao Congresso do Plano Nacional de Educação, este artigo estabelece que até o fim da referida Década somente serão admitidos professores habilitados em nível Superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87).

Desta forma, a legislação educacional, apesar de ainda admitir a formação de professores a nível Normal Médio, estabelece um prazo para a formação desses profissionais em nível Superior. Isto significa dizer que, após o ano de 2007, todos os docentes deveriam estar formados neste nível de ensino.

No entanto, Disposições Transitórias têm caráter provisório, transitório, como diz seu nome, e por isso seu cumprimento se restringe a momento determinado. No caso específico da LDBEN, portanto, suas Disposições Transitórias deveriam ter sido cumpridas durante os dez anos estabelecidos como a Década da Educação. Passado esse prazo, estas determinações não têm força legal e não necessitam, necessariamente, serem cumpridas, por isso as enfáticas críticas feitas pelo movimento de educadores, discutidas posteriormente, acerca da regulamentação da formação inicial de professores em nível Superior não ter sido feita no corpo da lei.

A promulgação da nova LDBEN, em especial no que diz respeito às deliberações sobre a formação docente, causou muitos debates e discussões acerca do modelo de formação que se pretendia. Melo (1999) critica o aligeiramento do artigo que trata dos profissionais de educação no que diz respeito à distinção entre os cursos formadores desses profissionais, a falta de prioridade pela licenciatura e, por último, o ensino Normal de nível Médio, que continua a ser admitido:

Mais uma vez omite-se a exigência de licenciatura plena. Esse leque de opções, ou quem sabe a intencionalidade que ele encerra ou ainda os objetivos e as metas dos programas de formação, tem possibilitado que a consecução das políticas de governo seja marcada pela fragmentação e pelo aligeiramento, não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e à apropriação de competências (MELO, 1999, p. 51).

Muitas são as críticas feitas ao modelo de formação proposto pela legislação educacional. As concepções que orientam as mudanças na área educacional do país têm sido questionadas pela produção teórica e prática que vem sendo produzida na área educacional e pelo movimento dos educadores, expresso principalmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que historicamente luta pela defesa de uma concepção sócio-histórica do educador, em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista das propostas de formação (FREITAS, 1999).

Outra crítica feita pelos estudiosos da área da educação diz respeito à diferenciação estabelecida pela LDBEN quanto aos locais de formação. A LDBEN, como explicitado acima, criou novas instituições, os ISE – locais específicos para a formação de professores para a EB – e o Curso Normal Superior – voltado para a formação de professores da EI e anos iniciais do EF. Além disso, estabeleceu que a formação de especialistas deveria ser feita em Cursos de Pedagogia.

Apesar dos protestos do movimento dos educadores brasileiros, no ano de 1999 o Ministério da Educação aprovou uma série de resoluções, pareceres e decretos que tinham por objetivo orientar e regulamentar estas novas instituições. Estes documentos, mais uma vez, foram causa de grande debate nas instituições acadêmicas relacionadas à pesquisa educacional.

O primeiro destes documentos foi aprovado em 29 de janeiro de 1999, e se trata de um parecer que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Este parecer faz uma retomada histórica da profissão do educador, encarando-a como uma parte fundamental da construção da sociedade e utilizando em muitas de suas partes as aspirações dos movimentos dos educadores – por exemplo, quando fala sobre a necessidade de uma política global que contemple formação inicial, continuada, condições de trabalho, salário e carreira. Reconhece, também, as reivindicações feitas acerca da formação inicial, que deveria ser feita em “*níveis mais elevados, tendo em vista a complexidade que consideram inerente à tarefa de ensinar*” (BRASIL, 1999a, p. 507).

Mesmo reconhecendo em muitos momentos as aspirações dos educadores, não deixa de respeitar a LDBEN quando afirma:

No Brasil, em que pese o debate sobre a profissionalização do magistério apontar para esse patamar de escolarização mais elevado, a LDBEN, em seu artigo 62, sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admite a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em nível médio, quanto em nível superior: “*Artigo 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal*”. Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais não de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar conseqüência à valorização do magistério em todas as suas dimensões (BRASIL, 1999a, p. 507).

Afirma, também, que apesar da LDBEN ter estabelecido a formação superior para a formação do professorado, não há como descuidar da formação em nível Médio, que ainda será necessária por muito tempo em muitas regiões do país. Reconhece, além disso, que a formação em nível Médio pode cumprir três funções essenciais: o recrutamento para as licenciaturas, a formação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, podendo também servir como centro de formação continuada (BRASIL, 1999a).

Assim, admite-se a necessidade da formação inicial em cursos de licenciatura, assim como proposto por diversos setores da sociedade brasileira e aceito pela União², no entanto, sem desconhecer a formação admitida pela lei, que é a modalidade Normal em nível Médio para o trabalho na EI e anos iniciais do EF. Por isso, a formação desejável será exigida, segundo o documento, a curto e médio prazo (BRASIL, 1999a). Admitindo-se a formação em nível Médio, a medida tomada pelo parecer é regulamentar este nível de ensino lançando as Diretrizes Curriculares que devem ser seguidas por ele.

A resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 possui o objetivo de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da EI e anos iniciais do EF,

² Neste período o Plano Nacional de Educação estava em tramitação no Congresso Nacional.

em nível Médio, na modalidade Normal, tornando-as obrigatórias para todo o país. Acrescenta a este alguns pontos: estabelece os objetivos dos cursos formadores de docentes; propõe a estruturação das disciplinas em áreas ou núcleos curriculares, de forma que assegurem a formação básica, geral e comum e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática; instaura a duração do curso Normal Médio em, no mínimo, 3.200 horas; ressalta a importância da relação teoria e prática, e, desta forma, institui a parte prática em obrigatoriamente 800 horas, no mínimo; e estabelece que os cursos normais sejam sistematicamente avaliados (BRASIL, 1999b).

Em 10 de agosto de 1999 foi aprovado o Parecer CNE nº 115/99, que trata da regulamentação dos ISE. Este parecer expressa, primeiramente, a importância dada pela LDBEN aos docentes, e afirma que se dedica especialmente ao problema da formação de professores. Além disso, destaca as novas atribuições dadas aos docentes, o que implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, devendo ser sua aquisição o objetivo central da formação inicial e continuada (BRASIL, 1999c).

Um dos problemas preocupantes, ao qual se deve dar atenção, é a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais de ensino, principalmente da EI e anos iniciais do EF, que foram tradicionalmente formados em nível Médio e agora necessitam de formação em nível Superior. Assim, a proposta do Curso Normal Superior dentro do ISE objetiva oferecer esta formação profissional.

Este parecer também estabelece que, cumprindo-se as exigências da LDBEN – que exige que a formação dos docentes seja feita em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou nos ISE – as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas aos ISE. Somente nas universidades fica a critério organizar ou não os ISE em seu interior (BRASIL, 1999c). Assim, como objetivo central, este documento aponta a necessidade de indicar normas e orientações gerais para a organização dos ISE.

O Parecer CNE nº 970/99, aprovado em 9 de novembro de 1999 tem como assunto o Curso Normal Superior e a Habilitação para Magistério em EI e Séries Iniciais do EF nos cursos de Pedagogia. O teor deste parecer é a justificativa feita pelos relatores, favoráveis a que somente o Curso Normal Superior habilite para o magistério da EI e anos iniciais do EF, sendo proibida a habilitação em cursos de Pedagogia, uma vez que estes têm como objetivo formar pesquisadores e especialistas de educação (BRASIL, 1999d).

Em 6 de dezembro deste mesmo ano foi aprovado o Decreto nº. 3.276, que dispõe sobre a formação em nível Superior de professores para atuar na EB. Este decreto possui,

como medida mais controversa, a determinação de que a formação em nível Superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na EI e anos iniciais do EF, seja feita *exclusivamente* em Cursos Normais Superiores (BRASIL, 1999e). No entanto, o decreto nº. 3.554, aprovado em 7 de agosto de 2000 altera sua redação, e passa a prevalecer que a referida formação se fará *preferencialmente* em Cursos Normais Superiores (BRASIL, 2000).

Freitas (2007b) aponta que essa situação, expressa pela legislação, mostra a desigualdade da formação oferecida, o que faz com que se produzam condições diferenciadas de exercício profissional e desigualdade educacional. Este caráter desigual fica evidente com a criação dos ISE e com a diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação: normais Superiores, licenciaturas, Pedagogia, cursos especiais e cursos à distância (FREITAS, 2007a).

Apesar de possibilitar muitos avanços em relação à legislação anterior, a LDBEN possui, segundo alguns autores, lacunas com relação à formação de professores. Alguns consideram que essa legislação trata a formação desses profissionais de maneira muito aligeirada e superficial, se isentando de tratar com profundidade este assunto tão complexo, além de afirmarem que a lei, ao invés de criar uma homogeneidade em termos de formação no país, termina por fragmentar o processo formativo.

Desta forma, Freitas (2007b, p. 143) sintetiza:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos trinta anos. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) vem afirmando historicamente que as linhas orientadoras da formação de professores, condição para uma educação básica emancipatória, exige o trato prioritário, enquanto política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação.

Esta autora ressalta a formação diferenciada dada aos alunos ao afirmar que aos estudantes de licenciaturas, provenientes da escola pública, são oferecidas bolsas ProUni³, em

³ Trata-se do Programa Universidade para Todos, institucionalizado pela Lei 11.096/2005, que possui a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Em contrapartida, oferece a isenção de alguns impostos às instituições que aderirem ao Programa. Para saber mais: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140. Acesso em 26/1/2011.

instituições privadas, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil. No ensino Médio Normal, a pressão da juventude pela profissionalização logo após o ensino fundamental coloca um enorme número de jovens – cerca de 450 mil em todo o país – no exercício do magistério. Assim, vão se constituindo diferentes percursos na formação de professores, decorrentes de percursos diferenciados na EB e na vida.

Desta forma, Freitas (2007b) afirma que a manutenção do nível Médio Normal como locus de formação de professores, contrariando a LDBEN e o Plano Nacional de Educação (PNE) – que prevêem a provisoriedade da formação docente a nível Médio, uma vez que foram estabelecidas metas para formação em nível Superior dos professores da EI e anos iniciais do EF – se confirma como uma política permanente, e não transitória.

Freitas enfatiza a existência de um quadro bastante complexo no âmbito da formação inicial na primeira década após a promulgação da nova LDBEN. De um lado, a enorme expansão de cursos de formação no ES, a expansão de cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além das licenciaturas, principalmente em instituições privadas de ensino. Além disso, o grande crescimento do número de cursos à distância, que se expandem pelo interior dos Estados. Por outro lado, a manutenção e expansão dos cursos normais em nível Médio consolida a formação deste nível como política pública, não transitória. Assim, se posterga a formação Superior desses professores, o que é uma aspiração e uma reivindicação dos educadores há tempos, e uma necessidade para a elevação da qualidade da educação pública (FREITAS, 2007b).

A manutenção da formação em nível Médio, como citada acima, é uma das maiores críticas feitas pelos educadores que estão a produzir os debates acerca da formação de professores. Mas, além disso, a criação do Curso Normal Superior em substituição ao Curso de Pedagogia e a restrição da formação do especialista a este curso, separada da formação de professores, também incomodam a estes educadores. Ao estabelecer a separação da formação dos professores e dos especialistas, o que vai de encontro ao princípio da docência como base da identidade profissional de todo educador, há a volta da figura do especialista – o pedagogo – enquanto o professor é visto como um “*tarefairo*” (Freitas, 1999).

Brzezinski (1999) considera as legislações como uma manifestação de como o “*mundo oficial*” atribui padrões para o “*mundo vivido*” dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas especificidades e particularidades e sem considerar as orientações feitas pelo movimento dos educadores, o que enseja uma desvalorização constante do papel dos profissionais da educação e o desmantelamento das instituições superiores responsáveis pela sua formação. Para Freitas (1999), estas constatações contrariam a concepção sócio-histórica

de educador, defendida pelos pensadores e estudiosos da educação, que possui um caráter amplo e vê os educadores como profissionais que tenham domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com consciência crítica de que pode influir nas condições da escola, da educação e da sociedade.

No Brasil, a formação de professores sempre esteve associada à modernização ou mudanças no âmbito da educação, o que leva o olhar sobre ela como um ato de significativa importância para atingir rumos e metas de melhoria para o país.

Atualmente, as políticas públicas de formação de professores têm recebido especial atenção do Governo Federal do Brasil, uma vez que podemos perceber inúmeros programas voltados para a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Esse processo iniciou-se com a implementação da LDBEN (1996), avançando com o PNE (2001) e com a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007). No âmbito específico da formação docente, destacamos a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que inclui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009), do qual trataremos mais adiante.

Como já mencionado, após a promulgação da LDBEN, foi lançado PNE, que possuía como um de seus objetivos centrais a melhoria da qualidade do ensino, que apenas poderia ser alcançada se fosse promovida a valorização do magistério. Segundo este documento, esta valorização deveria ser feita de forma global, implicando, simultaneamente, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

O PNE reconhece em seu texto as dificuldades nas condições de trabalho e salários, o que leva milhares de professores ao abandono do magistério. Por isso, prevê metas relativas à melhoria das escolas, tanto no que diz respeito ao aspecto físico e de infra-estrutura, por exemplo, como na valorização do docente incentivando o aumento de sua participação da gestão da escola (BRASIL, 2001).

Além de reconhecer essas dificuldades, o PNE também entende a grande necessidade de formação existente no país, uma vez que milhares de professores atuantes na EB ainda necessitam, ao menos, da formação mínima para continuarem a exercer suas funções docentes.

De acordo com dados do próprio documento, apenas para a EI, as antigas classes de alfabetização⁴ e as primeiras séries do EF, o total de professores que necessitavam de formação mínima era de 137.600 docentes. Este número era alarmante, uma vez que indicava

⁴ Essas classes foram extintas devido ao Ensino Fundamental de nove anos.

que muitos professores que atuavam nos primeiros anos de escolaridades dos estudantes brasileiros não tinham qualificação mínima para o exercício de tal função (BRASIL, 2001).

Tendo em vista esta situação, o PNE lançou uma série de metas e objetivos para que este número fosse alterado. No que diz respeito à formação e condições de trabalho do magistério, as metas são, entre outras:

- estabelecer planos de carreira para o magistério e garantir piso salarial próprio, assegurando promoção por mérito;
- identificar e mapear os professores em exercício em todo o território nacional que não possuam habilitação mínima para o magistério (nível Médio Normal), para que se possa elaborar um diagnóstico da demanda por habilitação de professores leigos e organizar-se programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela LDBEN;
- a partir da entrada em vigor do plano, somente admitir professores e profissionais da educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no artigo 62 da LDBEN;
- onde não existam condições para formação em nível Superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades de ensino, estabelecer cursos de nível Médio, que preparem pessoal qualificado para a EI, Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais do EF, prevendo continuidade dos estudos desses profissionais em nível Superior;
- garantir que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de EI e EF possuam formação em nível Superior, de licenciatura plena, em instituições qualificadas.

O PNE destaca que a qualificação dos docentes é, atualmente, um dos seus maiores desafios, devendo o Poder Público se dedicar prioritariamente à solução desse problema. Enfatiza, também, que a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço da sociedade e para o desenvolvimento do país, já que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001).

No ano de 2007 foi instituído, pelo Decreto nº. 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, desenvolvido em conjunto pelo MEC, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outros grupos, em que foram estabelecidos vinte e oito objetivos a serem cumpridos para a melhoria da educação no país. Além disso, o Plano de Metas lança o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, indicador para a verificação do cumprimento das metas fixadas, feita por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 2007a).

O Plano de Metas estabelece que a vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso se dará por meio de adesão voluntária, e indica que esta adesão implica a assunção de responsabilidade na promoção da melhoria da EB em sua esfera de competência. Os entes federados que aderirem ao Compromisso receberão assistência técnica ou financeira para cumprirem as metas estabelecidas, e para isso, devem construir um Plano de Ações Articuladas – PAR, que servirá como diagnóstico da realidade educacional de cada um deles, norteando as ações do MEC (BRASIL, 2007a).

No contexto do lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi lançado, no mesmo ano, o PDE. Embora seja um plano executivo, pretende também ser um plano que entende a educação em sua visão sistêmica, integrando os programas de forma a não dicotomizar o processo educacional. Desta forma, o PDE possui quatro eixos estruturantes: a EB, o ES, a alfabetização e a Educação Profissional (BRASIL, 2007b).

Com a promulgação do PDE, mais uma vez está patente a preocupação com a formação do professorado:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (BRASIL, 2007b, p. 16).

Fazendo um balanço no final do século XX, Freitas (1999) considera que as reformas educativas concretizadas no Brasil desde a década de 1970 vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Assim, entram no debate diferentes propostas para a formação, o que faz com que esta seja tida como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade. A formação de professores passa a ser, então, alvo de políticas públicas que visam a transformações na área educacional.

1.3 – O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e a nova regulação da educação brasileira

O ano de 2007 pode ser destacado como o período em que houve grande mudança nas políticas de formação de professores do Brasil. Além de ter sido lançado o PDE, como já explicitado em tópico anterior, foi homologada a Lei n. 11.502, que criava a Nova Capes, um órgão de passaria a ter o objetivo de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a EB.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, consolidou-se no país como responsável pela busca da excelência do sistema nacional de pós-graduação. Desde 2007 passou a atuar na formação de docentes para a EB, “*ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior*”⁵. A Nova Capes, como passou a ser chamado este órgão, pode ser caracterizada, desta forma, como a nova agência reguladora da formação de professores, a nível nacional, o que discutiremos mais a frente.

Em 2009 o Governo Federal, sob o comando do presidente Luis Inácio Lula da Silva, promulgou em 29 de janeiro o decreto n. 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Capes.

Como objetivos desta Política Nacional estão, entre outros: promover a melhoria da qualidade da EB pública; apoiar a oferta e expansão dos cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de ES; promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de ES; identificar e suprir as necessidades das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; ampliar o número de docentes atuantes na EB pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ES, preferencialmente na modalidade presencial; promover a integração da EB com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009a).

No artigo quarto deste mesmo decreto ficou estabelecida a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que, em regime de colaboração com a

⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.org.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 16/9/2011.

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverão permitir que se cumpram os objetivos estabelecidos pela lei. Nestes Fóruns têm assento garantido os seguintes representantes, entre outros: o secretário estadual de Educação e mais um membro indicado pelo Governo Estadual; um representante do MEC; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação; o dirigente máximo de cada instituição pública de ES com sede no Estado; um representante dos profissionais do magistério.

Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para auxiliar no cumprimento dos objetivos da Política Nacional, e têm como funções: definir prioridades e metas do programa em cada Estado; elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; coordenar as ações de formação de professores; e propor ações específicas para garantir a permanência e o rendimento satisfatório dos professores da EB⁶.

Os Fóruns terão por responsabilidade elaborar planos estratégicos que contemplem o diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de ES envolvidas, a definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação e as atribuições e responsabilidades de cada partícipe, especificando-se os compromissos assumidos, inclusive os financeiros. A aprovação destes planos ficará a cargo do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a).

Ainda no ano de 2009 o Ministério da Educação lançou a portaria normativa n. 9, de 30 de junho, instituindo o Plano Nacional de Formação dos Professores da EB, inserido na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. Segundo notícia divulgada no site do MEC, a intenção do plano seria formar, nos cinco anos posteriores a esta data, 330 mil professores que atuavam na EB e ainda não eram graduados⁷.

Novamente fica firmado este plano como uma ação conjunta do MEC – por intermédio da Capes – e as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), assim como ficou definido pelo decreto n.º. 6.755. Além disso, definiu-se que as ações a serem realizadas neste Plano seriam definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos, firmados entre a Capes e as Secretarias de Educação, objetivando a mutua cooperação técnica entre as partes na organização e promoção da formação de professores nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2009b).

⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>. Acesso em 16/9/2011.

⁷ Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 17/9/2010.

Em seu artigo segundo, esta portaria estabelece que o atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas IPES, de acordo com os dados quantitativos informados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, se dará por meio da ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e Pedagogia (preferencialmente, de maneira emergencial, para professores em exercício na rede pública de EB) e fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciaturas e programas especiais emergenciais destinados a docentes em exercício na rede pública e à oferta de formação continuada, concedidos na forma de: bolsas de estudo, bolsas de pesquisa, recursos para custeio de despesas, concessão de apoio técnico e/ou financeiro para garantir o funcionamento dos pólos de apoio presencial do Sistema UAB, e bolsas de iniciação à docência aos professores da EB matriculados em cursos de licenciatura participantes do Plano (BRASIL, 2009b).

A Capes, agência a quem foi atribuída a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos professores, como já dito anteriormente, e que teve esta atribuição consolidada por Decreto, criou duas novas diretorias, a de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) para que fossem atendidos os objetivos estabelecidos pelo MEC⁸.

Para cumprir os objetivos estabelecidos na Política Nacional e, posteriormente firmados pelo Plano Nacional, esta agência implementou uma série de programas voltados para a formação inicial e continuada dos professores da EB: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena e o PARFOR Presencial. Neste trabalho, abordaremos algumas questões que abrangem o último destes programas.

O PARFOR Presencial destina-se aos professores da EB da rede pública, em exercício há pelo menos três anos, sem formação adequada à LDBEN. Ele abrange as seguintes situações: cursos de primeira licenciatura, para docentes sem graduação; cursos de segunda licenciatura, para docentes licenciados que atuam fora da sua área de formação; e formação pedagógica, para bacharéis que não são licenciados.

Para se inscrever, os professores devem fazer seu cadastro pela Plataforma Freire, uma ferramenta *on line* disponibilizada pelo Ministério da Educação, em que estão disponíveis os cursos ofertados, assim como os locais onde serão realizados. Após o cadastro, o professor

⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>; Acesso em 16/9/2011.

deve se pré-inscrever no curso correspondente à disciplina que ministra na rede pública, no Município de sua escolha. Após esta etapa, as Secretarias de Educação Estadual ou Municipal validam a pré-inscrição, de acordo com as carências estabelecidas. A partir daí, as IPES participantes organizam o processo seletivo e de matrículas, a seu critério. As IPES também são responsáveis por comunicar aos professores selecionados sobre o processo de matrícula⁹.

O que fica claro em todas essas leis e responsabilidades de novas agências, é a mudança no trato das políticas para a formação do magistério no Brasil. Com o lançamento do PDE, principalmente, iniciou-se no país uma tentativa de nova organização do sistema de ensino nacional, uma vez que aquele documento se baseia em uma concepção sistêmica da educação.

Segundo Weber (2008, p. 307), para que ocorra a melhoria dos padrões educacionais do país, como desejado, é necessário, simultaneamente,

condições escolares adequadas para as diferentes fases do desenvolvimento humano e para os níveis e modalidades de ensino e de formação, de profissionalização do docente (condições de trabalho e remuneração compatíveis com a relevância social de sua tarefa), condições de gestão democrática da escola e da política educacional, bem como avaliação periódica do processo pedagógico e participação da comunidade. Requer ainda a articulação entre esferas governamentais constituindo, certamente, caminho promissor para promover políticas educacionais de corte nacional que, pela convergência de propósitos, venham concretizar a qualidade da educação formal nos diferentes níveis e modalidades, como um direito social básico.

As discussões sobre a questão das relações entre as esferas governamentais, que, no Brasil, têm se colocado a partir do aprofundamento do processo de descentralização, põem em evidência a dificuldade em se fazer políticas educacionais articuladas, em que a divisão de competências fosse feita visando um melhor atendimento à população. No início dos anos 1990 somente se considerava possível que isso ocorresse com sucesso quando as esferas governamentais tivessem alto grau de integração, solidariedade e identidade quanto às necessidades educacionais. Assim, isto poderia ser considerado um dos pontos de partida do PDE quando, apresentando-se como uma política nacional de educação, iria sugerir o redimensionamento das ações entre os entes federados (WEBER, 2008).

Weber (2008) reflete com clareza acerca dos pontos positivos do referido Plano, assim como sobre os grandes desafios que este suscita. Como aspecto positivo, destaca que os

⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/4753-duvidas-frequentes>. Acesso em 17/9/2011.

parâmetros para a construção de um Sistema Nacional de Educação que promovesse o regime de colaboração e o controle social deveriam ocorrer de amplo debate nacional – o que realmente culminou com a Conferência Nacional de Educação Básica, ocorrida no ano de 2008. Além disso, destaca a perspectiva republicana que norteia a proposta e pressupõe a construção de uma unidade do sistema educacional como um sistema nacional. Afirma, no entanto, que o grande desafio suscitado pelo PDE é justamente materializar em novas bases a cooperação entre as esferas governamentais e movimentos sociais.

A criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, por exemplo, no contexto específico da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da EB nos parece um grande esforço em direção do diálogo entre as esferas governamentais, a fim de que se estabeleçam diretrizes realmente afinadas na perspectiva das políticas de formação docente.

Além disso, a autora destaca a seguinte pergunta, que é o tema central de sua discussão: o PDE propõe novas formas de regulação? Analisando sob o ponto de vista de que a concepção da qualidade como processo que envolve escola, professor, alunos, comunidade, políticas de ensino, educacionais locais e nacionais certamente levará ao estabelecimento de novos padrões de referência de qualidade, isso se trata de uma indução a uma determinada concepção do sistema educacional. Esses novos padrões de qualidade deverão ser aferidos por meio de avaliações dos alunos e de uma avaliação de campo – PAR – que poderão levar à formulação de mecanismos de intervenção. No entanto, segundo esta autora, apenas a avaliação não subsidia ou conduz à regulação, embora “*forneça elementos importantes que possam justificar algum tipo de intervenção regulatória*” (WEBER, 2008, p. 313).

De acordo com Krawczyk (2008), o PDE pretende ser avaliador e também regulador, uma vez que se apresenta como uma política nacional e um arranjo institucional resultante da revisão das atribuições da União, que passa a ter o papel regulador das desigualdades existentes entre as diversas regiões do país por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que dêem condições e possibilidades de equalizar as oportunidades de acesso à educação de qualidade.

A autora indica que as mudanças na gestão, na avaliação e no financiamento, realizadas agora pelo MEC não são inéditas. Na década de 1990, no seio dos movimentos de mudança do papel do Estado na educação, a avaliação passou a ser o principal instrumento de regulação. A novidade lançada com o PDE é que o governo federal não prevê recursos financeiros voltados apenas para instituições com bom rendimento institucional, mas também

prevê o oferecimento de atendimento prioritário aos municípios com índices mais baixos, que precisam de mais apoio para melhorar os índices (KRAWCZYK, 2008).

Oliveira (2005) ratifica esta informação ao afirmar que as novas formas de gestão e financiamento da educação tiveram sua emergência na década de 1990, e constituem medidas de regulação dos sistemas escolares. Ao refletir sobre esta regulação nas políticas educacionais, a autora observa que os autores que têm se dedicado a este tema buscam compreender se estamos frente a novas políticas de regulação que passam por diferentes formas de institucionalização, em que os princípios do neoliberalismo imperam, ou se estamos frente a uma nova organização das relações entre Estado e sociedade em que os papéis até agora vigentes estão sendo revistos. É neste contexto que a autora indica os estudos que falam sobre a ocorrência de um processo de proletarização e precarização da profissão docente, e outros que vêem uma reestruturação do trabalho pedagógico e a emergência de uma nova identidade.

Helena Costa Lopes de Freitas, atualmente membro titular do Conselho Fiscal da diretoria da ANFOPE (gestão 2010-2012), analisa a “nova” regulação feita pelo Estado brasileiro no contexto da redefinição do papel deste mesmo Estado, originária das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo. É neste contexto que a regulação passa a adquirir um caráter central no campo da educação e da formação de professores.

Este caráter regulador do Estado é que vai orientar as políticas e medidas de sua implementação, visando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCN), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa, quais as melhores instituições e, por último, como avaliar as instâncias e os sujeitos envolvidos nessas tarefas (SAEB, ENEM e ENADE). Esse processo de regulação, baseado na concepção de competências, restrita a atitudes, habilidades, capacidade dos professores e modelos didáticos, é que vem orientando as diferentes ações do Governo Federal no campo da formação. É neste contexto que se situa a Capes e a sua nova função reguladora (FREITAS, 2007b).

Esta autora aponta a Capes (voltada para a formação docente), o FNDE (financiamento da educação) e o INEP (voltado para a avaliação educacional a nível nacional) como sendo, atualmente, as agências reguladoras no campo da educação brasileira. Falando mais especificamente da Capes e um de seus objetivos – o de implantar um sistema de avaliação dos cursos de formação docente, nos moldes do que existe hoje na área da pós-graduação –, a autora faz uma crítica, enfatizando que a transposição desta lógica às

instituições e profissionais da EB significa transpor a lógica produtivista que caracteriza a pós-graduação no Brasil hoje (FREITAS, 2007a).

Finaliza suas reflexões afirmando:

No complexo processo de *regulação* dos cursos de formação, cabe nosso olhar atento no sentido de identificar, nas iniciativas que ora se iniciam, em que sentido se desenvolverão os processos de elevação da qualidade da Educação Básica. Se na direção de criar instrumentos de *medida de competências e avaliação* do conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores do IDEB para a escola pública, ou se, ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas contradições, a *contra-regulação*, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos processos de formação dos educadores, das crianças e jovens em nosso país (grifos da autora) (p. 1219).

Esta citação de Freitas foi utilizada aqui com o propósito de retomar a discussão feita por Barroso, que finalizou o tópico anterior a este. Na última citação escolhida, Barroso explicita a importância da valorização das várias instâncias no funcionamento do sistema educativo, já que nestas instâncias é que seria possível superar ou sintetizar as várias regulações existentes – advindas das várias instâncias governamentais e acima delas¹⁰.

No entanto, Barroso enfatiza também a necessidade do Estado assumir a função de “regulador das regulações”, justamente por ter a tarefa de equilibrar a ação destas diversas forças e garantir a orientação global e a transformação do sistema. Desta forma, o Estado pode continuar a assegurar a escola como espaço de “justificação política” sem que seja o único detentor legítimo dessa justificação (BARROSO, 2006).

Assim, sublinhamos a pertinência da proposta de “contra-regulação” de Freitas, entendendo-a como uma proposta possível de ser apresentada pelas várias instâncias existentes na sociedade e envolvidas com a escola pública de qualidade, ao discordar da atual maneira pela qual estão sendo conduzidas as políticas de formação do magistério. Esta luta é possível e legítima quando se trata de um bem público e direito de todos os cidadãos.

É importante destacar, entretanto, como pontos positivos, a construção coletiva que resultou no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que, advindo de uma parceria entre diversas instâncias, como já citado em momento anterior, pontuou aspectos importantes em relação às fragilidades da EB no Brasil. Indo além, propôs estratégias para

¹⁰ A regulação considerada “acima” da realizada pelas agências governamentais nacionais seria a regulação transnacional, visível pelas imposições feitas por organismos internacionais. As mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, desta forma, condicionam as mudanças a nível nacional.

que estas fossem superadas. Depois deste, é também importante a visão sistêmica que caracteriza o PDE, que faz o esforço de conduzir o país a um sistema nacional de educação.

As mudanças advindas das novas políticas para a melhoria da EB no país levaram, também, às políticas de formação docente. Embora em alguns aspectos estas políticas sejam controversas, como ressaltam alguns dos autores que apresentamos aqui, fazem, ainda assim, grandes avanços em termos de políticas para a formação do magistério. Para exemplificar, citamos o caso do PARFOR, que estabelece que a formação do professorado que não possui a qualificação exigida pela LDBEN seja feita em universidades públicas. Além disso, ao longo do texto já pontuamos algumas questões que consideramos positivas nas atuais políticas de formação docente.

Desta forma, acreditamos na relevância de enfatizar os esforços já realizados para a melhoria da EB no país, assim como também não deixamos de identificar as muitas fragilidades a que todos estes esforços estão expostos.

No tópico seguinte discutiremos sobre as políticas de formação do magistério no Estado do Rio de Janeiro, que se apresenta como uma regulação a nível estadual que nem sempre converge com a regulação apresentada nacionalmente. Desta forma, exporemos o contexto específico do Rio de Janeiro, ainda nos baseando e discutindo sobre as diversas formas de regulação.

1.4 – As políticas de formação inicial do magistério no Estado do Rio de Janeiro

Neste momento do capítulo objetivamos analisar as políticas recentes de formação inicial do magistério no Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista as questões regulatórias explicitadas no capítulo anterior.

Consideramos a noção de regulação importante quando tratamos de políticas que se estruturam de maneira escalonada, desde o Governo Federal até os Estados e Municípios. Mais que isso, entendemos que mesmo as mudanças de orientação nas políticas educacionais do país nos últimos anos, não são consequência de mera coincidência ou acaso. Elas se inserem em uma ordenação que advém de um contexto ainda maior, como é o caso das orientações educativas provindas dos organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, entre outros.

Assim, as mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo nas últimas décadas têm levado a transformações nos níveis político, econômico, cultural e social, tanto nos países de economia central quanto nos de economia periférica. As reformas educacionais, por exemplo, iniciadas nos países chamados desenvolvidos, ensejam a outras reformas nos países em desenvolvimento. O modo de vida globalizado torna este processo de “orientação” das economias em desenvolvimento mais evidente.

Desta forma, opera-se, na linguagem de Barroso (2006), uma regulação transnacional – advinda das orientações educativas recebidas pelos organismos internacionais –, uma regulação nacional – que provém das políticas regulatórias originadas em nível do Governo Federal – e uma microrregulação local – a que ocorre a partir das regulamentações dos Estados e/ou Municípios (e que também pode ser entendida como aquela que é feita dentro das próprias instituições ao receberem as normatizações dos governos).

À luz destas reflexões, nos lançamos na análise do contexto do Estado do Rio de Janeiro, que, como afirmamos, sofre – e ao mesmo tempo produz – diversos tipos de regulações. Deteremos-nos na exposição da principal legislação educacional atual do Estado, o Plano Estadual de Educação (PEE).

No ano de 2009, o Governo do Estado do Rio lançou o PEE através da Lei n.º. 5.597. Este Plano dispõe sobre todas as etapas da educação que hoje são responsabilidade do Estado, que vão desde a EI, tratando também da Educação Indígena, Educação Profissional, ES, além de ter capítulos sobre Financiamento, Acompanhamento e Avaliação e Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

Segundo Valle, Menezes e Vasconcelos (2010), o PEE foi uma das principais conquistas do Estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas, uma vez que havia a motivação para a elaboração do plano desde o ano de 2002, e, no entanto, por motivos políticos este somente foi aprovado no ano de 2009.

No ano de 2009 já haviam sido lançadas pelo Governo Federal as principais orientações a respeito das ações destinadas à formação de professores, o que, em parte é abarcado pelo PEE, como por exemplo, o lançamento do PDE, a indicação da Capes como instituição responsável por induzir e fomentar a formação inicial e continuada do magistério, além do lançamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, este último, a propósito, citado no Plano Estadual como importante para a necessária articulação de ações políticas no campo da formação docente. O PEE cita, também, a adesão do Estado do Rio de Janeiro ao PARFOR, em parceria com todas as instituições de ES do Estado, com o

objetivo de aumentar as vagas ofertadas aos profissionais da educação sem formação inicial adequada (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2009).

Apesar de controverso – ao nosso entender –, o diagnóstico feito no PEE mostra a retomada dos cursos Normais de nível Médio no Sistema Estadual de Educação do Estado, com a realização de concursos públicos para professores aptos a lecionarem as disciplinas pedagógicas nestes cursos. Nas palavras de Valle, Menezes e Vasconcelos (2010), isto consolidou este nível de ensino como política pública de formação para os professores de EI e séries iniciais do EF, indicando que as políticas de governo previam a continuidade deste nível de formação inicial do magistério (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2009).

Dentre os objetivos e metas para os profissionais da educação do Estado do Rio de Janeiro, expostos no item 4.4 do PEE, alguns tratam da formação inicial do magistério:

1.Adequar, a partir da publicação deste Plano, a Comissão de Planejamento Estratégico de ações para atendimento à formação inicial e continuada criada pelo Decreto nº 41.447, de 20 de agosto de 2008, ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, do governo federal, que recomenda a criação de um Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, garantindo sua efetiva atuação através de sessões semestrais ordinárias, com o objetivo de discutir a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o plano estratégico da educação do Estado do Rio de Janeiro; [...] **8.**Promover, a partir da publicação deste Plano, fóruns específicos e permanentes de discussão em relação à formação inicial de professores, com os docentes dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e os dos cursos de Pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.

Gostaríamos de enfatizar que estes itens foram escolhidos por serem os únicos que tratam da formação inicial dentre os objetivos e metas do tópico “Formação e valorização dos profissionais da educação” do PEE. Como pode ser facilmente observado, esta legislação não prevê qualquer parâmetro para a formação inicial do magistério no Estado.

As metas e objetivos relacionados no PEE se referem, em sua maioria, à formação continuada dos docentes, além de também tratar das condições de trabalho e salário dos profissionais da educação. Apesar de compreendermos a necessidade urgente no tratamento destas questões, sendo importante que estas estejam tratadas como prioridades nesta legislação, consideramos que há uma grande lacuna nas determinações sobre a formação inicial do magistério no Estado do Rio de Janeiro, uma vez que não é possível saber quais as orientações para a referida formação no Estado.

Sabemos que a legislação federal ainda permite que a formação inicial de professores para a EI e anos iniciais do EF seja feita em cursos de nível Médio, indicando somente que esta seja feita preferencialmente em nível Superior. No entanto, também há que se considerar os grandes esforços para que a formação Superior dos docentes seja feita em todo o país, e nestes estão inseridos os programas como o PARFOR.

Se a adesão ao PARFOR pelo Estado foi realizada, o que indica a vontade de que os professores que não possuem formação vão para a universidade, consideramos o estímulo e a permanência do ensino Normal em nível Médio no Estado uma contradição, uma vez que se contrapõe à intenção do PARFOR de dar formação Superior a quem não a possui.

O PARFOR, lembramos, destina-se aos professores da EB da rede pública sem formação adequada à LDBEN. Este programa abrange as situações de docentes sem primeira graduação, licenciados que atuam fora da sua área de formação e bacharéis que não são licenciados. Os cursos abrangidos pelo PARFOR, portanto, são todos de nível Superior.

Por isso consideramos contraditória a intenção/ação do governo do Estado do Rio de Janeiro ao estimular a continuidade dos cursos Normais de nível Médio e, ao mesmo tempo, aderir ao PARFOR. Dizemos aqui “estimular a continuidade” uma vez que não encontramos nenhuma determinação legal que estabeleça os parâmetros que orientem a formação inicial dos docentes do Estado, o que pode indicar a permanência da situação atual.

Entendemos as lutas e conquistas do Estado do Rio de Janeiro, principalmente de seus professores e profissionais da educação, além dos cidadãos que usufruem das escolas públicas estaduais do Estado. No entanto, continua clara a pouca intenção em se modificar a situação da formação inicial do magistério no Estado ser feita em nível Médio, uma vez que continua se configurando como política pública de formação de professores.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A educação, seus limites e perspectivas foram tema recorrente no debate social brasileiro no século XX. Com o aprofundamento deste debate, ganha destaque o professorado da EB, que, na década de 1980, passou a ser visto como um dos agentes de mudança, tanto da qualidade do ensino quanto da democratização da sociedade brasileira (WEBER, 2003).

Ao longo dessa discussão, o docente dos anos iniciais do EF passa a ser visto como um profissional que domina e organiza os conhecimentos sistematizados construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante o processo de formação ou capacitação e cuja crítica e superação precisa acompanhar e aprofundar, perspectiva que vai ao encontro do que foi estabelecido pela LDBEN promulgada em 1996 (WEBER, 2003).

De acordo com alguns autores, a formação dos professores é importante aspecto e se constitui em fundamental para o processo de profissionalismo. Discutir a “profissionalização docente” não tem sido tema fácil: a diversidade de visões e opiniões acerca do assunto é grande, não se podendo afirmar que existe consenso entre os educadores sobre estas questões.

Neste capítulo iremos tratar sobre as discussões que envolvem a profissionalização docente, sendo que ainda discutiremos, como aspecto de fundamental importância neste contexto, as questões sobre a identidade docente. Além disso, a partir dos estudos de alguns autores, iremos apresentar a discussão sobre a educação, a escola e o ensino a partir da perspectiva da crise para analisarmos onde, neste contexto, se manifestam os dilemas recentes da profissão docente.

2.1 – Podemos falar em profissão docente?

A formação é importante processo de profissionalismo, sendo o estabelecimento de uma agência formadora, a fundação de uma associação profissional e o encaminhamento de reivindicações e interesses do grupo profissional vistos como estágios do desenvolvimento profissional no contexto americano (WILENSKY, 1964 apud WEBER, 2003). A adoção de

um código formal para a profissão constitui outra característica do profissionalismo. No entanto, essas características são objetos de diversas críticas, sendo possível admitir, na fala de Weber (2003), o estabelecimento de uma agência formadora e a fundação de associação profissional como momentos fundamentais para o profissionalismo docente.

De acordo com Antonio Nóvoa (1995a), é a partir do século XVIII que se inicia a discussão sobre a docência, devido ao processo de estatização do ensino. Como, de início, a função docente não era especializada, sendo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos, a princípio os professores aderiram a uma ética e a um sistema normativo que eram essencialmente religiosos. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e oratorianos, por exemplo, foram dando forma a um corpo de saberes e técnicas e a um conjunto de normas e valores próprios da profissão.

Com o aprofundamento do trabalho de produção de normas e saberes próprios da profissão docente os professores passam a ter cada vez mais presença no terreno educativo, e a introdução de novos métodos de ensino, o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas pedagógicas e o alargamento dos currículos escolares tornam mais difícil o exercício do ensino como atividade secundária. Estas transformações vão além do campo religioso, indo abranger a todas as pessoas que se ocupavam do ensino, uma vez que nesta época também já havia vários grupos que se dedicavam ao ensino como ocupação principal.

Com a progressiva intervenção do Estado na substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos, há uma mudança no sentido da docência deixar de ser uma missão, uma vocação, para dar lugar a um ofício e, aos poucos, a uma profissão. Ainda assim, no entanto, as motivações originais não desaparecem, não havendo significativas mudanças nas motivações, normas e valores “originais” da profissão. Assim, este autor afirma que os professores nunca procederam a uma codificação formal das regras de sua profissão, uma vez que sempre lhes foram impostas do exterior: primeiro pela Igreja e depois pelo Estado. Os professores, por sua vez, integraram este discurso, e o tornaram um objeto próprio.

A intervenção do Estado irá provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos os grupos que se ocupam do ensino. Este “enquadramento estatal” vai instituir os professores como um corpo profissional. Nóvoa (1995a) explicita que os professores aderem a este processo de “funcionarização”, uma vez que lhes assegurava autonomia e independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações. Desta forma, isto ocorreu devido a uma vontade comum do Estado e o corpo docente.

A partir do final do século XVIII, se tornou proibido lecionar sem autorização do Estado, sendo necessário um exame em que indivíduo atestasse possuir certas condições para exercer a docência. Este documento se constitui em um “suporte legal ao exercício da atividade docente”, uma vez que delimitou o campo profissional do ensino e o direito exclusivo do professorado de intervir nessa área. Este foi considerado um momento decisivo da profissionalização docente, uma vez que facilitou a definição de uma série de competências técnicas que serviriam de base ao recrutamento dos professores e ao delineamento de uma carreira docente (NÓVOA, 1995a).

Neste momento, achamos relevante repetir a pergunta feita por Ludke e Boing (2004), quando discutem sobre os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes: mas, afinal, *“de que profissão estamos falando quando tratamos do magistério”*? Acreditamos que a discussão levantada na tentativa de responder a este questionamento pode nos levar a refletir sobre aspectos importantes para o nosso trabalho.

Ludke e Boing (2004) discutem acerca da existência de características que são relativamente consensuais entre os especialistas ao conceituarem uma profissão, mas enfatizam a presença de traços quase incompatíveis quando há a tentativa de aplicá-los ao magistério. Assim, vamos utilizar algumas reflexões destes autores para situar nossa discussão sobre o tema.

De acordo com um estudo baseado na produção francesa e anglo-saxônica, Bourdoncle (1991) apud Ludke e Boing (2004) distingue quatro características comuns a todas as profissões: 1) uma base profunda de conhecimentos gerais e sistematizados; 2) interesse geral acima dos próprios interesses; 3) um código de ética controlando a profissão por meio dos seus próprios pares; 4) honorários como contraprestação de um serviço. Estas características também foram reduzidas a duas: 1) um corpo de conhecimentos abstratos e 2) um ideal de serviço. Há uma afirmação de que existe apenas uma característica comum a todas as profissões: a especialização do saber.

Já com relação à contribuição de autores franceses como Isambert-Jamati e Tanguy, há o apontamento de uma série de características que vão no sentido da profissionalização: o sentimento de responsabilidade sobre o serviço, a busca por uma formação mais específica, a diminuição do recrutamento dos sem-formação, o aumento rápido dos anos de estudo. Apontam também estes autores, características que vão no sentido contrário, da desprofissionalização: a remuneração considerada abaixo da qualificação, a diversidade das formações e experiências, a multiplicidade de vias de formação e a dessindicalização. No entanto, as autoras fazem ressalvas quanto ao uso do conceito de profissão, uma vez que esta

supõe uma espécie de neutralidade social do papel, repousando sobre pura competência. Esta neutralidade, segundo as autoras, é contestável quando se trata de professores de qualquer nível (LUDKE e BOING, 2004).

Antonio Nóvoa (1995a) ressalta que o processo ocorrido no fim do século XVIII, em que os professores passam a ter um suporte legal para o exercício da profissão devido ao desenvolvimento das técnicas e instrumentos pedagógicos (o que demonstrava o caráter especializado de sua função), está na origem da institucionalização de uma formação longa e especializada. Desta forma, no século XIX são criadas as escolas normais, instituições específicas de formação, o que o autor destaca como uma importante conquista para o corpo de professores. Segundo Nóvoa, as escolas normais inauguram uma verdadeira mutação sociológica no corpo docente, uma vez que surge o “*novo professor de instrução primária*”. Além disso, enfatiza que estas instituições ocupam lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e sistema de normas da profissão docente, desempenhando papel fundamental na elaboração de uma ideologia comum da profissão. Assim, estas escolas formam professores (individualmente), mas também produzem a profissão docente (coletivamente), contribuindo para a socialização de seus membros e para o surgimento de uma cultura profissional. Ressalta-se, assim, a importância da formação para a profissionalização docente.

Há, certamente, considerações a serem feitas sobre a diferença do contexto brasileiro e francês ou português, mas algumas características podem ser aplicadas também ao caso brasileiro: tendo a formação profissional grande relevância para a profissão docente, dentre os aspectos que podem dificultar a conceituação da profissão docente no caso brasileiro, estão as diferentes exigências de formação, além do nível das instituições formadoras, que terminam por determinar diferenças e hierarquias no interior do corpo docente.

O elemento da formação feita por diversas agências é enfatizado pelos autores como dificultador para o entendimento do magistério como profissão, como dito acima: coexistem os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso Normal Superior e ainda o antigo curso Normal, em nível Médio (LUDKE e BOING, 2004). Como características comuns ao caso francês e brasileiro, estes autores citam a decadência do salário e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

Por este motivo, este corpo de profissionais acaba não constituindo uma força una – é o caso da divisão entre professores dos anos iniciais do EF e professores das séries finais e/ou ensino Médio. Além disso, há também a subordinação excessiva a normas e diretrizes

provindas do Ministério da Educação, o que não faculta autonomia a esse grupo profissional (LUDKE e BOING (2004).

Freitas (2007b), corroborando a fala dos autores supracitados, enfatiza a existência de um quadro bastante complexo, no Brasil, nas décadas posteriores à promulgação da LDBEN: de um lado a enorme expansão de cursos de formação no ES, a expansão de cursos Normais superiores e de Pedagogia, além das licenciaturas, principalmente em instituições privadas de ensino. Além disso, o grande crescimento do número de cursos à distância, que se expandem pelo interior dos Estados. Desta forma, vão se constituindo diferentes percursos na formação de professores, decorrentes de percursos diferenciados desde a EB.

Apesar de haver diferenças entre o pensamento dos estudiosos da educação sobre a existência ou não de uma profissão docente, Weber afirma que a LDBEN promulgada em 1996 marca a passagem de uma ocupação para uma profissão. Isto porque esta legislação reúne, de forma indissociável, escola e atividade docente para assegurar a aprendizagem dos alunos, induzindo a delimitação de uma área de jurisdição, além de estabelecer marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade essencial à sociedade brasileira (WEBER, 2003).

Um dos vieses mais representativos e significativos da defesa do debate em prol da formação e profissionalização docente vem da ANFOPE, que defende a docência como aspecto primordial para todo educador. Esta associação reconhece que a atuação docente requer formação específica, além de acompanhamento, controle e avaliação de desempenho (Weber, 2003).

A discussão sobre a profissão docente no Brasil iniciou-se na década de 1950. Em cada encontro para o debate deste tema eram defendidas e discutidas pautas referentes à formação, carreira, aperfeiçoamento em serviço, entre outros. Na década de 1970 é que tem início a apresentação de reivindicações de caráter profissional para o magistério, além do reforço à idéia de formação continuada, não estando esta restrita à formação mínima (Weber, 2003).

De acordo com a autora, na década de 1990, o Plano Decenal de Educação para Todos atribui lugar de destaque aos professores, se desdobrando no Fórum Permanente da Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que uniu representação docente, acadêmica e estatal, e cuja importância advém da associação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e piso salarial nacional. O que se buscava era estabelecer e complementar uma política de longo alcance visando a elevar a qualidade da EB definindo cinco linhas de ação em que pelo menos três enfatizam ações relativas à formação do

magistério. Assim, este Pacto se constitui em uma síntese do que estava sendo discutido na academia e também pelas entidades representativas dos docentes (WEBER, 2003).

Fazendo observações sobre a construção da profissão docente no Brasil, Oliveira (2010) afirma que há uma relativa aceitação de que o magistério constitui-se como um corpo de trabalhadores que historicamente tem se orientado rumo à profissionalização. Esta autora conceitua a profissão como um conjunto de atividades especializadas, “*que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho*”. Desta forma, a profissionalização do magistério deve ser entendida como um processo de construção histórica que, principalmente, tem definido tipos de formação, especialização, carreira e remuneração para um determinado grupo social (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Utilizando a fala de alguns autores, como Rodrigues (2002) e Enguita (1991), Oliveira (2010) enfatiza as diferentes visões sobre o conceito de profissão e profissionalização. Para Rodrigues (2002), uma profissão deve ser vista como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva, ao mesmo tempo sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, convencendo o público de que seus serviços são os únicos aceitáveis. Enguita (1991), por sua vez, afirma que a profissionalização é a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais e de processos de trabalho. Assim, descreve um grupo profissional como uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham para o mercado em uma situação de monopólio ou privilégio, sendo os indivíduos autônomos em seu processo de trabalho.

É neste aspecto que Oliveira (2010), reflete sobre as teses de proletarização e desqualificação do trabalho docente. Uma vez que estes profissionais são questionados em seus conhecimentos (principalmente quando da inserção das novas tecnologias, que coloca em xeque a “utilidade do professor”) assim como possuem uma autonomia relativa em relação aos seus processos de trabalhos (já que os meios e processos são discutidos e colocados por “agentes exteriores” ao seu trabalho), estão postas as dúvidas sobre sua profissão.

A proletarização do trabalho docente é caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, principalmente do professor, sobre o seu processo de trabalho, o que é uma idéia contrária à profissionalização como

condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autoregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência, etc. A

discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho, nesta abordagem, é o ponto essencial (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

A tese da proletarização aparece para a autora como irreversível, uma vez que os sistemas escolares estão em processo de expansão cada vez maior em razão da democratização do ensino, e coloca em evidência o problema da identidade do magistério.

Os trabalhadores da educação estão cada vez mais submetidos a regras pouco flexíveis de trabalho, executando longas horas de atividades laborais, com salários baixos e condições precárias, muitas vezes expostos à realização de atividades para as quais não foram preparados, além de serem alvos de constantes vigilâncias e controles externos. No mesmo contexto, as mudanças econômicas, sociais e culturais fizeram com que a confiança dos “usuários” ficasse abalada, o que levou à perda do poder, autoridade e autonomia desses profissionais.

Assim,

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada. Os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola traz muitas vezes o sentimento para os docentes de ‘estarem sob suspeita’. Por parte desses outros agentes, é como fossem reforçados permanentemente a fiscalizar a escola e o trabalho dos professores, manter uma vigilância próxima e permanente junto ao corpo docente (OLIVEIRA, 2010, p. 24)

Outros autores, embora nem sempre em concordância em todos os aspectos, abordam, em seus estudos, a temática da profissão e profissionalização docente. Shiroma (2003) e Shiroma e Evangelista (2003) abordam os conceitos de profissionalização docente no Brasil nas últimas décadas.

É no contexto das mudanças nos campos econômico, político e social que Shiroma e Evangelista (2003) situam a década de 1990 como sendo a década das reformas, no Brasil. No campo das políticas públicas um dos setores priorizados foi o da educação, elaborando-se, nesta década, uma retórica a partir de *slogans* portadores de teor positivo do ponto de vista do senso comum, como “profissionalização”, “competência”, “qualidade”, “mérito” e “produtividade”, que foram propulsores da reforma nesta área.

A crise econômica ocorrida após a década de 1970 atingiu profundamente o campo educacional. Isso porque, em um contexto de crise e de grandes mudanças que seriam necessárias para dela sair, a educação – como em outros períodos da história – se apresentava como elemento necessário para essa transformação. Foi assim que grandes organismos internacionais, como a Unesco, por exemplo, desenharam a educação para o novo milênio. Mais uma vez, o papel dos professores é também destacado neste empreendimento que era preparar as novas gerações para as grandes mudanças que estavam por vir nos campos econômico, político e social (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Na visão das autoras, a reforma não inova no campo do discurso, pois, uma vez mais, o projeto de formação docente é tomado como importante elemento para a “*recomposição da hegemonia dominante*”, para a formação das novas gerações e para a transmissão de conhecimentos, valores, posturas, de novas formas de ver e estar no mundo. Assim, ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o professor-profissional, sendo que o grande desafio da reforma seria conduzir os professores pelo caminho da profissionalização, que tornaria os professores “*competentes nas respostas que oferecem aos problemas do cotidiano escolar*” (p. 85).

Os documentos construídos ao longo da década de 1990 sobre a crise educacional do Brasil foram apresentando a referida crise como distinta em dois pólos: um relativo à prática escolar e seus correlatos, e outro relativo à formação docente. Assim, na primeira etapa da reforma, foi atacado o primeiro pólo, para, em seguida, dar prosseguimento à reforma da formação de professores (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Desta forma, a centralidade do papel do professor é bastante discutida na reforma educacional da década de 90. A documentação oficial indica que a formação do professor é estratégica, e que, por isso, se faz necessária sua profissionalização, objetivando a reconstrução de suas práticas sem que se percam de vista as relações entre seu trabalho e o seu objetivo educativo. As autoras destacam, no entanto, a distinção entre o discurso e a realidade das políticas, citando a criação dos ISE pela LDBEN como mudança de lócus da formação docente que visava a formação de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases. As autoras apresentam a separação dos locais de formação, a criação de uma nova institucionalidade – inferior ao estatuto da universidade – como estratégia política para suprimir referências, podar raízes históricas e ter motivações mais apropriadas aos novos modos de ser docente (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

A reforma trouxe, também, além de um novo modelo de professor, um novo modelo de escola, uma vez que foram incorporadas a esta as noções de competência, eficiência,

competitividade e produtividade. Esses novos conceitos, balizados pela prática da avaliação constante, transformaram a relação do professor com a escola, uma vez que os professores passaram a ser responsabilizados por tarefas para as quais nunca foram preparados. Além disso, os docentes passaram a ser vistos como responsáveis pela sua própria formação, que deveria ser constante devido ao risco de se tornarem desatualizados, desinformados, e assim, não-portadores da aclamada competência.

Shiroma (2003) discute a reforma da educação destacando a utilização da noção de profissionalização como ideologia que obscurece a realidade da situação de trabalho dos professores e ao mesmo tempo, assegura sua internalização por parte dos docentes. Para esta autora, o conceito de profissionalização foi “recontextualizado e reconfigurado” para que fosse utilizado pelas reformas educacionais. Assim, os mecanismos de regulação e controle do trabalho dos professores propostos pela reforma – por meio dos sistemas de avaliação, como já enfatizamos – permitem afirmar que, apesar do discurso sobre profissionalização, a realidade das práticas leva à proletarização e à desintelectualização do professor.

Esta autora cita Burbules e Densmore (1992) para afirmar que

As formas tradicionais de autonomia profissional estão desaparecendo lentamente entre os empregados profissionais, suplantadas por um novo processo de trabalho profissional que guarda coerência com a lógica das empresas capitalistas e estatais em grande escala. Igual a outros trabalhadores, os profissionais têm agora ‘empregos’, tarefas inscritas em uma complexa divisão do trabalho, planejada e administrada pela cúspide da direção (SHIROMA, 2003, p. 69).

Apesar de admitirmos o valor das contribuições destas autoras para o nosso trabalho, achamos importante ressaltar, no entanto, que os processos aos quais os professores têm sido submetidos, segundo suas falas, são processos que têm atingido a todos os trabalhadores do setor produtivo nas últimas décadas. Este assunto é abordado por Claude Dubar (1999), quando fala sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas conseqüências para os trabalhadores.

Dubar (1999) aponta para as mudanças decorrentes das transformações no mundo do trabalho, principalmente quando da passagem do sistema fordista para o taylorista, em meados dos anos 1980. A mudança desses sistemas de produção levou a uma transformação no modo de gestão, na organização do trabalho e na relação de forças entre patrões e sindicatos. Nessa mudança, acreditava-se que a gestão dos recursos humanos seria o ponto crucial da competitividade, associada à noção de competência.

As novas práticas de gestão, chamadas de “modelo de competência”, constituem-se, de acordo com Dubar (1999), de cinco elementos:

novas normas de recrutamento privilegiam o ‘nível do diploma’ em detrimento de qualquer outro critério, provocando freqüentes desclassificações na contratação e acentuando as dificuldades de inserção dos ‘baixos níveis’; *uma valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado* da carreira acarreta novas práticas de entrevistas anuais, de fichários, porta-fólios e ‘balanços de competência’; *novos critérios de avaliação* valorizam essas ‘competências de terceira dimensão’ [...] que não são habilidades manuais nem conhecimentos técnicos, mas antes qualidades pessoais e relacionais: responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe... De fato, elas são referidas à ‘mobilização’ [...] em prol da empresa, a qual é, cada vez mais, considerada como condição para a eficiência; a instigação à *formação contínua* constitui peça-chave nesse ‘novo dispositivo da mobilização’ que é a formação, freqüentemente representada como ‘inovadora’, criada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cuja meta primeira é a de transformar as identidades salariais (Lastree, 1989); *o desabono*, direto ou indireto, *dos antigos sistemas de classificação*, fundados nos ‘níveis de qualificação’ oriundos das negociações coletivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários (abonos, principalmente...), de acordos de empresas ligando a carreira ao desempenho e à formação [...], e de experimentações de novas *filières* de mobilidade horizontal permitindo a manutenção do emprego.

Este modelo de competência vai ao encontro de uma concepção que transforma a empresa em uma instância de socialização que garante a mobilização dos assalariados para seus objetivos e o domínio dos critérios de reconhecimento identitário. A noção de competência serve para dar significado ao caráter personalizado dos critérios de reconhecimento que permitem recompensar os indivíduos em função do seu empenho subjetivo e de suas capacidades cognitivas em compreender, antecipar e resolver os problemas relativos à sua função que dão também os problemas da empresa. O modelo de competência corresponde a uma organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, diferentemente de modelos anteriores, que implicavam na negociação coletiva.

Este autor afirma, portanto, que estas referências estão presentes nas grandes e pequenas empresas, públicas e privadas, assim como o sistema escolar também compartilha as mesmas referências e os mesmos modos de seleção que as empresas. Apesar de suas considerações, o autor afirma que estudos recomendam cuidado no que diz respeito à instauração do “modelo da competência”, uma vez que se reconhece que há a convivência de diversos modos de gestão, assim como diversas formas identitárias nas grandes empresas públicas e privadas.

As considerações de Dubar, portanto, são pertinentes ao nosso trabalho, uma vez que, no Brasil, a mudança nos modos de gestão atinge profundamente as relações de trabalho, e, por conseguinte, as instituições “complexas” como a escola. Reiteramos, desta forma, nossas considerações acerca do momento em que vivem os professores e profissionais da educação como sendo parte de um processo maior de mudança no mundo do trabalho. Isso implica dizer que reconhecemos que as mudanças ocorrem não apenas para a área da educação, mas em todos os campos do trabalho.

As transformações atuais em todos os setores da vida – econômico, social, cultural – indicam a necessidade de pensar também sobre as novas nuances da profissão docente. Sem coadunar com as explorações e dificuldades extremas pelas quais têm passado os professores – frutos de situações conjunturais que devem ser combatidas por meio de políticas públicas de educação sérias –, acreditamos ser necessário refletir sobre os rumos da profissão nestes tempos inéditos.

Como podemos perceber, a profissão docente, de acordo com os autores aqui discutidos, apresenta uma série de especificidades em relação às conceituações de profissão a que se remetem. Em primeiro lugar, a formação e a criação de agências formadoras são considerados aspectos de fundamental importância para a consolidação de uma profissão. No entanto, em nosso país a formação é feita, como explicitado por Ludke e Boing, por diversas instituições formadoras, de vários níveis, com duração diferenciada.

Em segundo lugar, a autonomia dos indivíduos pertencentes a um grupo profissional é muito destacada como sendo de fundamental importância para o processo de profissionalização. No histórico da profissionalização docente, no entanto, por ser esta atrelada em todos os momentos a outras agências, como a Igreja e o Estado, a autonomia não foi aspecto predominante, uma vez que as regulações da profissão foram exercidas sempre por agentes externos a ela.

Além destes dois aspectos, outro é considerado fundamental para o processo de profissionalização por alguns dos autores analisados: uma forte representação sindical, o que, para estes mesmos autores, a categoria docente não possui, uma vez que, devido à formação diferenciada (diferente formação é ministrada aos professores do primeiro e segundo ciclos do EF e ensino médio) e até mesmo contextos de trabalho diferentes, torna este grupo de trabalhadores segmentado (LUDKE e BOING, 2004).

No Brasil, Lélis e Xavier (2010) analisaram a profissão docente segundo as vozes de suas representações sindicais. Seu objetivo principal era analisar as percepções partilhadas por um grupo específico de professores sobre o seu próprio ofício, superando o tom prescritivo,

assim como o discurso homogeneizador e o senso comum que rondam as narrativas sobre a profissão docente. Desta forma, realizaram entrevistas com professores que exerceram liderança sindical em suas associações docentes no Rio de Janeiro: o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (Sinpro-Rio), que faz a cobertura dos professores de escolas da rede privada, e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe), que cobre os professores da rede pública do município.

Estas autoras destacam a experiência associativa como reforçadora do sentimento de pertencimento coletivo, assim como responsável por apurar a capacidade de formular explicações e concepções acerca do seu ofício, bem como estimular a abertura de canais funcionais e eficazes de comunicação coletiva. Destacam, além disso, a importância que deve ter a preservação da memória da profissão docente, assim como os esforços de garantir sua visibilidade de modo a promover uma imagem positiva da profissão.

Concluem:

a dimensão coletiva da profissão docente ocupa um lugar de grande importância na construção de traços identitários que se aproximam da autonomia e da solidariedade, da partilha e da luta comum, da união e da adesão a projetos ativos de conformação da carreira, das condições de trabalho e de convivência social. Nesse sentido, chamamos atenção para o potencial que a análise de publicações tais como as Revistas e Jornais Sindicais, os Boletins e os balanços de experiência ou relatos de memória, assim como da realização de entrevistas com os atores envolvidos, tendo em vista a perspectiva de captar o que dizem os próprios professores a respeito do ofício que desempenham. Afinal de contas, quem melhor do que eles poderia descrever os percalços e o campo de possibilidades que fazem parte de seu ofício? (LÉLIS e XAVIER, 2010).

A partir desta fala, podemos refletir sobre a importância da organização sindical como forma de garantir e manter o esforço de associações coletivas para que se discuta a profissão docente, assim como de manutenção de um espaço que garanta o diálogo e o compartilhamento de experiências. Além disso, percebemos a importância da “dimensão coletiva da profissão docente” para a construção da identidade docente, uma vez que contribui para a socialização dos professores.

A seguir aprofundaremos um pouco mais a questão da identidade docente, que, acreditamos, se constitui, principalmente, a partir do aspecto da “dimensão coletiva” da profissão, como citado acima, ou seja, partindo sempre da relação entre o indivíduo e seus pares.

2.2 – Questões sobre a identidade docente

Um dos autores que estudam a questão da identidade profissional – na qual está incluída a identidade docente – é Claude Dubar (1991). Dubar enfatiza o aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos.

Segundo este autor, a identidade é composta por dois processos, aos quais chama de identidade para si e identidade para o outro. A identidade para si diz respeito àquilo que o indivíduo acredita ser, o que deseja ser, a maneira como se vê. Já a identidade para o outro diz respeito à maneira como o indivíduo é visto pelo outro, a visão que o outro constrói dele. Desta forma, a identidade dos indivíduos se constitui do entrelaçamento destes dois processos, o que faz com que a identidade tenha uma característica não apenas individual, mas social.

A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis, uma vez que o indivíduo só sabe o que é através do olhar do outro. No entanto, o indivíduo só sabe o que o outro pensa dele quando este comunica o que pensa. Desta forma, os indivíduos se apóiam nas comunicações para se informar sobre a identidade que o outro lhes atribui. Todas as comunicações com o outro são baseadas em incertezas: nunca se sabe ao certo o que o outro pensa. *“Eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”* (DUBAR, 1991, p. 104).

Assim, esta relação entre a identidade para si/identidade para o outro, constitui o processo de socialização. O autor afirma que é, portanto, através dos vários processos de socialização que passamos ao longo de nossa vida, que construímos a nossa identidade. Desta forma, insere a dimensão subjetiva, vivida, dos sujeitos, no quadro do social.

Para Dubar (1991), no entanto, os dois processos de construção da identidade não são coincidentes, necessariamente. Como nem sempre a identidade que o indivíduo forja para si (a partir de suas vivências, experiências) coincide com a identidade que lhe é dada pelo outro (a partir do que o outro vê nele), ocorre o que o autor chama de estratégias identitárias, ou seja, estratégias que visam a conciliar a identidade para si e a identidade para o outro. Essas estratégias se tornam visíveis a partir de transações objetivas, externas ao indivíduo (forjadas na sua relação com o outro) e também de transações subjetivas, internas aos indivíduos (necessidade de guardar as identidades herdadas e visadas, ou seja, desejadas para o futuro), com o objetivo primordial de articular as duas formas de identidade.

A análise do autor faz da relação entre as duas transações expostas acima, a chave do processo de construção das identidades sociais. Segundo explicita, a transação objetiva é um confronto entre a procura de identidades possíveis, e não o resultado de identidades pré-construídas; é uma negociação entre os que buscam uma identidade possível e os que oferecem uma identidade possível de se propor.

Esta **negociação identitária** constitui com processo comunicacional complexo, irreduzível a uma ‘etiquetagem’ autoritária de identidades predefinidas na base das trajetórias individuais. Implica fazer da qualidade da relação com o outro um critério e um desafio importante da dinâmica das identidades (DUBAR, 1991, p. 108 – grifo no original).

Como a partir da década de 1960 o trabalho passou a ser categoria central nos estudos sobre a sociedade – devido à crise financeira de grandes proporções –, o autor destaca o campo profissional como importante campo de socialização. Uma vez que o emprego se tornou categoria central na sociedade, assume uma importância particular; por ser raro, ele condiciona a construção das identidades sociais e obriga a mudanças na identidade. Assim, a socialização profissional derivada das relações de trabalho é destacada como uma força constitutiva da identidade dos indivíduos. Sempre atrelada à questão do emprego está a formação, que por acompanhar cada vez mais de perto suas evoluções, intervém nos domínios da identidade de maneira que vai além do período escolar.

A identidade profissional é a primeira identidade autônoma do indivíduo, a primeira construída por ele mesmo. Citando Sainsaulieu (1985), afirma que o indivíduo, para construir uma identidade profissional, deve entrar em relações de trabalho, participar de atividades coletivas, intervir no jogo de atores, reconhecendo que as relações de trabalho são o lugar onde se experimenta o confronto dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, complexo e movediço (DUBAR, 1991).

Moita (1995) também diferencia, citando Lipianski (1990), a identidade social da identidade pessoal. A primeira diz respeito ao conjunto de características que definem o sujeito e permitem identificá-lo do exterior e a segunda remete para a percepção subjetiva que um indivíduo tem da sua individualidade, o que inclui noções como consciência e definição de si. Embora distintas, as duas faces do fenômeno da identidade não podem ser dissociadas, pois a identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social, “*ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros*” (p. 115). A identidade se constitui, assim, de relações entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social

e o pessoal. Dentro dessa problemática se insere também a questão da identidade profissional.

Esta identidade

É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto. O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sóciopolítico em que se desenrola (MOITA, 1991, p. 116).

Caldeira e Rego (2004) utilizam o conceito de identidade em seus estudos sobre a docência, e afirmam que a identidade é um constructo que pode se situar em um quadro de referência pessoal, social ou profissional, e está sempre firmado em um sentimento de autonomia. Este constructo, ao ser entendido como organizador da experiência humana, é percebido como um elemento que confere sentido de unidade e continuidade à vida dos indivíduos. Por ser resultante da ação sujeito-ambiente, a identidade não é rígida, estática, mas sua construção é, sim, uma tarefa ilimitada temporalmente e passível de constante redefinição e reconstrução.

Falando especificamente da identidade docente, estes autores afirmam que a identidade profissional do professor resulta de alguns aspectos: a crença que ele detém acerca da influência no seu papel no processo de educabilidade e dos valores e objetivos que ele define para nortear sua ação. Além disso, a construção da identidade docente advém da percepção e avaliação que o professor faz de si mesmo, quando se compara com o que julga ideal ou com seus pares (Caldeira e Rego, 2004), análise que converge com as análises feitas por Dubar em relação à identidade para si e identidade para o outro.

Desta forma, a identidade docente se constitui a partir da relação entre os indivíduos que chegam à profissão com seus pares, além da percepção que possui de si mesmo. Para Nóvoa (1995b), a identidade do professor não é um dado adquirido, um produto ou uma propriedade, mas sim um lugar de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assim, a construção das identidades é um processo complexo onde cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Uma vez que grande parte das análises feitas por autores estudados parte da perspectiva da crise do sistema educacional, crise do ensino e da crise da profissão docente, podemos inferir, a partir das falas dos autores supracitados, que, se é verdade que as relações de trabalho no ambiente educacional estão em crise, ou em constantes e profundas transformações, o processo de estruturação da identidade docente atravessa similar situação.

No entanto, diante das muitas problemáticas e questões complexas em que está envolvido o professor atualmente, uma vez que exercem seu ofício em instituições e sistemas de ensino diferentes em nível e jurisdição, com formação, condições de trabalho e níveis de qualificação diversos, perguntamo-nos, como Lélis e Xavier (2010) se podemos falar em uma identidade da categoria docente.

Ainda esta reflexão se coloca quando pensamos na profissão docente permeada pelas diversas “crises” que perpassam os diversos campos da vida social, econômica, cultural, entre outros.

2.3 – A perspectiva da crise

O tema da “crise da profissão docente” (Nóvoa, 1995a), “crise da civilização” (Nóvoa, 2008), “crise do ensino” (Hargreaves, 2004), como podemos perceber, é recorrente e está presente nos discursos e debates há muitos anos. Os autores que estudam não apenas o tema da docência, mas qualquer tema relacionado à educação ou ao ensino, têm insistido em focar as grandes transformações pelas quais tem passado a sociedade, pois daí teriam decorrido as intensas mudanças no sistema educacional. Portanto, é neste contexto que muito tem se falado sobre as mudanças na profissão e identidade docentes.

Esteve (1995) faz uma tentativa de situar a atual situação dos professores em um processo histórico de mudanças sociais que modificaram seu trabalho, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação. Segundo o autor, as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas foram muito rápidas, e alguns elementos levaram à transformação do sistema escolar, dentre os quais: inibição educativa de outros agentes de socialização – pais, religião; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola – novas tecnologias de informação; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das exigências em relação ao professor; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares e escassez de recursos materiais e condições deficientes de trabalho; e mudanças na relação professor-aluno.

De acordo com este autor, a situação dos professores atualmente é como a de atores vestidos em traje de época que, sem aviso, vêem a modificação rápida do cenário. Os professores, por não conseguirem se adequar à nova situação, são alvo constante de críticas que os consideram responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino (ESTEVE,

1995). Neste contexto está situada a “crise da profissão docente” de que fala Nóvoa (1995a), levando a situações de grande mal-estar entre os professores:

As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (...), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação” (NÓVOA, 1995a, p. 22).

Já se vão quase vinte anos destes escritos de Antonio Nóvoa, e ainda assim, sua fala é altamente pertinente para a discussão sobre a profissão docente e a crise que a assola. Mais recentemente, outros autores também falaram sobre a situação de mal-estar que perpassa a profissão do professor até os dias de hoje.

Lopes (2004) afirma, reiterando o que foi dito anteriormente, que os fatores que estão na raiz do mal-estar docente são fontes vinculadas ao sistema educativo, às motivações pessoais e à formação inicial. Sobre as fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo, as mudanças na sociedade, com a intensificação da imprevisibilidade e do conflito, têm grande impacto sobre a função docente: os modos de ensino tradicional coexistem com outras inúmeras funções agora atribuídas ao professor; o individualismo crescente em detrimento do trabalho em equipe; visão do exercício profissional como “mar de rosas” coexiste com a visão de que o que existe é uma grande guerra.

Já com relação às fontes ligadas às motivações pessoais e à formação inicial, a autora discute sobre as motivações para a escolha da profissão. Esta escolha é resultado da interação de fatores pessoais e a interpretação que esses fatores permitem fazer sobre o que se representa da profissão. Afirma, desta maneira, que nem sempre a escolha pela profissão docente é feita baseada em motivações positivas (as que dizem respeito ao gosto pelo tipo de trabalho e pela função de transmissão de saberes e cultura), embora isso não queira dizer que as motivações permanecem as mesmas do início ao fim da carreira (LOPES, 2004).

A autora aponta, no contexto da escolha da profissão, a centralidade da formação inicial, pois, com base em autores como Bayer (1984) e Esteve (1984), afirma que após a referida formação as motivações apresentadas pelos alunos recém-formados são de caráter positivo, porém, estereotipado. Assim, a formação inicial pode, muitas vezes, contribuir para

o mal-estar docente ao orientar-se para uma idéia de missão ou de redenção da profissão (LOPES, 2004).

Jesus (2004) também acrescenta considerações acerca do mal-estar docente, apontando outros fatores para a sua intensificação. As diversas situações que têm contribuído para o mal-estar dos professores são, entre outros: excessivo número de alunos; excessiva exigência política colocada sobre o trabalho dos professores; alterações na estrutura familiar dos alunos, que se fazem presentes na escola; acelerado desenvolvimento tecnológico; imagem negativa dos professores transmitida pela mídia.

Este autor, no entanto, considera que a ênfase dada ao mal-estar docente pode acentuar os aspectos negativos da profissão. Por isso, embora afirme sobre a importância de se estudar as origens desse mal-estar, defende que essa acentuação pode levar aos professores a considerar o mal-estar normal, o que pode dificultar a percepção dos aspectos positivos da profissão. Desta forma, afirma ser necessário valorizar os bons exemplos, as boas experiências, que podem servir para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional (JESUS, 2004).

Em concordância com Lopes (2004), Jesus (2004, p. 86) defende também a formação inicial de professores como um instrumento que potencialize a construção de competências profissionais relevantes para aumentar a auto-confiança e eficácia nas ações dos professores, devendo estes ser treinados “*em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é actualmente a sala de aula...*”, fugindo, assim, das receitas universais e contribuindo para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Sem querer reduzir a profissão docente a estes dois aspectos, Perrenoud (2001) fala sobre a característica atual do trabalho do professor: agir na urgência e decidir na incerteza, uma vez que o ensino é uma das profissões que lidam, em seu cotidiano, com situações pouco definidas e contextos de ação pouco estruturados. Este autor elenca uma série de apontamentos que indicam como a instituição escolar é uma instituição complexa, entendendo a complexidade como “*algo impossível de simplificar, e [que] se traduz na irrupção dos antagonismos no seio dos fenômenos organizados*” (p. 30).

No interior da escola, é freqüente esta “irrupção dos antagonismos”, que se torna perceptível nas contradições que a instituição escolar enfrenta atualmente, como: estar entre a unidade e a diversidade, entre a dependência e a autonomia, entre a invariância e a mudança, entre a harmonia e o conflito, entre a igualdade e a diferença.

Assim, Perrenoud (2001) dá ênfase às competências que devem ser adquiridas pelos professores, noção esta que utiliza para qualificar a orientação global da formação, sendo que a construção destas competências é contrária à mera transmissão de saberes. Caracteriza as competências, desta forma, como aquelas que permitem com que enfrentemos a complexidade do mundo, além de nossas próprias contradições. A noção de competência está ligada à questão dos saberes, e estes estão sempre ligados ao interesse de orientar a ação. Assim, para o autor, a noção de competência não é contrária aos saberes, e sim, permite compreender sua aplicação. A competência, então, é o conjunto de recursos que mobilizamos para agir, sendo que os saberes (eruditos ou comuns) fazem parte desses recursos, mas não o esgotam.

Segundo Le Boterf (1994) apud Perrenoud (2001), a competência é a mobilização dos recursos, pertence à ordem do “saber mobilizar”, e para que ela aconteça, é necessário que estejam presentes vários tipos de recursos, como conhecimentos (ou saberes), capacidades cognitivas, capacidades relacionais, entre outros. Em concordância com este autor, Perrenoud (2001) chama de competência a capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar situações complexas, o que exige pensar a convergência dos recursos cognitivos e afetivos existentes para enfrentar um conjunto de situações de estruturas semelhantes.

Ao refletir acerca das situações de mal-estar a que estão expostos os professores, Antonio Nóvoa propõe a necessidade da construção de um “novo espaço público” da educação. De acordo com este autor, estamos vivendo o fim do “Estado educador”, o que não quer dizer que há de se fechar as escolas dentro de redes privadas, mas sim, que é preciso um esforço de abertura para as muitas possibilidades de renovar o espaço público da educação. Isto não significa ter que discutir as noções de escola pública *x* escola privada. Pelo contrário, é ajudar em um esforço de pensar a educação não como uma mercadoria a ser vendida/consumida, mas como um bem público (NÓVOA, 2008).

Pensar a educação inserida em um espaço público não consiste, apenas, em fazer retoques na escola pública sob a responsabilidade do Estado, mas gerar uma série de conseqüências uteis para repensar o trabalho e o *status* dos docentes. Dá-se ênfase, desta forma, a uma reflexão acerca das finalidades da escola, pois, sem este momento reflexivo, corremos o risco de não compreender as razões pelas quais a escola não foi capaz de cumprir algumas de suas metas históricas. Sem isso, não “*poderemos imaginar propostas que reconciliem a escola com a sociedade e que convoquem esta última a uma maior presença na escola*” (NÓVOA, 2008, p. 225).

Um novo espaço público da educação significa, para Nóvoa (2008), falar de um espaço de participação, democrático, que seja ligado às redes de comunicação, cultura, arte e ciência. É também um novo espaço do conhecimento, onde o saber tem lugar destacado. Como um dos agentes que ajudarão a conquistar esse “novo espaço público” se encontra o professor. Para isso, é necessário que haja a transformação da visão sobre a docência, que, na maioria das vezes, é vista como algo simples, fácil de fazer, algo que se exerce naturalmente.

Desta forma, os programas de formação de professores devem desenvolver nestes profissionais uma família de competências essenciais para que estes se situem neste novo espaço: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se.

Assim, indo de acordo às considerações de Nóvoa, consideramos a grande importância da valorização social dos professores. As necessárias mudanças também passam por este aspecto, pois é preciso que novamente a sociedade se reconcilie com esta função social.

Terminamos este capítulo ainda com uma reflexão de António Nóvoa (2008, p. 233):

Não alimentar ilusões nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade. Não deixar-se levar pelo fatalismo, principalmente quando se disfarça com vestes científicas: a escola é um lugar insubstituível na formação das crianças e jovens. Entre esses dois extremos, há um campo imenso de possibilidades. Os docentes sempre souberam disso. Mas a ideia de um *espaço público de educação* levanta muitos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços perdidos no processo histórico de edificação dos grandes sistemas escolares. É por isso que insistimos na necessidade de ligar de outra forma os docentes às “comunidades”, de recriar uma concepção mais estruturada do trabalho escolar e da sua organização, e enfim de estabelecer novas relações dos docentes com as diferentes formas de conhecimento. São três temas que não podemos ignorar e que, de uma maneira ou de outra, marcam os debates contemporâneos sobre os professores e sua formação.

CAPÍTULO 3 – DISCUTINDO A FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO NO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROF. ALDO MUYLEAERT (ISEPAM)

Como já dissemos na introdução deste trabalho, esta pesquisa optou por ser uma investigação qualitativa, uma vez que esta se adequava melhor aos objetivos propostos. Neste momento, iremos explicitar o caminho que fizemos em nosso campo de pesquisa, desde os primeiros momentos em que adentramos na realidade escolar da instituição que escolhemos como lócus deste trabalho, até os últimos passos da análise de dados, etapa importante que será aprofundada neste capítulo 3. Este capítulo, portanto, objetiva, além de mostrar nossos passos no trabalho de campo, justificando-os, fazer uma análise mais aprofundada dos dados obtidos nesta etapa da pesquisa, à luz de todo o referencial teórico que estudamos até aqui.

Assim, vamos adentrar os muros do ISEPAM tentando utilizar os conceitos de António Nóvoa (1999a) sobre a cultura organizacional da escola. Este autor afirma que a investigação educacional não pode isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem. Assim, não se pode apenas tentar perceber o “micro” e o “macro”, mas deve-se privilegiar um nível “meso” de compreensão, uma vez que as instituições escolares, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, adquirem dimensão própria.

Nóvoa (1999a) sugere que a cultura organizacional de uma escola é resultado da união entre a sua estrutura formal e as interações que são produzidas no seu interior. Desta forma, há vários elementos que fazem parte da cultura organizacional de uma instituição escolar, subdivididos em uma zona de invisibilidade – valores, ideologias e crenças – e uma zona de visibilidade – manifestações verbais e conceituais, simbólicas e visuais e as manifestações comportamentais.

Ao iniciarmos as nossas investigações na referida instituição escolar, tentamos nos manter atentos no sentido de compreender e respeitar os vários elementos que a compõem, buscando entender, além disso, como as várias determinações impostas do exterior e do interior da escola influenciavam no que estávamos observando e registrando.

3.1 – O lócus da investigação: o Curso Normal do ISEPAM

O ISEPAM é tradicionalmente uma instituição formadora de professores. Inicialmente funcionou como Grupo Escolar, que possuía um Jardim de Infância anexo. Por estas características, no ano de 1955 recebeu o antigo Curso Normal – que funcionava até então junto ao Liceu de Humanidades de Campos –, justamente por se constituir local privilegiado para a prática necessária à formação docente.

Segundo Martinez e Boynard (2004), esta mudança foi decorrente de uma grande reforma no interior da Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, que pela Lei nº. 2.146, de 12 de maio de 1954, decretou sua reorganização. Esta Secretaria passou a ser constituída por quatro departamentos – Educação Primária, Ensino Médio, Educação Física e Difusão Cultural – e por vários outros órgãos, como a Casa do Estudante Fluminense, a Fundação Anchieta e o Serviço Social Escolar. A legislação ainda extinguiu e criou cargos e funções, além de ter extinguido e criado novas Inspetorias Regionais.

Neste contexto, dois Institutos de Educação foram criados no Departamento de Ensino Médio, o Instituto de Educação de Niterói e o Instituto de Educação de Campos, ficando separados, respectivamente, do Liceu Nilo Peçanha e do Liceu de Humanidades de Campos (MARTINEZ e BOYNARD, 2004). Assim se deu a saída do Curso Normal do Liceu de Humanidades para se juntar ao Grupo Escolar Saldanha da Gama e ao Jardim de Infância José do Patrocínio. De acordo com estas autoras, no mês de agosto do ano de 1965, o Instituto de Educação de Campos passou a denominar-se Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert, pelo decreto nº. 11922, em homenagem a uma das grandes figuras masculinas do magistério fluminense.

No ano de 2001, a instituição escolar passou por outra grande mudança: transformou-se em Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, denominação que permanece até os dias atuais. Esta mudança deveu-se à transferência administrativa pela qual passou a instituição, que deixou de ser regida pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), passando à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT). Com esta mudança, a escola passou a ser administrada pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), órgão responsável pela implementação da política de educação profissional no Estado. De acordo com Passos e Passos (2009), esta Fundação foi criada no ano de 1997, e atualmente administra uma rede com sete Institutos Superiores de Tecnologia, quinze escolas técnicas de nível médio e três Centros Vocacionais Tecnológicos.

Pelo motivo de sua tradicional vocação para a formação de professores, o curso Normal de nível Médio do ISEPAM foi escolhido como lócus da nossa pesquisa. Os números também podem justificar a nossa escolha por esta instituição escolar: das escolas da rede estadual que oferecem atualmente o curso Normal Médio, o ISEPAM é a que teve o maior número de matriculados no ano de 2011: 306 alunos¹¹. Os dados de matrícula que obtivemos ao analisar as atas de resultados finais do curso Normal desde 1997, detalhadas mais a frente, confirmam a grande relevância desta instituição no cenário da formação inicial de professores.

3.2 – Os caminhos percorridos em nosso campo de pesquisa

Como já explicitado, o objetivo principal desta pesquisa era pensar sobre a formação inicial de professores a partir dos grandes dilemas e contradições em que hoje está envolvida, analisando não apenas a ótica normativa desta formação (legislação, regulamentos, normas), mas também buscando compreendê-la a partir do ponto de vista dos sujeitos que se encontram diretamente envolvidos: gestores, professores e alunos.

Visando a entender este fenômeno da formação inicial do magistério de maneira ampla, tentamos responder a algumas perguntas ao longo deste trabalho: de que maneira ocorre a formação inicial de professores a nível Médio em Campos, cidade universitária com diversas opções de curso Superior? Os alunos têm conhecimento das discussões e debates que envolvem a formação de professores? O que os motiva a procurarem profissionalização no curso Normal Médio? Quais são suas perspectivas no que tange à sua formação profissional? O que esses alunos esperam da sua formação e da profissão docente? A hipótese que nos guiou no início deste trabalho era a de que esses alunos, ainda jovens, buscavam o curso Normal de nível Médio a fim de obter profissionalização rápida e inserção no mercado de trabalho.

Também nos interessou conhecer a percepção dos gestores e professores, uma vez que atuam profissionalmente nas instituições de ensino que oferecem o curso Normal. Interessávamos observar se estes profissionais conheciam os debates (nem tão) atuais sobre a formação de

¹¹ Segundo os dados disponíveis no site www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil, a outra instituição pública estadual que oferece a modalidade Normal na cidade teve, no ano de 2011, um total de 185 alunos matriculados. A instituição da rede privada que também oferece o curso Normal médio na cidade de Campos teve um total de 62 alunos matriculados neste mesmo ano. Acesso em 25/4/11.

professores, assim como apreender sua percepção acerca do impacto desta na formação pessoal e profissional dos alunos. Além disso, buscamos traçar um perfil do curso Normal do ISEPAM desde o ano de 1997, ano seguinte à promulgação da LDBEN.

Também, para que esta pesquisa tivesse um caráter mais completo, objetivamos entrevistar algum representante da rede FAETEC, como instituição que se encontra no nível meso da nossa investigação. Assim, poderíamos obter uma visão acerca das políticas de nível macro (federais), as de nível meso (estaduais, representadas pela FAETEC) e micro (os atores da instituição escolar).

No entanto, apesar de nossas tentativas, soubemos logo de início que nenhum representante da rede FAETEC poderia nos conceder entrevistas, o que talvez justifique a ausência de uma visão e de uma discussão aprofundada acerca do “nível meso” a que nos referimos ao longo deste trabalho. No entanto, pela escassez de tempo destinada à pesquisa durante o Mestrado, tivemos que passar para as próximas etapas, descritas abaixo.

Buscando responder aos nossos questionamentos, traçamos uma trilha metodológica que envolvia a observação, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. A observação mostrou-se importante para que pudéssemos apreender algumas minúcias da instituição escolar, tanto com relação ao seu funcionamento interno quanto à maneira como os alunos se relacionavam com o espaço da escola e com os seus atores. Estivemos no ISEPAM durante o segundo semestre do ano de 2011, e os primeiros dias do nosso contato foram dedicados a observar os corredores, os alunos em seu momento de intervalo ou nos momentos em que estavam sem aulas e tendo conversas informais com os funcionários da instituição.

A fim de conhecer o perfil do curso Normal do ISEPAM ao longo dos anos estudados, iniciamos o trabalho de campo na secretaria da escola, onde tivemos ajuda de uma das funcionárias da instituição, antiga Supervisora de Ensino e que atualmente trabalha no referido setor. Como o período a que nos dedicamos a analisar neste trabalho foi o período posterior à promulgação da LDBEN, buscamos subsídios sobre os dados da matrícula do curso Normal Médio neste período, ou seja, do ano de 1997 ao ano de 2011. Debruçamo-nos, então, sobre as atas de resultados finais para analisarmos as mudanças no ingresso ou permanência dos alunos após a LDBEN e suas posteriores regulamentações.

A análise das atas de resultados finais foi feita de forma exaustiva, uma vez que os dados não estavam organizados no interior da secretaria da escola. Contando com a imensa boa vontade dos funcionários – que nos cederam espaço e tempo do seu trabalho – pudemos ter acesso às pastas que continham as atas finais de todas as séries, de todos os segmentos e modalidades que existiam no ISEPAM desde o ano que pretendíamos analisar.

Desta forma, tivemos que buscar as atas do curso Normal e, dentro delas, os resultados finais de cada turma. A contagem foi feita pela própria pesquisadora, que lançou os dados em uma tabela feita no caderno de campo, já previamente organizada de forma a receber os seguintes dados: quantidade de alunos aprovados, quantidade de alunos em progressão parcial, quantidade de alunos reprovados, quantidade de alunos transferidos/desistentes e quantidade de alunos do sexo masculino. Estes dados foram coletados nas listas de cada turma do Normal, desde o primeiro ao último ano, e posteriormente lançados em tabelas no programa Microsoft Excel para depois serem transformados em gráficos.

Partimos de uma análise “macro” do curso Normal para, enfim, chegarmos à situação atual do curso, tentando sempre relacionar as normatizações externas à forma como os sujeitos que vivenciam estas normatizações as transformam e/ou adaptam. Desta forma, partimos para a observação do espaço e sujeitos escolares, a fim de conhecermos a dinâmica da instituição escolar.

O curso Normal funciona no primeiro e segundo andares do enorme prédio do ISEPAM. No primeiro andar, as alunas do primeiro, segundo e terceiro anos dividem as salas do corredor, sendo notável a diferença em relação aos outros espaços da escola: um andar onde a maioria dos alunos é do sexo feminino é fato que chama a atenção. No segundo andar, apenas as alunas formandas, do 4º ano. O curso funciona apenas do período da tarde, tendo as aulas início às 12h e 30min e término às 17h e 40min, assim como todas as outras séries e modalidades que coexistem na instituição. O Normal Médio possui aproximadamente setenta professores, distribuídos por suas quatro séries.

O ritmo da escola é intenso: há sempre movimento pelos corredores e no pátio, uma vez que possui, em média, 4.000 alunos e funciona em três turnos. A escola oferece desde a EI até o ES. A EI e as turmas de anos iniciais do EF são os campos de estágio dos alunos do curso Normal Médio. O curso inicia seu período de estágio logo no primeiro ano, sendo que todo o período de estágio é feito na própria instituição.

Além disso, o Instituto oferece o curso de Pedagogia, que foi criado em 2007, em substituição ao Curso Normal Superior. Segundo uma das pessoas que trabalha na instituição, o Curso Normal Superior possuía uma grade curricular semelhante ao curso de Pedagogia, não havendo, então, motivos para que se mantivessem os dois cursos. Desta forma, o Curso Normal Superior, criado em 2002, foi extinto em 2007¹².

¹² Sobre esse assunto é interessante ressaltar que, conforme foi informado na instituição escolar, o curso Normal Superior não recebe mais alunos ingressantes, no entanto, o curso possui alunos “remanescentes”, ou seja, alunos

Para compor o perfil dos alunos que foram um dos sujeitos desta pesquisa, fizemos a aplicação de questionários. Foram escolhidos como sujeitos os alunos concluintes da modalidade Normal em nível Médio devido à suposição de que estes alunos já têm maior amadurecimento com relação às suas escolhas, assim como maior perspectiva acerca de seu futuro pessoal e profissional, devido à proximidade do término do curso.

Os questionários aplicados a estes alunos eram compostos por dezessete questões, em sua maioria abertas (Apêndice I). A primeira parte se constituía de perguntas que pudessem compor o perfil dos alunos, como sexo, idade, estado civil, local de residência, renda familiar e escolaridade dos pais. As perguntas posteriores se referiam às suas escolhas pela profissão, suas expectativas acerca desta e seus conhecimentos acerca das discussões em que hoje está inserida a formação do magistério em nível Médio.

Não foi fácil conseguir acesso aos alunos. Sair do momento da observação do campo de trabalho e passar ao momento de contato com os estudantes – momento que consideramos de grande importância para esta pesquisa – foi de grande dificuldade: tivemos pouca liberdade para circular nos espaços da escola, uma vez que dependíamos sempre da autorização e acompanhamento de um funcionário da instituição. Entendendo os motivos de quem nos acompanhava – que não conhecia a intenção do nosso trabalho, a não ser pelo que nós mesmos já havíamos transmitido a ela – o trabalho ficou limitado e muito dependente. Por isso, demoramos muito tempo para conseguir aproximação com as alunas e com as professoras, pois sentimos que havia certa “desconfiança” com relação ao que falaríamos sobre o curso Normal.

Obviamente, como dissemos, entendemos os motivos dos trabalhadores da escola: em um ambiente hostil, de tantas dificuldades encontradas com relação à Secretaria de Estado que mantém a instituição e, por conseqüência, o curso Normal – que sobrevive apesar das dificuldades e empecilhos a ele colocados – há que se tomar cuidado para que as palavras a serem ditas não prejudiquem ainda mais o curso.

Além disso, a rotina atribulada da escola, sempre com tantos acontecimentos e tribulações, bem conhecidos de todos os profissionais da educação que atuam em escolas públicas – ao menos na maioria das instituições escolares do Rio de Janeiro – também foram mais um fator que tornou a nossa inserção no campo, neste momento, um processo lento.

que têm pendências quanto à entrega de exigências – como monografia, por exemplo – para que possam se formar, o que ainda pode ocorrer.

Além disso, o tempo que a pesquisadora possuía para realizar a pesquisa tornou difícil o contato diário com os alunos. O momento disponível para que isso ocorresse era sempre às terças-feiras. Como a turma do Normal estuda apenas no turno da tarde, este era o único momento em que o encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa era possível. No entanto, como as alunas estavam em período de aulas, não estavam à disposição senão nos intervalos. Isso tornava a aplicação dos questionários um momento delicado, uma vez que as alunas dificilmente se propuseram a responder a este no único momento de “folga” do dia. Por isso, a melhor estratégia pensada foi a de entrar em contato com algum professor que tivesse um horário maior na turma nos dias de terça, e tentar aplicar estes questionários neste momento “emprestado” pelo docente.

Por isso, neste momento, deixamos claro que entendemos os motivos pelos quais as dificuldades para a realização desta pesquisa ocorreram, pois estes não ocorreram exclusivamente por um ou outro motivo, mas por uma conjunção de fatores. Por isto, esta fala tem o objetivo de justificar possíveis lacunas nesta pesquisa, e não para fazer críticas às pessoas que também tornaram possível este trabalho.

Um fato ocorreu que facilitou o primeiro contato com as alunas do curso Normal. No mês de outubro ocorreu a IV Semana Pedagógica, intitulada “Fazendo Arte na Educação”, projeto que envolve todos os segmentos e modalidades hoje existentes na escola. Em razão deste projeto, as alunas do Normal estavam expondo trabalhos realizados com a orientação das professoras das disciplinas pedagógicas.

A exposição feita pelas alunas do curso Normal Médio era sobre jogos e recursos pedagógicos variados, e neste momento houve a primeira aproximação mais direta entre a pesquisadora e as alunas, sendo que o contato não foi apenas com as do 4º ano – que eram os sujeitos da pesquisa –, mas também com algumas outras alunas de anos anteriores, que também estavam expondo seus trabalhos. Neste dia, em decorrência deste primeiro contato, foram aplicados sete questionários, dos quais cinco foram preenchidos pela pesquisadora e dois pelas próprias alunas.

No segundo dia de aplicação, os questionários foram aplicados nas turmas com a ajuda de uma das professoras, que além de ceder alguns minutos de sua aula, acompanhou e ajudou gentilmente a aplicação destes. Neste dia todos os questionários foram preenchidos pelas próprias alunas, ficando a pesquisadora à disposição para sanar dúvidas e esclarecer alguns questionamentos. De um universo de 68 alunos concluintes do Curso Normal em 2011, foram aplicados 49 questionários, um total de aproximadamente 66,2%. Os dados do questionário foram tabulados no programa Microsoft Excel, a fim de serem analisados.

Em momento posterior à aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas com alguns dos alunos do curso Normal, selecionados a partir de suas respostas ao questionário. Foram escolhidos 5 alunos, um total de 10% do total de questionários aplicados. No entanto, foram realizadas entrevistas com 6 alunos, uma vez que uma aluna não quis fazer sozinha a sua entrevista. O roteiro de entrevista era composto de 16 perguntas abertas (Apêndice II), e seu objetivo era aprofundar alguns aspectos já mencionados nos questionários, uma vez que acreditamos, como enfatizado na introdução deste trabalho, que o método da entrevista possibilita analisar as realidades de acordo com a perspectiva dos atores, sendo um instrumento privilegiado de exploração do vivido por estes.

Estas entrevistas aconteceram nos momentos de intervalo dos alunos, o que nos dava um tempo de aproximadamente 30 minutos para a conversa. Devido a esta escassez de tempo, as entrevistas foram feitas em duplas, em três dias consecutivos. Para preservar os alunos que participaram deste momento, estes serão identificados, quando citados, por “A1”, “A2”, “A3”, “A4”, “A5” e “A6”.

Ao analisar as respostas dos questionários, a fim de selecionar quais seriam alunos seriam entrevistados posteriormente, buscamos dividir os alunos de forma a que representassem da melhor forma a diversidade de situações existentes nas turmas de formandos do Normal Médio. Assim, para as entrevistas foram selecionados alunos: que escolheram o curso por gostarem/se identificarem com a profissão; que não gostavam da profissão, mas permaneceram no curso; a aluna mais velha; e o aluno do sexo masculino. Desta forma, acreditamos que pudemos ouvir as várias vozes dos alunos concluintes do curso Normal. Devemos esclarecer que as alunas “A1”, “A2”, “A3” e “A4” são alunas que se encaixam neste perfil: escolheram o curso Normal por gostar/não era isso que queriam fazer; “A5” foi escolhido pelo critério idade; e “A6” foi escolhido pelo critério sexo.

Após serem realizadas as entrevistas com os alunos, foram feitas também entrevistas com duas professoras e uma coordenadora, a fim de que pudéssemos apreender sua percepção acerca do curso Normal Médio em Campos dos Goytacazes. Foram feitas duas entrevistas: uma contou com a participação de duas professoras do curso, que também ocupam, simultaneamente, cargos de coordenação junto ao curso Normal: uma delas é coordenadora dos Estágios e, a outra, das Disciplinas Pedagógicas.

A segunda entrevista contou com a participação de uma ex-professora e ex-coordenadora, que atualmente participa da equipe da direção do Instituto. A ex-coordenadora do curso será identificada como “C” e as professoras/coordenadoras como “P1” e “P2”. Uma entrevista com a atual coordenadora do curso tornou-se inviável uma vez que esta, no período

do trabalho de campo, encontrava-se licenciada por motivos de saúde. Todas as entrevistas foram transcritas em arquivos do programa Microsoft Word.

O roteiro de entrevistas para a ex-coordenadora do curso Normal era composto por 21 questões abertas (Apêndice IV), enquanto o roteiro estruturado para as professoras do curso era composto por 17 questões abertas (Apêndice III). O objetivo destas entrevistas era compreender a visão destes atores, que também estão envolvidos com a formação de professores, acerca dos assuntos relativos a este trabalho.

A entrevista com a ex-coordenadora do curso Normal aconteceu após muitas conversas informais. Esta coordenadora foi com quem tivemos maior contato durante a pesquisa, e que nos levou a todos os lugares que precisamos e nos apresentou às pessoas que gostaríamos de conversar. Desta forma, a entrevista foi feita de forma muito natural, pois já havíamos conversado sobre todas as questões anteriormente. Também foi esta pessoa que indicou e possibilitou o encontro com as professoras do curso, a fim de que estas fossem também entrevistadas nesta pesquisa.

Assim, o caminho percorrido nesta pesquisa foi longo e incerto; os resultados que se apresentam foram colhidos durante este trajeto. Na continuidade do capítulo estão explicitados os dados coletados, assim como a análise que realizamos, à luz da teoria acerca da qual refletimos nos capítulos anteriores.

3.3 – Breve panorama do curso Normal Médio do ISEPAM desde a LDBEN

Como dissemos anteriormente, a análise das atas de resultados finais do curso Normal iniciou-se por 1997, ano posterior à promulgação da LDBEN. Neste período, a instituição escolar recebia um grande número de matrículas iniciais para a modalidade Normal, o que fazia com que existisse um grande número de turmas de 1º ano. Os alunos ingressantes eram divididos, nos anos de 1997 a 2000, em cerca de treze/quatorze turmas (em média), o que se configura em um número expressivo de matrículas. No momento da análise das atas de resultados finais, tivemos de nos deter em cada uma destas turmas, e somente ao final realizar a contagem total dos alunos.

O gráfico abaixo mostra a quantidade de ingressantes por ano letivo, desde 1997:

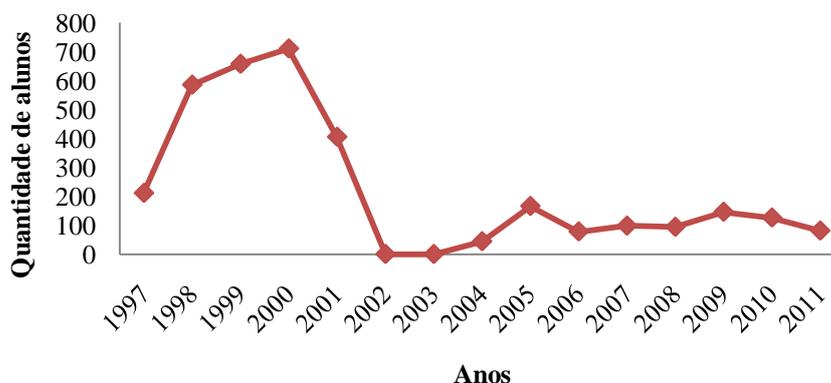


Gráfico 1: Quantidade de alunos ingressantes por ano letivo (1997-2011)

Fonte: Elaboração própria

A análise destes dados permite que possamos perceber a grande quantidade de alunos que ingressava no curso Normal de nível Médio do Instituto, como dissemos anteriormente. Em 1997, ano que iniciamos a coleta de dados e primeiro ano após a promulgação da LDBEN – que explicitou a necessidade da formação docente da EI e anos iniciais do EF ser feita *preferencialmente* em nível Superior – o número de alunos ingressantes no curso foi grande: 211. Nos anos seguintes houve um progressivo crescimento, e o número de ingressantes atingiu seu ápice em 2000, quando se matricularam no curso Normal 710 alunos.

Nos anos de 2002 e 2003 o curso Normal não abriu suas portas a novos alunos. À primeira vista, pensamos na hipótese desse fechamento, que se confirmava na fala de uma das funcionárias da escola com a qual conversamos informalmente: com a promulgação da legislação de 1999, que criava o Curso Normal Superior, não havia mais sentido manter o funcionamento do Normal em nível Médio. No entanto, no decorrer da investigação, surgiu uma nova suspeita: no ano de 2001 houve a mudança administrativa da escola, passando o Instituto a fazer parte da rede FAETEC, como já explicitado.

As professoras/coordenadoras entrevistadas, apesar de já trabalharem no ISEPAM na época do fechamento das turmas do Normal, não souberam precisar o motivo pelo qual o curso não foi oferecido nos anos de 2002 e 2003, mas levantaram algumas hipóteses, segundo suas próprias perspectivas:

C: Eu acho que foi um conjunto de coisas. Eu não sei definir pra você também [...] ¹³ Mas aí, eu não sei te afirmar agora, eu acho que foi mais a questão da FAETEC, quando ela assumiu, embora tenha tido também a legislação. Eu acho, na verdade, que foi um conjunto de coisas porque depois que o governo também definiu que nós iríamos funcionar em quatro anos, também foi um problema pra gente.

P1: Porque estava se dizendo que ia se extinguir... não ia ter mais... naquele momento, na minha visão é uma visão política... pelo Brasil ser muito grande, eles não poderiam dizer que ia acabar no Estado do Rio, mas lá... no Ceará, no Piauí, ia continuar o curso Normal lá... então quando eles viram a realidade... em algumas localidades o professor tem só o primeiro grau; isso acontece ainda dentro do nosso país. Mas eu acho que naquele momento, a fala era de que iria extinguir o Normal... Eu quando passei para a prefeitura, eu passei para trabalhar nas disciplinas pedagógicas, porque a prefeitura começou a abrir uma porção de cursos normais. Eu entrei em 93, eu trabalhei lá em Vila Nova, numa escola Normal municipal, era supervisora de estágio e dava aula de prática. Nesses dois anos que eu entrei, acabou. Mas não foi só lá, não... em vários lugares. [...]

P2: Foi por conta da legislação. E acabou que quem ficou ainda e quem está é o Normal Médio... o Normal Superior acabou, quem ficou foi o Normal Médio. E agora está tendo novo crescimento.

Não foi possível precisar o motivo pelo qual o curso Normal deixou de ser oferecido para ingressantes nos anos de 2002 e 2003. As hipóteses mais fortes, portanto, são duas: o fechamento do curso ocorreu devido à mudança de secretarias de Estado, e a SECT não quis assumir o curso Normal por não fazer parte do Ensino Profissional. Questionamos esta hipótese uma vez que os cursos regulares de Ensino Médio, EI e EF não foram extintos, embora também não façam parte do Ensino Profissional.

A segunda hipótese decorre da própria promulgação da legislação, que, segundo uma professora entrevistada, espalhou um “falso boato” de que o curso não teria mais validade, passando a valer apenas o Curso Normal Superior. Vale lembrar que a legislação promulgada em 1996 e suas posteriores regulamentações, datadas de 1999 e início de 2000, não decretam ou definem o fim da modalidade Normal em nível Médio.

Apesar de todo o vai-e-vem dos decretos e resoluções, o que existiu foi uma orientação para que os professores fossem formados, *a partir desta data, preferencialmente* em nível Superior. Isto, obviamente, fez com que se acreditasse que o curso Normal Médio teria de deixar de existir para dar lugar ao Normal Superior. Além disso, realmente o Curso

¹³ A utilização de “[...]” nas citações das entrevistas, utilizadas a partir de agora, indica a supressão de um pequeno trecho do diálogo, seja por motivo de falas entrecortadas ou falas “soltas”, sem coerência dentro do contexto da pergunta.

Normal Superior foi criado, na instituição, neste mesmo ano, como dissemos mais acima. Desta forma, existe uma forte probabilidade de que o fechamento das turmas do Normal Médio tenha se dado por este motivo.

No entanto, embora este pareça ter sido o motivo do fechamento do curso, e apesar da primeira hipótese parecer remota, uma das falas da ex-coordenadora do curso Normal deixa ainda mais dúvidas em relação a este assunto. Segundo ela, na época em que houve a mudança de secretarias, quando havia interesse em que o ISEPAM se incorporasse à SECT, a promessa foi de que eles abarcariam toda a escola; no entanto, depois da mudança para a referida secretaria, ficou claro que não havia interesse na manutenção do Ensino Médio nem do Ensino Normal.

No caso específico do Ensino Normal, na opinião das profissionais entrevistadas, não há interesse da SECT em mantê-lo. No entanto, por ser um Instituto Superior e uma instituição de formação de professores muito tradicional no cenário do Estado e do Município, o ISEPAM consegue manter o curso Normal. Isto não significa que é fácil manter o curso funcionando: a ex-coordenadora afirmou que na luta da instituição escolar pela sua manutenção, o único discurso que ainda consegue sustentar o seu funcionamento é o de que o Normal Médio se trata, sim, de um curso profissionalizante. Assim, vemos um embate entre os objetivos da secretaria que atualmente rege o ensino nesta instituição e os sujeitos que vivenciam esta situação dentro da escola¹⁴.

Consideramos importante ressaltar que o Regimento Interno da rede FAETEC, documento que normatiza e é válido a todas as instituições de ensino administradas por esta fundação, não possui qualquer referência ao curso Normal de nível Médio. Isto aparentemente denuncia a invisibilidade desta modalidade de ensino para a fundação que a administra, ou mesmo para a Secretaria de Estado que a mantém.

Mesmo com os problemas existentes entre a FAETEC e a escola, os profissionais souberam identificar os pontos positivos da mudança administrativa ocorrida na instituição. Uma das entrevistadas fala sobre isso:

C: A diferença que nós temos, não de salário¹⁵ [...], mas as condições de trabalho da Secretaria de Tecnologia são maiores. Ela te dá um suporte pedagógico que a SEEDUC não te dá. Eu falo por experiência, eu tenho uma

¹⁴ É interessante perceber a vinculação cada vez maior do curso Normal ao Ensino Profissional. Na propaganda de uma escola da rede privada que passou a oferecer esta modalidade de ensino a partir do ano de 2012, o curso é listado juntamente aos demais cursos técnicos oferecidos pela instituição.

¹⁵ Esta é mais uma diferença entre as duas secretarias que regem o ensino estadual no Rio de Janeiro: os salários pagos aos profissionais que atuam nas instituições regidas pela SECT são maiores que os pagos pela SEEDUC.

outra matrícula numa escola da SEEDUC e lá se você não tiver um senso profissional você faz o que quer e o que não quer. Não que o professor dentro de uma escola desse tamanho não vá fazer, mas ele tem uma assistência, um suporte pedagógico... Então aqui a gente tem Coordenação de Segmento, Coordenação de Área, Coordenação Geral. Então não justifica uma falta de apoio. Muito pelo contrário, o apoio ao aluno e ao professor existe efetivamente, e aí essa eu acho que é a grande diferença entre as Secretarias.

Com esta fala da ex-coordenadora do curso Normal fica claro que os profissionais da escola, apesar dos problemas que possuem com a FAETEC, vêem o lado positivo da mudança, que vai além dos salários maiores pagos pela Secretaria que mantém a escola, mas passa pelo apoio pedagógico necessário ao professor e ao aluno que estão na instituição. Além disso, as professoras entrevistadas enfatizaram a grande segurança dada aos profissionais que atuam no Instituto, que antes da mudança ficavam “perdidos”, sem saber a quem “pertenciam”.

No entanto, outro exemplo de conflito entre os interesses dos sujeitos da instituição escolar e a FAETEC é a manutenção do curso Normal com duração de quatro anos, situação presente na fala da ex-coordenadora, anteriormente citada. O que gera a divergência de opiniões é que, como já dissemos, existem dois outros cursos Normais em nível Médio funcionando no Município, sendo que um deles é regido SEEDUC e o outro por uma instituição da rede privada de ensino.

Os cursos normais regidos pela SEEDUC possuem legislação específica, e são bem delimitados pelo Parecer CEE nº 122 (novembro de 2009), pela Resolução nº. 4376 (dezembro de 2009) e pela Portaria nº. 91 (março de 2010), que normatizam a formação docente em nível Médio nas suas escolas estaduais. Estas leis determinam a adequação da matriz curricular do Curso de Formação de Professores, estabelecendo, entre outros aspectos, que a carga horária do curso Normal seja de 5.200 horas, oferecidas de forma integral, divididas em três anos letivos.

Em momento algum tivemos acesso à legislação que rege o curso Normal oferecido pela SECT e administrada pela FAETEC. De acordo com a ex-coordenadora do curso Normal, este é regido ainda por uma Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 265, de 3 de abril de 2001, que estabelece que o curso Normal de nível Médio deverá ter duração mínima de 3.200 horas cumpridas em quatro anos letivos em jornada diária de tempo parcial, ou três anos letivos, em jornada de tempo integral.

O curso Normal que funciona no ISEPAM atualmente tem carga horária de 5.120 horas, aproximadamente, oferecidas em tempo parcial e divididas em quatro anos letivos,

conforme já enfatizamos anteriormente. De acordo com a ex-coordenadora entrevistada, esta carga horária acontece em função do esforço da direção da escola, que, para que as alunas não fossem prejudicadas devido ao acréscimo de mais um ano no seu currículo escolar, foi acrescentando algumas disciplinas à matriz curricular, a fim de que esta ficasse mais “enriquecida”:

C: Porque muitas escolas hoje ainda têm o quarto ano. Então, por exemplo, o Colégio João Pessoa [instituição que oferece o curso Normal, e é regido pela SEEDUC] tem ainda uma turma regida de quatro anos, as outras turmas estão regidas pela matriz de três anos. Você vê que a SEEDUC já fez o reajuste dessas matrizes e a gente não conseguiu transformar, retroagir no caso, reduzir o nosso [curso] de quatro pra três, mas agora parece que a FAETEC sinalizou a possibilidade da gente conseguir manter em três anos. Porque a carga de três anos é intensa, ela é integral. [...] E aí o aluno tem que vir mesmo com vontade porque senão ele desiste no meio do caminho, não faz. E o nosso curso hoje Normal Médio do ISEPAM ele está em torno de 5.120 horas, mais ou menos. Agora, por que a gente tem 5.120 horas? Porque a gente [...] tentou enriquecer ao máximo essa matriz para possibilitar a esse aluno superar esse um ano que ele podia estar no mercado de trabalho, porque isso é uma coisa que nos vem incomodando muito. [...] Então, na verdade, a gente tenta suprir essa inserção delas, que elas estão lá mais um ano, é muito tempo. Mas ao mesmo tempo a gente conseguiu, pelos depoimentos delas, que vem pra cá nos ver, com saudade e tal, elas dizem que passaram para um concurso tal, conseguiram um emprego... Então isso você também tem que ver o lado positivo, porque não adianta você bater na mesma tecla em uma situação que você não tem condições, porque você é impotente. As determinações infelizmente vêm de cima pra baixo. Então, já que vem de cima pra baixo, eu não posso diante da situação, esmorecer. É o que eu tenho? Então eu vou buscar caminhos para tentar amortecer esse impacto na vida delas.

As professoras/coordenadoras do curso Normal, que também foram entrevistadas por nós, informaram que a matriz curricular proposta pela instituição escolar para a fundação pauta-se pela Matriz Curricular da SEEDUC, para que a formação de professores no Estado do Rio de Janeiro seja feita de forma igual a todos os alunos. O que nos foi informado é que a instituição escolar tenta, há muitos anos, que a FAETEC reveja esta situação, para que não haja prejuízo para os alunos ou para o curso, no entanto, apenas no ano de 2011 a referida Fundação sinalizou com a possibilidade de retomar esta discussão, como ficou explicitado no trecho acima.

Neste momento, podemos nos lembrar, dos conceitos de “hibridismo” e do “efeito mosaico” abordados por Barroso (2006), que podem ser utilizadas para entender esta complexidade de situações que se apresenta no sistema educacional.

Vemos, no caso brasileiro da formação inicial de professores, a maneira como as diversas orientações advindas de vários níveis de regulação das políticas públicas, vão se constituindo de maneira sobreposta, que vão se juntando e resultando no que o autor chama de “hibridismo”, ou seja, a sobreposição de diferentes lógicas, práticas e discursos na definição e ação políticas, o que termina por reforçar seu caráter ambíguo e compósito.

Em nível local, quando estas diversas regulações – que já chegam marcadas pelo “hibridismo” exposto acima – são adaptadas pelos diferentes atores que as vivenciam, é produzido o que Barroso chama de “efeito mosaico” no interior do sistema educativo nacional, o que pode contribuir para acentuar sua diversidade ou sua desigualdade.

É interessante notar as diferenças na formação de professores dentro do Estado do Rio de Janeiro. Apesar da luta dos educadores do Estado do Rio de Janeiro para a aprovação do PEE, citada no capítulo 1 deste trabalho, é importante refletir sobre o modelo de formação múltipla de professores que o Estado oferece aos seus profissionais. Isto também acontece a nível federal, como explicitamos rapidamente no segundo capítulo deste trabalho ao citarmos as diversas formações dadas aos alunos que irão seguir a carreira do magistério, constituindo diferentes percursos na formação de professores do país.

Atualmente, apesar da ocorrência da incorporação dos funcionários do ISEPAM à SECT – fato acentuado de maneira positiva pelas entrevistadas –, ainda está ocorrendo outro problema, que preocupa e causa tensão dentro dos muros da escola. Este caso foi narrado pelas professoras/coordenadora entrevistadas, que estão passando por situação angustiante e que ainda não se encontra em vias de ser resolvida.

De acordo com as entrevistadas, alguns professores antigos – inclusive elas mesmas – entraram por concurso público para o cargo de Professor II, ou seja, ingressaram no serviço público como professoras dos anos iniciais do EF, ou como dizem, professoras primárias. Com o passar do tempo e devido à falta de pessoas especializadas, foram desviadas de função e passaram a exercer o cargo de Professor I, atualmente o professor de Ensino Médio, uma vez que davam aulas para as turmas do curso Normal. No entanto, a Fundação que administra a instituição não levou em consideração esta situação. Hoje, as professoras voltaram a ser enquadradas como Professor II, e a receber como tal. Uma das professoras explica a situação e enfatiza que esta não é apenas uma questão salarial:

P1: [...] Nós entramos como professoras primárias e depois faltavam muitos profissionais e por nós termos formação acadêmica, então fomos atuar no segundo grau, ou do sexto ao nono. No nosso caso, foi no [curso de] formação de professores. E nós estávamos nessa função antes da Faetec

chegar. Quando chegou, não houve nenhuma mudança, continuamos atuando onde estávamos. E o que está acontecendo hoje? Vamos supor que você seja professor de Pedagogia: você dá aula de Educação Especial, eu também. [...] O que acontece? Você ganha o dobro do meu salário. Eu estando na mesma carga horária, dou aula às vezes da mesma matéria, e você ganha o dobro. Então isso está uma situação, está gerando um problema. A gente entende que você não tem nada a ver com isso. Mas a gente acha que está havendo uma... se ele quis nos pegar todo mundo, tinha que pegar na real situação que a gente estava. [...] A gente está se sentindo desvalorizado... Tem essa questão que não está legal. Isso tem que ser resolvido de alguma forma, para dar algum prazer... Eu acho que é também uma questão de justiça. É claro que todo mundo quer ganhar mais, mas eu acho que é uma questão de justiça. Se existia uma situação, ela pegou a gente dentro dessa situação, então ela tem que resolver essa situação.

Apesar das tensões existentes entre o ISEPAM e a FAETEC no que diz respeito ao curso Normal Médio, o gráfico exposto anteriormente ainda nos permite analisar o novo crescimento no número de ingressantes após o fechamento do curso por dois anos. Não há como comparar o momento anterior com o momento posterior ao fechamento: quando, no momento anterior ao ano de 2002, os alunos ingressantes eram distribuídos em cerca de treze turmas de 1º ano, o ano de 2010, por exemplo, teve “apenas” quatro turmas de 1º ano.

No entanto, mostra-se um novo crescimento, pois mesmo com os rumores que advém, muitas vezes, do senso comum – “ninguém mais quer ser professor” – a média dos ingressantes entre 2004 e 2011 é de 104.12 alunos ingressantes por ano. Este processo iniciou-se com a matrícula tímida do ano de 2004 – quarenta e quatro alunos – e logo se concretizou, tendo como maior número de alunos matriculados nestes sete anos posteriores ao fechamento, o de 2005 – cento e sessenta e seis alunos.

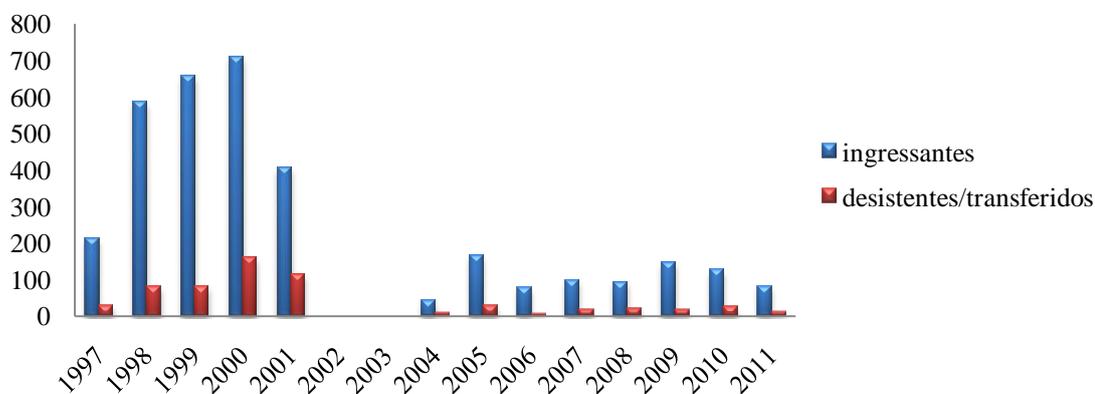


Gráfico 2: Comparação entre os ingressantes e desistentes/transferidos do 1º ano (1997-2011)

Fonte: Elaboração própria

Neste gráfico se estabelece uma comparação entre a quantidade de alunos que ingressou, mas não frequentou o curso Normal até o fim do ano letivo. Os alunos que não frequentaram o curso até o fim, simplesmente deixando de frequentá-lo são chamados de desistentes, enquanto que os que solicitaram transferência para outra instituição escolar são considerados transferidos.

O que é permitido afirmar, ao analisar estes dados, é que o número de desistentes é pequeno em relação ao de ingressantes. Na fase anterior ao fechamento do curso em 2002, o maior índice de desistência no primeiro ano de curso é de 28,3% no ano de 2001. Este número talvez se explique pela informação de que, no ano seguinte, não haveria a abertura das turmas. Na fase de reabertura do curso, o maior índice de desistência é de 22,3%, no ano de 2008.

Um dado interessante que obtivemos e aconteceu, provavelmente, em decorrência do fechamento das turmas do curso Normal em 2002, foi que, a partir deste ano começou a existir um grande processo de transferência dos alunos que cursavam o 2º e 3º anos. Este processo não ocorria com frequência em momento anterior ao ano de 2002, fato que nos chamou bastante atenção no momento da coleta de dados sobre a matrícula.

É importante ressaltar que até o ano de 2001 não houve casos de alunos transferidos do 1º ano. No ano de 2002 e 2003, foi grande o número de pedidos de transferência dos alunos do 2º e 3º anos. Na ocasião da reabertura das turmas, em 2004, é que começaram a existir pedidos de transferência também no 1º ano do curso.

Além disso, também entendemos este gráfico como relevante para a análise da quantidade de alunos que saíram ao final de três ou quatro anos com o diploma de professores¹⁶. Como no máximo 28% dos alunos desistiram ou foram transferidos do curso, cerca de 72% de cada turma se tornou apta a exercer a docência, o que consideramos um número expressivo.

Outra informação que achamos interessante apresentar rapidamente, é o número de alunos do sexo masculino que ingressaram no curso Normal Médio. Do universo de três mil quatrocentos e um ingressantes do curso Normal nos anos de 1997 a 2011, trezentos e trinta e nove deles eram do sexo masculino, ou seja, 9,9%, o que mostra como a profissão docente ainda é vista como profissão essencialmente feminina. Nas turmas concluintes do ano de 2011, por exemplo, turmas estas a quem aplicamos questionários e fizemos entrevistas, num

¹⁶ As mudanças de currículo do curso Normal ao longo destes anos estabeleciam que a formação fosse feita ora em três, ora em quatro anos.

universo de sessenta e oito alunos que freqüentaram o curso no referido ano, apenas um era do sexo masculino¹⁷.

3.4 – Os sujeitos da pesquisa: quem são os jovens alunos do curso Normal Médio?

Por meio dos dados coletados através dos questionários, pudemos, então, traçar o perfil dos estudantes que são os sujeitos da pesquisa. Em primeiro lugar, ficou constatada a predominância do sexo feminino nas turmas concluintes do Ensino Normal de nível Médio do ISEPAM: dos quarenta e nove questionários aplicados, quarenta e oito foram respondidos por alunos do sexo feminino e apenas um foi respondido por aluno do sexo masculino.

Por este motivo, a partir deste momento do trabalho, quando expusermos os resultados obtidos por meio do questionário, os referidos estudantes serão tratados no gênero feminino, uma vez que é o gênero predominante. Apenas quando falarmos especificamente das entrevistas, momento este em que o aluno do sexo masculino também participou, trataremos novamente no gênero masculino.

Das alunas que informaram a idade, apenas uma não está na faixa etária considerada como jovem. A maior parte das alunas está, hoje, na faixa de idade entre 17 e 21 anos, sendo que uma aluna indicou que possui 34 anos. Além disso, uma aluna não respondeu a esta questão. Quanto ao estado civil, 89,8% das alunas indicaram serem solteiras, 8,2% casadas e apenas 2% não responderam a esta questão. A maioria das alunas – 98% – não possui filhos, sendo que apenas a aluna mais velha indicou ter dois filhos.

Segundo informações postadas no site da Secretaria Nacional de Juventude, o Brasil possui quarenta e oito milhões de jovens, ou seja, cidadãos com idades entre 15 e 29 anos, dos quais trinta e quatro milhões têm entre 15 e 24 anos¹⁸.

É importante ressaltar que acolhemos a perspectiva de Dayrell (2003) e Dayrell e Carrano (2002), que apontam os jovens como sujeitos sociais marcados por suas próprias especificidades e maneiras próprias de constituir-se enquanto tais. Estes autores enfatizam que o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas homogêneos, uma vez que a

¹⁷ Apesar de pertinente, o debate sobre a feminilização do magistério não será aprofundado, uma vez que este não é o assunto central deste trabalho.

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm; Acesso em 2/11/11

pluralidade de situações e circunstâncias que caracterizam a vida dos jovens exige que se incorpore o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades de ser jovem¹⁹.

Dayrell (2003, p. 42) afirma:

Entendemos, como Peralva (1997), que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Desta forma, Dayrell e Carrano (2002) afirmam que o conceito de juventude é histórico e cultural, sendo que é necessário entender a juventude como um momento que não se reduz a uma “passagem”, tendo uma importância em si mesma. Como todo processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que esse proporciona, os autores enfatizam a existência da noção de juventudes, no plural, para destacar a diversidade de “modos de ser jovem” existentes. Assim, é preciso articular a noção de juventude à noção de sujeito inserido em uma realidade histórica e social determinada.

Dayrell (2003) enfatiza, baseado nas falas de Bernard Charlot, que o ser humano não é um ser dado, mas um ser em construção. Desta forma, quando cada um dos jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia que não dependeu desse sujeito, que não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem pais trabalhadores – muitas vezes desqualificados, com pouca escolaridade – são dimensões que irão interferir na produção deles mesmos enquanto sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, se incluem diversos sistemas de sentidos que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. *“É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pela formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria”* (p. 43).

As alunas também foram indagadas sobre o local de sua residência, e os dados obtidos mostram que a maioria das alunas reside na própria cidade de Campos dos Goytacazes, sendo

¹⁹ Gostaríamos de ressaltar, neste momento, a utilização de um referencial teórico explicativo sobre a categoria juventude, o que não se relaciona diretamente à discussão teórica que fizemos anteriormente. Isto se deu porque entendemos a necessidade de refletir um pouco sobre esta categoria que surgiu no campo desta pesquisa, e por isso não foi contemplada com uma reflexão mais aprofundada em momento anterior deste trabalho.

que apenas duas alunas são residentes do Município de São João da Barra, localizado a 38 quilômetros de Campos.

Podemos afirmar, também, que 50% das alunas que responderam a esta pergunta residem na sede do Município; 20,8% das alunas residem em distritos de Campos, dos quais os que mais apareceram nas respostas das estudantes foram os distritos de Goitacazes e Travessão. 16,6% das alunas indicaram residir em bairros da chamada “Baixada Campista”, sendo os mais citados Saturnino Braga e Baixa Grande. Apenas 8,3% das alunas indicaram sua residência em bairros que se localizam na margem oposta do Rio Paraíba. Uma aluna não respondeu a esta questão.

Outro dado coletado, que contribui para entendermos o perfil destas alunas, é a renda salarial e a escolaridade dos seus pais:

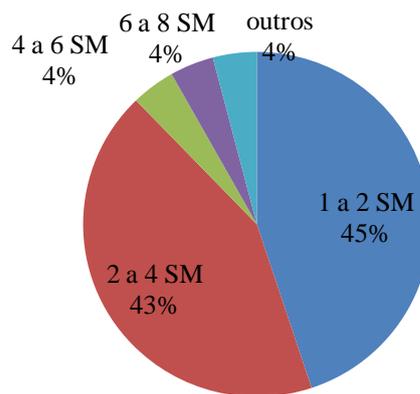


Gráfico 3: Renda salarial familiar
Fonte: Elaboração própria

A renda salarial familiar preponderante entre os questionários aplicados é a de um a dois salários mínimos, seguidos por uma diferença bem pequena da faixa de dois a quatro salários mínimos. Antes de responderem a esta questão, as alunas foram esclarecidas sobre o valor do salário mínimo atual, pois desta forma acreditamos que elas poderiam responder com maior clareza a esta questão. As alunas que marcaram a opção “outros” no questionário não especificaram a renda, embora isto tenha sido solicitado no questionário.

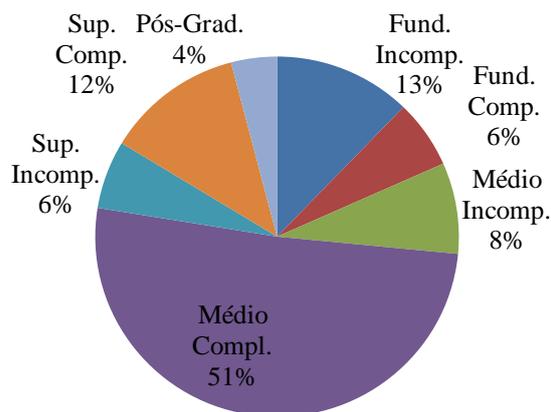


Gráfico 4: Escolaridade dos pais

Fonte: Elaboração própria

Quanto à escolaridade, segundo o que foi dito pelos jovens, a maioria dos pais possui o nível Médio concluído. Logo após, ficam quase empatadas as opções “Fundamental Incompleto” e “Superior Completo”. Quanto a esta questão, foi esclarecido que a opção deveria refletir o genitor que possuísse o maior nível de escolaridade em suas casas, mas ainda assim, algumas alunas marcaram duas alternativas, o que acreditamos ser a marcação da escolaridade de ambos os genitores. Para efeitos da tabulação dos dados, foi considerada apenas a opção de maior escolaridade marcada. Consideramos importante coletar os dados sobre os pais, para que pudéssemos traçar os perfis familiares destas alunas.

Sabemos, então, que a maioria dos alunos que estudam hoje no Curso Normal de nível Médio são jovens do sexo feminino, na faixa etária entre 17 e 21 anos de idade, moradoras, em sua maioria, da sede do Município de Campos, solteiras e sem filhos, de famílias de classe baixa e média, cujos genitores possuem maior nível de escolaridade do que o exigido atualmente²⁰, o nível Médio completo.

O que pretendíamos, ao analisar estes perfis, era entender de forma melhor como estas famílias poderiam ou não influenciar nas decisões das filhas quanto às suas escolhas de formação e/ou projetos de futuro. As reflexões sobre estes possíveis aspectos serão discutidos posteriormente.

Um último dado recolhido para entender o perfil das alunas do Curso Normal do ISEPAM é a sua situação com relação ao mercado de trabalho.

²⁰ Atualmente o nível obrigatório de escolaridade é o Ensino Fundamental, sendo que ficou estabelecido que o ensino obrigatório deverá ser oferecido dos quatro aos dezessete anos (ou seja, Ensino Médio) até o ano de 2016.

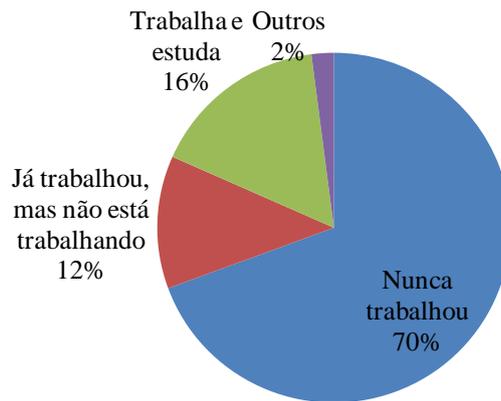


Gráfico 5: Situação das jovens alunas no mercado de trabalho

Fonte: Elaboração própria

O gráfico acima suscita várias reflexões em torno da relação entre os jovens e o mercado de trabalho. Conforme podemos ver acima, a maior parte das jovens alunas do Curso Normal nunca teve experiências relacionadas ao mercado de trabalho, na sua visão. 16% delas afirmam que trabalham e estudam, sendo que as atividades laborais citadas nos questionários foram as mais variadas. Uma aluna afirmou trabalhar como auxiliar de secretaria na escola privada dirigida por sua mãe; o único aluno do sexo masculino do Curso Normal afirmou dar aulas de Português e Matemática como voluntário no projeto Mais Educação, em uma escola municipal em Campos; outras alunas citaram que dão aulas de violão, trabalham no comércio local, entre outros. Dentre as alunas que afirmaram já ter trabalhado, porém não estão trabalhando no momento, algumas citaram suas atividades anteriores como atendentes de cursos de línguas ou de clubes de veraneio, recepcionistas e atendentes no comércio local.

Quando perguntadas acerca do significado do trabalho, a maioria das alunas entrevistadas respondeu que o trabalho significa para elas independência financeira, uma maneira de se “desligar” financeiramente dos pais e dar prosseguimento aos seus objetivos de vida:

A1: Eu acho que é a minha independência. É sair um pouco da barra do pai e da mãe e eu tomar conta de minha vida. E eu pagar minhas contas, é eu viver realmente, ter responsabilidades...

A3: Meu irmão trabalha, ele é mais velho que eu, a diferença é bem grande de idade; ele trabalha, tem sua independência financeira, mas ainda reside na minha casa. Eu também tenho que trabalhar. Como eu te disse, porque eu não posso ficar na barra de papai e mamãe por muito tempo. [...] E a cada mês aquilo de você conseguir comprar o que você quer, com o seu dinheiro,

sem precisar de nada de ninguém, é muito gratificante. Não desmerecendo, claro, o que os pais fizeram pela gente, mas o seu é bom, é diferente, o gosto é melhor, entende?

Segundo Falcão (2010), a discussão acerca da juventude articulada ao mundo do trabalho nos países latino-americanos – e especialmente no Brasil – surge a partir dos anos 1970, no contexto dos debates sobre o jovem visto como problema social. Dentre estes problemas que surgiam, a inserção profissional era um dos mais urgentes.

Isto ocorreu porque as mudanças no cenário econômico e tecnológico fizeram com que passassem a vigorar novas exigências quanto à inserção no mercado de trabalho, o que expunha uma precarização das relações de trabalho e desemprego. Nesta situação, os jovens se apresentam como um dos grupos mais afetados, e por isso demandam políticas públicas que possam garantir seus direitos sociais.

Diante disso, e haja vista diversos estudos referentes à temática juventude e trabalho, (DAYRELL, 2003) fica exposto o assunto como de grande importância para os segmentos juvenis. Na perspectiva dos estudiosos a respeito desta problemática, há a necessidade do reconhecimento do trabalho como um direito dos jovens, assim como o entendimento de que é um componente essencial à sua formação individual e social.

De acordo com os estudos realizados por Dayrell e Carrano (2002), a década de 1990 teve como característica a geração de postos de trabalho precários, além da criação de vagas instáveis e de baixa qualificação; em termos gerais, ficou mais difícil para os jovens conseguirem o primeiro emprego. Tanto no Brasil quanto em outros países, há uma mudança nas formas de organização do trabalho, que altera as formas de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Como consequência, as piores taxas de desocupação são encontradas no segmento populacional juvenil.

Segundo Peregrino (2009) *apud* Falcão (2010), as mudanças no mundo do trabalho repercutem diretamente no âmbito educacional, mais especificamente no Ensino Médio e na Educação Profissional, uma vez que são nessas etapas que os segmentos juvenis concluem a escolarização básica formal. Assim, o sistema educacional tem a difícil tarefa de aproximar-se do mundo produtivo. Frente a esta nova dinâmica, o que se pode perceber é um aumento significativo das discussões sobre a centralidade do trabalho para os jovens.

O aprofundamento dessas discussões mostra, desta forma, a necessidade de se ampliarem os estudos sobre a juventude articulada ao trabalho. Para os jovens brasileiros, muitas vezes escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer diversas ênfases de acordo com o momento do ciclo de vida e das condições sociais que lhes permitam

viver a condição juvenil. Neste sentido, no Brasil, o trabalho também faz a juventude (SPOSITO, 2005).

Desta forma, este trabalho, ainda que não tenha seu objetivo inteiramente voltado para a discussão acerca da problemática da juventude, contribui para esta, uma vez que aponta e problematiza as questões acerca do trabalho na percepção dos seus sujeitos de pesquisa que são, em sua grande maioria, jovens.

3.5 – A formação inicial de professores: o que pensam as alunas sobre a profissão docente

Este momento do trabalho se reserva a explicitar a visão que as alunas do curso Normal têm acerca da profissão que escolheram, assim como analisar os motivos que as levaram a fazer estas escolhas, além das percepções que os outros sujeitos que convivem na instituição escolar possuem acerca deste mesmo assunto.

Para isso, estamos retomando o conceito de Claude Dubar (1991), de identidade para si e identidade para o outro, discutida no capítulo 2 deste trabalho. Como dissemos, para este autor a identidade para si é a maneira como o indivíduo se vê, como acredita ser; a identidade para o outro diz respeito a como este indivíduo é visto por outro, é a visão que é construída sobre ele. A identidade dos indivíduos é uma junção destes dois processos, o que a insere em um quadro social, e não apenas individual.

A relação entre a identidade para si e a identidade para o outro constitui o processo de socialização, e, como os indivíduos passam por diversos destes momentos ao longo de sua vida, é ao longo deste percurso que vai construindo sua própria identidade.

Desta forma, desejamos traçar um paralelo acerca da visão que as alunas têm de si mesmas e de suas escolhas, e da visão que as outras pessoas fazem destas alunas. Além disso, desejamos discutir um pouco sobre a questão da profissão docente na percepção destes sujeitos, sempre à luz da teoria que nos serviu de base até agora. Para isto, iremos nos utilizar das informações dadas pelas alunas nos questionários e pelas suas falas nas entrevistas, assim como também nos utilizaremos das falas formais e informais das professoras/coordenadoras e da ex-coordenadora do curso.

Acreditamos que pudesse ser esboçado, com isto, um traço da construção da identidade profissional destas futuras professoras, uma vez que a maneira como vêem a si mesmas e são vistas pelos seus pares é parte constituinte desta construção.

No momento da entrevista, perguntamos aos alunos quais as lembranças mais marcantes que eles tiveram em suas trajetórias escolares, e o que predominou nas respostas foi sempre o mesmo: o professor. Assim, sendo positivas ou negativas, as lembranças eram sempre referentes a esse sujeito escolar:

A6: No meu caso, minha lembrança maior é... tem muitas, pelo menos as boas que eu me lembro... [...] As boas são os meus professores... Desde o primário do comecinho do Fundamental até o Ensino Médio, ótimos professores e também algumas confraternizações no meio escolar...

A3: Não, é porque eu era inteligente, mas era preguiçosa demais. Ela [a professora] sabia que eu era inteligente, mas eu sempre ficava de recuperação nela. Ela fazia questão de me deixar de recuperação porque sabia que eu ia passar, então ela ficava toda hora pegando no meu pé, ficava: “Eu não vou mais falar com você!” “Então vai fazer isso? Vai ficar de recuperação? Então não vou mais falar com você!”, e ficava sem falar comigo. Aí quando eu tirava nota azul ela vinha falar comigo, entendeu? Aí foi esse puxão que me fez dar uma acordada.

A4: Eu tive quando, no primeiro ano, aqui no Normal, um professor de História chegou pra mim e falou que eu não ia passar, que eu tinha ficado de recuperação. Aí não estava podendo fazer recuperação paralela e eu tive que ir direto para a prova final, e ele falou pra mim que eu não ia passar, mas eu consegui passar. Então, aquilo ficou na minha memória e está até hoje. [...] Por um lado foi negativo porque ele quis me pressionar, mas por outro lado foi positivo porque eu aprendi com aquilo.

Desta forma, o professor não é apenas o principal foco das políticas públicas ou dos pais insatisfeitos com as instituições de ensino, mas o professor também possui papel central na vida do aluno, seja contribuindo de forma positiva ou negativa para a sua formação. A nossa intenção ao lembrar essas trajetórias era analisar se, de alguma forma, as lembranças de alguns professores tinham influenciado ou incentivado essas alunas à carreira do magistério.

Para isso, também buscamos saber se alguma pessoa na família dessas alunas foi ou é professor (a), tentando entender se do ponto de vista de algumas delas esta pessoa poderia ter influenciado ou não na sua decisão de escolher serem professores. Dos alunos que entrevistamos, vários relataram possuir professores na família, seja como parentes próximos ou distantes. No entanto, nenhum deles relacionou isto com o fato de terem escolhido o magistério como profissão. Apenas dois alunos entrevistados indicaram que sofreram certa influência dos seus professores do EF. Mas, afinal, qual foi o motivo que levou estas jovens alunas a escolherem a profissão de professor? Porque elas escolheram cursar a modalidade Normal em nível Médio?

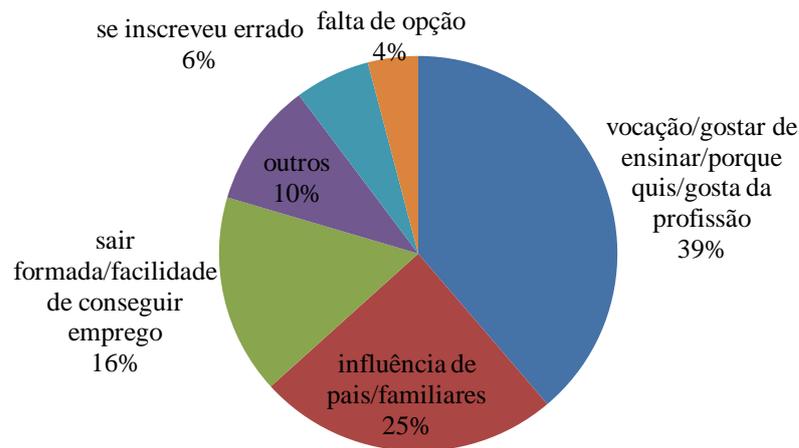


Gráfico 6: Motivo da escolha pela profissão docente
Fonte: Elaboração própria

A resposta a esta questão surpreendeu-nos: a nossa hipótese inicial era a de que a maioria das alunas buscava a formação em nível Médio desejando um rápido ingresso no mercado de trabalho, o que não se confirmou totalmente nas afirmativas das alunas. Como exposto acima, a maior parte das alunas afirmou ter escolhido a profissão de professor por vocação, por que quis, porque gosta de ensinar ou por gostar da profissão.

No entanto, a nossa hipótese não se mostrou assim tão infundada: ao serem perguntadas sobre o porquê de terem escolhido a modalidade Normal ao invés do Ensino Médio Regular, 53% das alunas respondeu ter escolhido a Modalidade Normal devido à possibilidade de sair do Ensino Médio com uma profissão. Algumas das alunas responderam sobre o motivo pelo qual escolheram a profissão das duas formas: ter a intenção de sair formada em uma profissão e, ao mesmo tempo, por gostar da profissão. Esta resposta talvez explique a escolha pela modalidade Normal, ao invés de outro curso técnico de nível Médio, em outra área.

A resposta das alunas formandas do curso Normal Médio também contrariou aos outros sujeitos entrevistados nesta investigação, uma vez que estes afirmaram acreditar que a maioria das alunas procurava esta modalidade de ensino devido à falta de opção ou pela grande pressão feita pelos pais/familiars:

C: Pois é, na verdade eu acho que as razões são bem diferentes que trazem essas meninas pra cá. Mas acaba que sendo sim, uma falta de opção, porque para ser professor não precisa estar dentro de uma sala de aula de uma escola reconhecida. Então elas podem, por exemplo, entrar na sua casa, dar aulinha particular, e é uma forma delas também serem reconhecidas e um meio de

sobrevivência. Eu acho que o primeiro ponto é esse. E alguns pais, que também não conseguiram, por várias situações das vidas deles, não conseguiram ser professores e acabam querendo se realizar nos filhos, e aí, às vezes o processo se inverte e quando chega quase no finalzinho do curso vêm algumas mães falando que o filho não tem aptidão, que a filha já desistiu, para ver o que a gente pode fazer por ela.

ENT: Porque elas procuram o Normal Médio?

P1: Aí entra o caso da família...

P2: Da família, a maioria.

O número de alunas que deram esta resposta não deixa de ser relevante: 28,6% das alunas responderam que a pressão dos pais e a falta de opção foi o motivo pelo qual, na época, escolheram cursar o Normal; no entanto, este motivo não foi prevaletente entre as alunas. Na entrevista, elas expressaram seus motivos acerca da escolha pelo curso Normal:

A1: Porque desde pequena, aquele negócio de brincar de escolinha e por eu gostar muito de criança eu sempre tive essa meta de ser professora.

A4: Porque eu me vejo nela, não me vejo em outra [referindo-se à profissão], não me vejo. Apesar das minhas amigas, às vezes: “Hum, [...] estou fazendo curso técnico, já fiz prova pro IFF, já fiz prova pra UFF”, mas... tem a UENF também... Mas eu não... [...] Curso técnico não dá, e eu amo [falando da profissão]. É porque eu me vejo nela, me vejo dando aula, eu gosto... Apesar de que no estágio a gente vê muitas coisas, a falta de paciência às vezes chega...(risos) A falta de paciência chega... Mas depois que você dá aquela aula e vê a carinha satisfeita das crianças, aquilo lá é... É muito gratificante.

A6: No meu caso, eu terminei a 8ª série, e tinha três ou duas, três opções para eu fazer: o formação geral, o Normal Médio, ir pro João Barcelos fazer Enfermagem. Eu falei: “não me dou muito bem com sangue, coisa assim, então... formação geral ou Normal Médio”? Como eu tenho uma certa aptidão para ensinar, gosto de ensinar, até brincava de ensinar, [...] aí aceitei essa parte, mesmo não sendo o Normal Médio uma opção assim tão viável. Podia ter feito uma formação geral para depois fazer uma faculdade. Entendeu? Mas aí eu fiz Normal Médio. [...] Pelo menos eu estou seguindo a vocação, também.

A3: Eu queria ser enfermeira. [...] Mas a escola errou a matrícula. Eu fiz lá para o João Barcelos e acabou que eu fiquei aqui mesmo. Mas não me arrependo de ter feito o Normal, não. Eu poderia, sim, ter parado no primeiro ano, ter feito a prova pro JBM (João Barcelos Martins), ter passado e fazer Enfermagem lá como eu queria ter feito. Mas no fim o Normal foi bom pra mim, foi bom porque eu pude conhecer um lado que eu não sabia que eu tinha em mim mesma, entendeu?

Como vemos apenas a aluna “A3” demonstrou estar fazendo o Curso Normal por um erro da instituição no momento da matrícula, mas, ainda assim esta deixou claro que sua permanência no curso Normal se deu por vontade própria. As outras alunas entrevistadas

indicaram, em suas falas, que o motivo de terem feito essa escolha foi devido a gostarem de crianças, ou se identificarem com a profissão.

É interessante notar as falas das alunas: “gostar de crianças”, “amar a profissão” ou “seguir a vocação” foram expressões recorrentes não apenas nas entrevistas, mas também nos questionários respondidos pelas futuras professoras. Percebemos, assim, a construção, por parte das estudantes, de alguns estereótipos, o que foi ressaltado por uma das professoras a quem entrevistamos, ao ser perguntada sobre o porquê das alunas procurarem o Normal Médio:

P1: Algumas falam: “eu adoro criança”. Eu falo que gostar de criança é uma coisa, ser professora é outra coisa... Elas têm muito essa visão.

De acordo com Tedesco e Fanfani (2004), para refletir sobre a profissão docente há que se considerar sua inserção em um tempo histórico determinado, ou seja, é necessário refletir sobre sua historicidade, o contexto em que esteve e está inserida. Analisando, então, a profissão desde o seu início, estes autores ressaltam o seu momento de origem, que se caracterizou por uma tensão entre dois paradigmas: o da vocação/apostolado e o de ofício aprendido. Houve, desta forma, uma luta entre estes dois extremos, e o valor dado às representações relacionadas à vocação explica-se pela função do sistema educacional neste momento da sociedade.

Ao mesmo tempo, havia uma tensão entre esses componentes e a exigência de conhecimentos racionais que o professor deveria utilizar em seu trabalho, como a pedagogia, a psicologia, a didática, entre outros. Esta contradição possibilitou que, com o passar do tempo, estes requisitos fossem se tornando essenciais para o exercício da docência. No entanto, apesar de tão antigas, as representações “vocacionais” da profissão continuam presentes nas próprias auto-representações dos professores e alunos que se tornarão professores (TEDESCO e FANFANI, 2004).

Retomando os estudos de Antonio Nóvoa (1995a), este momento de origem da profissão docente é crucial, uma vez que, segundo este autor e conforme a discussão realizada anteriormente neste trabalho, apesar das transformações que ocorreram na profissão, esta continuou a ser regida pelos valores e motivações originais, que eram essencialmente religiosas. Por nunca terem procedido a uma codificação formal das regras de sua profissão, os professores aderiram aos valores e motivações que foram impostos do exterior, primeiro da Igreja e, posteriormente, do Estado, tornando-as um objeto próprio. No entanto, as primeiras motivações, religiosas, são aspecto marcante na profissão de professor.

Podemos sentir o aspecto da vocação nas falas de algumas alunas citadas acima, o que significa que ainda hoje, de alguma forma, as alunas que fazem o curso de formação de professores interiorizam aspectos da “vocação” e do “gostar de ensinar” e façam destes aspectos determinantes para sua escolha profissional.

Lopes (2004), ao estudar as fontes do mal-estar docente, assinala que estas são diversas, tanto do aspecto das vivências negativas – as perspectivas psicológicas – quanto no aspecto das suas fontes – as perspectivas sociológicas. De acordo com esta autora, uma das fontes do mal-estar advém das mudanças na sociedade, que levaram a escola a viver uma situação de imprevisibilidade e conflito, onde esta tem buscado novos sentidos para suas funções, o que termina por causar grande impacto na definição sócio-profissional da função docente, assim como em seu estatuto.

Além disso, existem fontes ligadas às motivações pessoais, que estão ligadas às razões pelas quais se escolhe a profissão de professor. Há de se distinguir as motivações positivas da escolha da profissão, que dizem respeito ao gosto pelo trabalho com crianças e jovens, por exemplo, e as motivações negativas, que são as que se centram em “fatores laterais” às tarefas da profissão, como o maior número de dias de férias e o melhor horário de trabalho. De acordo com Lopes (2004), alguns pesquisadores apontam que cerca de metade dos professores escolhe a profissão com motivações negativas, o que não quer dizer que as motivações continuam as mesmas até o fim de suas carreiras, como já dissemos no capítulo 2 deste trabalho.

A formação inicial assume papel central uma vez que pode se constatar que após a formação inicial as motivações apresentadas pelos alunos recém-formados são positivas, no entanto, estereotipadas. De acordo com Esteve (1984) apud Lopes (2004), a formação inicial contribui para o mal-estar docente ao permitir uma idéia messiânica e redentora da profissão, o que alimentará um modelo idealizado e fará que os professores iniciantes, ao se depararem com a realidade, sofram um “choque” que virá acompanhado de um sentimento de insatisfação e mal-estar.

Recuperando as idéias de Jesus (2004), vemos que este critica a ênfase dada ao mal-estar docente, acreditando que deve ser dada mais atenção aos casos de sucesso, valorizando os bons exemplos e as boas experiências. Sua análise vai ao encontro das constatações de Lopes (2004) quando enfatiza que a formação de professores pode ser um fator que irá contribuir fortemente com o bem-estar dos professores, uma vez que pode se constituir em um instrumento que permita ao aluno adquirir competências profissionais relevantes para aumentar sua probabilidade de sucesso e auto-confiança.

Para Jesus, a formação inicial deve contribuir para que os futuros professores construam competências teóricas que se traduzam em hipóteses de trabalho ou alternativas de atuação, o que contribuirá para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o cotidiano da escola com o qual o professor irá se deparar.

Assim, vemos que as falas das alunas carregam motivações positivas acerca da profissão que escolheram, mas estão também carregadas de estereótipos sobre o que é ser professor e o que é ensinar. Vemos também, portanto, a importância do momento da formação inicial, que ajudará ou não estas alunas a construir conhecimentos sólidos e práticos acerca da realidade na qual irão atuar.

Além disso, voltando brevemente à questão da construção da identidade profissional destas alunas, vemos esta sendo feita aos poucos. A escolha pela profissão, embora vista pelos pares como imposição ou falta de opção, ou seja, como algo que não advinha do próprio desejo dos sujeitos, é vista pelas próprias alunas como escolha individual. Mesmo não sendo apresentada por muitas como vontade, foi mostrada como escolha racional. Assim, percebemos que os sujeitos desta pesquisa sabem claramente os motivos pelos quais escolheram esta profissão.

Este processo de socialização pelo qual passam as alunas do curso Normal Médio, após quase quatro anos de convivência com colegas e professores, além do aprendizado – aprender a ser docente – desta forma, vai constituindo a identidade destes indivíduos. Concordando com Dubar (1991), acreditamos que o período da formação profissional *“intervém nos domínios da identidade de maneira que vai além do período escolar”*.

3.6 – O que as jovens alunas esperam da sua futura profissão

Uma das questões que objetivávamos conhecer eram as expectativas de futuro das alunas do Curso Normal, tanto em termos pessoais como profissionais. Por isso, perguntamos sobre o que elas esperavam da profissão que escolheram, sobre os locais em que gostariam de trabalhar e sobre seus planos acerca da continuação dos estudos.

Foi interessante perceber, mesmo nas conversas informais com as alunas, que muitas delas, ainda que não demonstrando interesse em permanecer na área da educação como professoras, reconhecem que isto poderá “facilitar” seus planos futuros, uma vez que poderão ser independentes financeiramente da família. Isso lhes permitiria, enfim, fazer o curso

Superior que realmente desejam. Desta forma, muitas vêm, sim, a carreira do magistério como uma carreira passageira, uma espécie de “trampolim” que as levará ao lugar onde realmente gostariam de estar.

Talvez por isso, mesmo considerando que não gostariam de permanecer exercendo esta profissão por muito tempo, quase todas as alunas responderam a todas as perguntas do questionários, inclusive sobre as suas expectativas quanto à profissão que escolheram – o magistério. Apenas cinco alunas, quando do momento de responder aos questionários, colocaram respostas negativas em *todas* as questões relativas à sua permanência na profissão, evidenciando que não gostariam de permanecer nela nem mesmo brevemente.

Uma das perguntas constantes do questionário era relativa ao local em que as então alunas do curso Normal gostariam de trabalhar depois de formadas. 77,6% das quarenta e nove alunas responderam que desejam trabalhar em instituições públicas de ensino; 6,1% responderam desejar trabalhar em instituições privadas de ensino; 14,3% indicaram não ter a vontade de continuar na área em que se formaram, e expressaram a vontade de trabalhar em outra área. Apenas 2% das alunas manifestou que seu desejo não é trabalhar neste momento.

As justificativas das alunas que responderam desejar trabalhar em instituições públicas de ensino puderam ser agrupadas da seguinte forma:

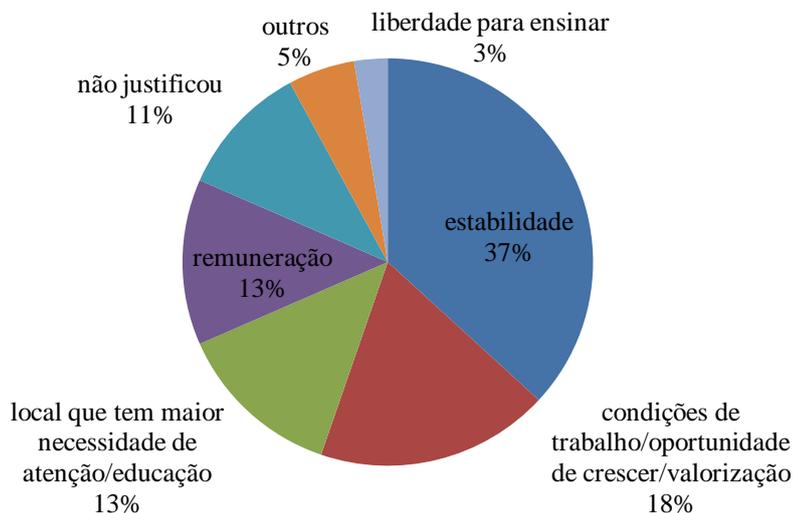


Gráfico 7: Porque trabalhar em instituições públicas de ensino
Fonte: elaboração própria

Desta forma, as alunas expressaram que o motivo de desejarem estar exercendo a profissão em instituições públicas de ensino se deve à estabilidade que poderá ser proporcionada por este tipo de trabalho, na qual a maneira de se ingressar é por meio de concurso público. Nas entrevistas feitas com as alunas, inclusive, a preocupação e a expectativa acerca da abertura de concurso público esteve presente na fala:

A3: Por exemplo, vai abrir concurso agora. Provavelmente todo mundo vai fazer, sendo que se tiver prova de título, a gente não vai passar. A gente não tem bagagem, embora o estágio... mas eu acho que estágio não vale como prova de título. E isso de maneira que ela influencia no que? Se a gente não passar no concurso, vai pra escola particular ou faz em algum outro curso que te proporcione um emprego mais rápido. De maneira geral, a gente está – eu acho que a gente está – atrás de emprego rápido. Esse ano mesmo, no início do ano que vem eu estou arrumando um emprego. E se der pra fazer um curso conciliando isso, eu vou fazer.

Ao ser indagada sobre se as alunas do Normal Médio têm conseguido inserção no mercado de trabalho, a ex-coordenadora do curso citou a aprovação de algumas das ex-alunas em concursos públicos dos Municípios da região:

C: [...] De vez em quando eles vêm, retornam a casa para dizer que eles estão trabalhando, que eles foram chamados. Esse ano mesmo nós tivemos uma aluna que concluiu agora o quarto ano, mas em setembro ela veio avisar que tinha passado para [o concurso da prefeitura de] São João da Barra, e aí a gente tentou acelerar o máximo, preocupada dela ser chamada e de não estar tudo organizado. Então algumas provas foram antecipadas para evitar que ela perdesse. Até porque o objetivo é fazer com que eles tenham condições de ir pro mercado de trabalho e conseguir “se dar bem”. E aí eu acho bem legal, porque aí ela tentou pela experiência, passou sem terminar... Assim como ano passado nós tivemos duas ou três que passaram para [o concurso da prefeitura de] Quissamã, que também ficaram no mesmo processo, mas Quissamã ainda levou um tempo pra chamar, enfim, e saíram daqui felizes. Felizes da vida, não é? Porque mal completaram o curso...

Uma das professoras do Normal falou sobre outras possibilidades de trabalho para as jovens professoras:

P1: No ISEPAM a gente vê muitas que passam em concurso público, e muitas que trabalham em escolas de bairro. Podem não estar nas escolas grandes, mas começam nas pequenas escolas de bairro que não tem condição de pagar tão bem. Então são uma mão de obra mais barata, e aí elas vão adquirindo experiência.

Articulando a pergunta acerca do local onde gostariam de trabalhar, perguntamos no questionário se, na opinião das alunas, a formação recebida no Curso Normal de nível Médio poderia proporcionar o emprego desejado. A maioria das alunas – 63,3% – respondeu que acredita, sim, que a formação recebida nestes quatro anos pode proporcionar o emprego que deseja. Para 18,4% das alunas, somente o nível Médio não pode proporcionar o emprego que deseja, sendo que 4% acham que é necessário obter novas especializações na área. 10,2% das alunas responderam que não, uma vez que este não é o tipo de trabalho que desejam realizar. Esse número é condizente com a resposta anterior, quando 14,3% delas responderam que gostariam de trabalhar em outra área. No momento da entrevista, as alunas foram questionadas se estavam se sentindo preparadas para ingressar no mercado de trabalho:

A1: Porque a formação daqui é muito... por mais que tenha a prática, é diferente, ela é mais teórica. Então a gente fica imaginando quando eu tiver numa sala de aula eu realmente vou saber passar tudo que eu aprendi aqui? Porque na prática é diferente... pode ser que eu não tenha aprendido.

A2: É mais falta da prática mesmo, porque é muita teoria e prática mesmo você não tem. Tem aquela coisa de observação. Como você vai planejar sua aula? Porque a gente aqui não tem muita noção... como planejar a aula?

A1: Porque é muita responsabilidade em cima da gente. Porque a criança briga é culpa do professor, a criança não aprende é culpa do professor, então... É medo, medo de não saber como agir.

A4: Não é medo, assim... Eu acho que é uma insegurança, do que as pessoas vão pensar de você, vão te olhar... Mas vontade eu tenho, mas bate uma insegurança...

A3: Acho que se for pra trabalhar na área da educação eu estou pronta. Não 100%, obviamente que ninguém está 100%, bate uma insegurança, um medo dos alunos que você vai pegar, de aonde vão te jogar, aonde você vai conseguir, se você vai saber qual é o sistema também... Porque o sistema em si é uma coisa que te impõe. Você é obrigado a seguir, mesmo que você discorde dele, é aquilo ali e acabou. E por um lado eu estou pronta e por outro, sabendo como eu sou eu tenho medo de explodir. Porque o sistema te impõe aquilo e se eu não concordar eu não vou querer fazer e é aquela coisa toda, que causa aquele impacto... faço ou não faço? Porque geralmente, como a gente está aprendendo agora e a gente fala em sala de aula, quem sabe da sua turma é você, você que está na frente, você sabe a realidade do seu aluno. O sistema não sabe de nada, apenas que te impõe aquilo e você tem que seguir aquilo. Por um lado é horrível, é um beco sem saída: os alunos ou o sistema? E por outro é aquela coisa, manda quem pode obedece quem tem juízo!

As vozes das profissionais da escola revelam duas perspectivas diferenciadas acerca dos campos de trabalho que têm acolhido as alunas do Instituto: por um lado, a aprovação em concursos públicos, que revela um panorama positivo em relação ao futuro das atuais alunas

do curso Normal Médio, por ser um dos locais de trabalho que fazem parte dos seus objetivos, e por outro lado, as alunas recém-formadas e sem experiência sendo utilizadas como mão-de-obra barata em pequenas escolas de bairro. Esta parece ser uma realidade para as professoras recém-formadas, mas é provável que este fato seja visto pelo seu lado positivo, de agregador de experiências para que ainda não a possui.

A fala das alunas expressa insegurança, medo e uma visão crítica e particular acerca do “sistema” educacional e seus embates, muitas vezes, com os próprios professores, que possuem – e sentem que possuem – uma autonomia relativa em relação ao seu espaço de trabalho. Neste ponto, achamos interessante pontuar algumas questões sobre a própria formação, no que se constitui e se haveria ou não uma formação ideal para os professores, de acordo com alguns estudiosos da área.

Segundo Cunha (2010), a formação é algo que pertence ao indivíduo, uma vez que inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano que por vezes supera as concepções técnicas. Embora não signifique que a formação é, em todos os aspectos, autônoma, a pessoa é responsável pela ativação e pelo desenvolvimento dos seus processos formativos. Assim, pensar a formação de professores de maneira ampla significa pensá-la como um processo de desenvolvimento profissional autônomo e emancipatório que deve encarar o percurso profissional como uma evolução, uma continuidade de experiências.

Desta maneira, a formação se relaciona com um “empoderamento” cada vez maior dos profissionais, de forma a que alimentem uma autonomia intelectual que seja balizada pelos valores coletivos. Neste contexto, a formação inicial é muito importante para os professores, uma vez que, embora esteja longe de esgotar os processos de formação, fornece a base estrutural que irá possibilitar ao professor adquirir recursos para que se desenvolva profissionalmente.

Uma boa formação inicial alicerça a trajetória do professor. Sobre ela fará reconstruções e ampliações, mas sempre partindo da aprendizagem de base. Mais do que conteúdos, essa formação precisa favorecer a construção de conhecimentos. E estes se aliam à base conceitual, às aprendizagens de experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição. A docência está requerendo uma formação que envolva o sentido da profissionalização, isto é, aliar conhecimentos ao compromisso e à responsabilidade social (CUNHA, 2010, p. 142).

Não existe, portanto, um modelo de formação único, que deve servir como modelo para a formação dos professores. Segundo os autores estudados, o que deve existir é uma boa formação inicial para que os futuros professores possam dispor de uma base a qual recorrer,

sempre que preciso. Além disso, é necessário que haja disposição e vontade da parte de quem está a se formar, uma vez que sem isso não é possível que aconteça uma aprendizagem realmente significativa.

Além disso, apesar das discordâncias, os autores que estudaram a profissionalização docente concordam quando falam da importância da formação inicial – e das agências formadoras – para o processo de profissionalização docente. É assim que autores como Ludke e Boing (2004), aos quais dizemos alusão nas discussões do capítulo 2, falam dos aspectos que contribuem para a profissionalização, citando dentre estes a formação específica e a diminuição do recrutamento dos indivíduos que não possuem formação. Nóvoa (1995a) também ressalta a importância da formação para a profissionalização docente ao discorrer sobre a criação das escolas normais e sua função de formar os professores e produzir a profissão docente a nível coletivo, contribuindo, assim, para o surgimento de uma cultura profissional.

Após esse momento, tentamos fazer uma aproximação da relação trabalho/juventude, uma vez que a maioria das alunas do Curso Normal de nível Médio está na faixa de idade classificada como jovem, conforme já afirmamos em momento anterior deste trabalho. Anteriormente, para compor o perfil das jovens alunas do Curso Normal, indagamos sobre sua relação com o trabalho. Assim, soubemos quantas alunas já haviam ou não passado por alguma experiência laboral, e concluímos que a grande maioria das alunas do curso ainda não havia tido experiências com relação a trabalho, uma vez que 70% delas indicou nunca terem trabalhado.

Assim, indagamos – após todas essas perguntas relacionadas às suas perspectivas e expectativas quanto à sua inserção no mercado de trabalho – se em suas opiniões a sua idade interferiria na busca pelo emprego que desejavam. 55,1% das alunas responderam que a idade não faz diferença na hora da busca pelo emprego. 28,6% disseram que na procura pelo emprego que desejavam a sua idade ajudaria e 14,3% responderam que sua idade atrapalharia nesta procura.

Das alunas que responderam que a idade ajuda na hora de procurar um emprego, 6,1% não justificaram a sua resposta. No entanto, as respostas dadas foram: há preferência do mercado de trabalho pelos mais jovens; a preferência existe uma vez que elas estão, segundo suas próprias palavras, com os conhecimentos “frescos” por conta da conclusão do curso; para algumas, quanto mais novas, mais oportunidades de emprego; para outras, quanto mais nova, maior facilidade de adquirir prática e ser “moldada” de acordo com o desejo do empregador; algumas alunas indicaram que os jovens possuem mais disposição para ensinar e aprender.

Das alunas que responderam que sua idade poderá atrapalhar sua busca por emprego, 12,2% justificaram essa dificuldade devido à falta de experiência em outras relações de trabalho. Por fim, as alunas que responderam que a idade não faz diferença na hora da busca pelo emprego desejado, a maior parte indicou que a idade não importa, mas a formação/qualificação/capacidade; foram muitas as justificativas: indicaram que a dificuldade advém do fato de ser o primeiro emprego; não faz diferença por já serem maiores de idade; por valer mais a experiência; por depender de força de vontade, e não de idade; algumas disseram que não faz diferença quando o trabalho é bem desempenhado; outras afirmaram que para conseguir um emprego na área de educação, a idade não faz diferença. 12,2% das alunas não justificaram sua resposta nesta questão.

As alunas entrevistadas, ao serem questionadas sobre este assunto, falaram:

A3: [...] Vai ser de acordo com o seu currículo. O nosso currículo aqui, a gente vai ter: magistério aqui, horas de estágio e alguns cursos extras que a escola proporcionou para gente. Mas você pega esse curso... esse currículo e pega outro, que tenha uma experiência profissional maior, que tenha uma noção de sistema melhor do que o teu, você vai escolher quem? Não importa, [...] você pega o dela e você pega o meu... Então, [a idade] não interfere, mas o que interfere é o seu currículo.

ENT: A experiência...

A3: A experiência de... Porque a gente, em si, nada tivemos em estágio de difícil mesmo aqui, a gente só tem a noção de sistema daqui. [...] Antigamente a coisa não funcionava assim, não, como tá funcionando. Agora está mais acelerado, não estamos tão qualificadas. Então as pessoas: “Ah, eu dou aula... eu era professora de tal lugar”. Nós somos estagiárias de tal lugar, nosso estágio foi de observação, de vez em quando a gente dá aula, quando o professor falta, é só observar: “É aquela turma ali”. Vamos observar aquela turma ali e acabou.

[...]

A2: Pode ser positivo ou negativo. [...]

A1: Porque tem gente que pensa: ah, tem jovem que não quer compromisso...

A2: Quer trabalhar só por dinheiro...

ENT: E o que vocês acham dessa opinião de que o jovem só quer o dinheiro, não quer compromisso?

A1: Depende do jovem. Tem jovem igual a gente, que quer realmente trabalhar, e tem jovem que está fazendo só pelo dinheiro, só pra poder trabalhar. [...] É uma imagem que a própria juventude impõe para a sociedade. A gente, assim de modo geral, muitos jovens aí passam isso, que realmente só querem zoar, não querem compromisso.

É interessante notar nas falas das alunas A1 e A2 a percepção que as jovens alunas possuem da sua própria juventude, assim como da juventude em geral, aspecto presente em suas vidas atualmente. As alunas, como vimos, incluem-se e ao mesmo tempo se consideram

diferentes dos jovens em geral. De acordo com Marques (1997), o jovem possui diversas identidades, de acordo com o local onde ele se encontra. Assim, o jovem tem uma identidade na família, na escola, no trabalho, no seu espaço de lazer.

Apesar de o seu estudo versar sobre a juventude relacionada à escola noturna, ou seja, sobre os jovens que comumente trabalham e estudam e são vistos como trabalhadores estudantes – ao invés de estudantes trabalhadores – acreditamos que as contribuições de Marques (1997) podem ser importantes para que possamos pensar sobre as alunas do Curso Normal e sua relação com o trabalho, apesar de, concordando com a autora, acreditarmos não ser o trabalho uma categoria central na constituição das identidades, e sim, apenas mais uma delas.

A identidade, assim, é entendida como um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos têm sobre o que dá unidade à experiência humana, que é múltipla e facetada, tanto no aspecto psíquico quanto no social. Essas representações são construídas de maneira diferente, de acordo com o tipo de sociedade, com o lugar que um indivíduo ocupa nela, com o seu conjunto de valores, idéias e normas que vão orientar sua interpretação do mundo. Desta forma, toda identidade é construída socialmente no plano simbólico da cultura, se constituindo em um conjunto de relações e representações (MARQUES, 1997).

Para Dubar (1991), a identidade do indivíduo é composta da identidade para si e da identidade para o outro, processos inseparáveis que vão se constituindo a partir das relações dos indivíduos com seus pares. Utilizando seu conceito de “estratégias identitárias” para pensar a respeito das falas das alunas do curso Normal sobre a juventude, vemos que estas percebem que a visão que têm de si mesmas não coincide com a visão que os outros indivíduos têm delas.

Em muitos momentos, elas mesmas compartilham da visão que imaginam ser a dos outros, no entanto, quando diz respeito aos “outros jovens”, e não a elas. Isto ocorre quando as alunas dizem que os jovens impõem para a sociedade uma imagem descompromissada, de interesse apenas pela diversão, mas se colocam em posição diferenciada destes: *“tem jovem que é igual a gente, que quer realmente trabalhar”*.

Para Dubar, as estratégias identitárias são usadas quando a percepção que os indivíduos têm de si mesmos não coincide com a visão que o outro lhes atribui. Assim, é necessário que haja uma conciliação entre a identidade para si e a identidade para o outro, e isso, para ele, é a chave do processo de construção das identidades sociais.

Desta forma, no momento em que as alunas falam de um assunto “sério”, o mercado de trabalho, que nas suas perspectivas, faz diversas exigências quanto à postura e os modos de

relacionamento, se colocam em uma posição distinta em relação aos “outros” jovens, para oferecer uma identidade diferenciada, aquela que pode suprir as condições solicitadas pelos futuros empregadores possíveis.

Pensar a identidade dos jovens, para Marques (1997), é pensar sobre a rede de significados que o jovem constrói no plano simbólico da cultura, rede que permite que os jovens digam

[...] quem são eles, se aceitam ou não as identificações que lhes são atribuídas pelos adultos, se estabelecem *campos de negociação* com os outros atores, com os quais se confrontam, se transformam ou manipulam as representações que os outros fazem de si (p. 67).

O trabalho, como já dissemos, perdeu a centralidade como categoria de análise do social, pois atualmente o essencial da existência dos indivíduos acontece para além do mundo do trabalho. No entanto, achamos esta categoria importante, uma vez que as alunas do Curso Normal se preparam por quatro anos para uma profissão, e a maioria delas possui a perspectiva de ser inserida no mercado de trabalho assim que obtiverem o diploma.

Percebemos, como Marques (1997), que as jovens alunas do curso Normal Médio buscam o trabalho visando além da sua perspectiva financeira, apesar de todas as alunas entrevistadas terem afirmado sobre a importância da independência financeira ou independência, de modo geral. No mais, estas alunas buscam a construção de sua identidade, de uma realização pessoal, que consiste em poder ser um pouco mais independente dos pais e decidir sobre sua própria vida. Assim, este momento de busca de “separação” da família se constitui em uma afirmação de sua identidade, já que vai consistir em conquista de uma autonomia – embora relativa – até então inexistente. Assim, ter um trabalho significa certa liberdade: liberdade para tomar decisões e fazer uso do seu próprio dinheiro.

Além disso, as alunas consideram, em suas falas, a falta de experiência como o aspecto mais marcante e dificultador na hora do ingresso no mercado de trabalho, fator este que independe da idade. De acordo com algumas alunas que responderam ao questionário, na área de Educação seria “mais fácil” conseguir emprego com esta idade, o que uma das alunas comentou:

A1: Por um lado eu acho, porque assim, para ser professora tem que ter disponibilidade, você leva trabalho pra casa direto. Então quem é jovem eu acho que eles pensam assim: não tem família pra cuidar, então pode ser, está com gás todo, pode ser que dê conta realmente do recado. Mas tem a questão da experiência, que vai olhar e nunca trabalhou, então, pesa.

A noção de trabalho para estas alunas está ligada diretamente às expectativas que têm acerca da sua vida pessoal e profissional. Ao serem perguntadas sobre estas, em relação à profissão que escolheram, as alunas responderam, em sua maior parte (e apesar da diversidade de respostas a esta pergunta), que suas expectativas eram de que fossem valorizadas/reconhecidas em sua profissão.

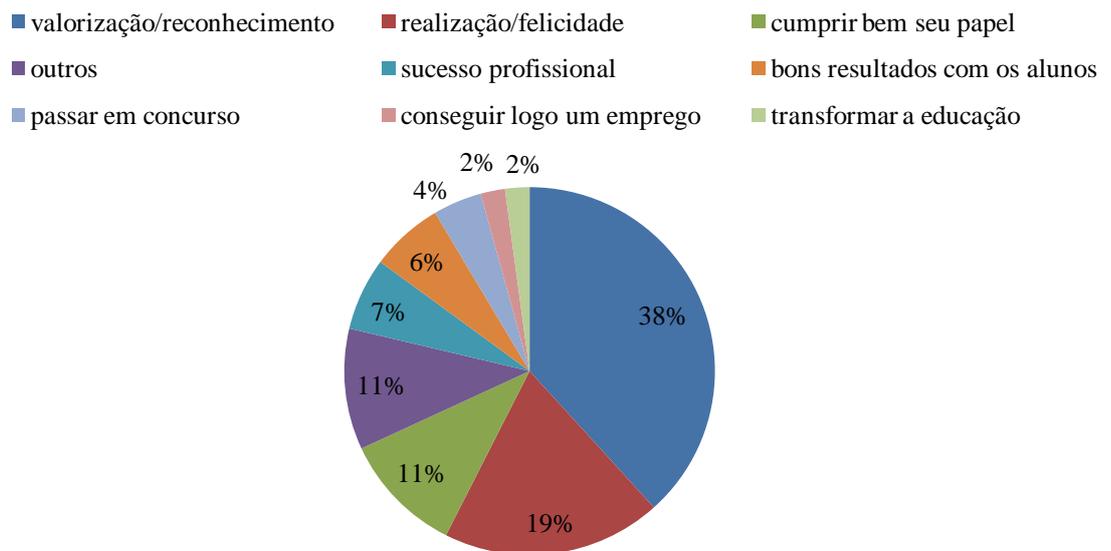


Gráfico 8: Expectativas quanto ao magistério
Fonte: Elaboração própria

Foi interessante perceber nas respostas a estas perguntas que mesmo as alunas que, a princípio, responderam não cursar a modalidade Normal por escolha própria ou por gostar/se identificar com a profissão, ainda assim responderam a esta questão de maneira a demonstrar que possuem expectativas positivas em relação à profissão docente. Assim, é interessante notar que a maioria das alunas expressou boas expectativas em relação ao magistério, indicando esperar valorização/reconhecimento, sucesso profissional, realização pessoal/felicidade ao desempenhar a profissão, cumprir bem o seu papel de docente, ou obter bons resultados com os alunos. Apenas uma aluna respondeu que o que pretende é fazer outro curso, uma vez que não se vê feliz sendo professora.

Nas conversas informais e mesmo na entrevista feitas com as alunas, é interessante notar que as jovens indicam que, apesar de não se identificarem ou não quererem ser professoras, admitem que podem ficar mais tempo do que esperam no magistério. Talvez isto explique as expectativas que alimentam acerca da profissão.

Também foi pedido às alunas que elencassem alguns pontos positivos e negativos da profissão de professor, em seu ponto de vista:

A1: Positivo é você saber que esta contribuindo pra formação daquele cidadão. Está na escola e a partir do seu trabalho que aquela criança vai ser alguém na vida. Porque desde pequeno se ele não tiver um professor ele não vai ser nada. Então é um trabalho gratificante. Por mais que não tenha reconhecimento você faz um bem para alguém, por mais que você não se de conta. Por isso.

ENT: E negativo?

A1: Tem vários...

A2: risos. Principal é o salário.

A1: É a falta de reconhecimento, é o salário, é muito trabalho e não tem recompensa.

A4: O ponto, como ela já falou o ponto negativo pra mim é a desvalorização do professor no mercado de trabalho, é a desvalorização e isso me deixa muito triste, mas... [...] Mas o ponto positivo disso tudo é depois você ver que aquilo tudo que você passa é... como é que eu posso falar? Tem um lado positivo e é bom você olhar para trás e: “Nossa eu fiz aquilo tudo!” Você ter dedicação ao ensinar, isso é muito importante gente, é muito lindo! Você poder ensinar, você ter o dom de ensinar.

Antonio Nóvoa (1999b), fazendo uma crítica aos excessos que permeiam as falas sobre a profissão docente, enfatiza a imensa expectativa que se têm em torno dos professores, já que possuem papel fundamental na “sociedade do futuro”, o que os coloca frequentemente no centro das preocupações políticas e sociais. Para este autor, isto se configura em um excesso de discurso, uma vez que existem muitas ambigüidades em relação a este profissional:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (p. 13).

O desabafo de uma das alunas expressa este paradoxo:

A3: A gente trabalha 40 horas semanais para ganhar um salário mínimo, e onde o governo põe nas nossas costas já...como que eu posso dizer, a função de melhorar o país, mas não fazem nada para que isso aconteça. Te botam com um óculos e um giz na mão e querem que você torne o mundo melhor por isso.

Os aspectos acentuados na fala das alunas demonstram o quanto elas já estão encarando sua profissão em uma perspectiva crítica, que muitas vezes advém do que ouvem

falar nas ruas, na mídia e na própria família. Elas reconhecem, portanto, as dificuldades que permeiam, atualmente, a profissão docente: baixos salários, a falta de reconhecimento e a desvalorização social, a precariedade das escolas, como abordado no capítulo 2, principalmente na fala de Esteve (1995).

A fala da aluna “A3” sobre os alunos que hoje estão na escola demonstram bem como as mudanças na sociedade são vistas no interior das escolas:

A3: Positiva, porque que você pode, sim, transformar uma vida. Você pode, sim, contribuir com a formação de uma pessoa, tanto negativa como positivamente não é? No caso positivo, você pode, sim, afetar a pessoa de forma positiva e fazer com que ela cresça. A forma negativa de ser professor é o desgaste. No final das contas você é vencida pelo cansaço. [...] o salário baixo, as condições do ensino, as escolas são precárias, os alunos em si, sem comprometimento com a escola e tem outros que vão ali só passar hora mesmo, porque o pai ou a mãe estão trabalhando e jogam a criança ali com o simples objetivo: vai lá já está ótimo. Não está ligando em casa, não sabe se o filho está perdido, não sabe qual método que está sendo aplicado com seus filhos, e não ligam para nada, apenas vão ali e falam assim: “Já chegou sua hora da escola, acabou, acabou”. Não se importa com seus filhos.

Neste contexto de novas funções da escola e dos profissionais da educação, Tedesco e Fanfani (2004) falam sobre os novos docentes e os novos alunos, ou seja, sobre as novas nuances da profissão do professor, assim como a inserção de novos sujeitos na escola.

Com as transformações atuais que têm ocorrido na sociedade, sejam políticas, econômicas, culturais ou sociais, decorrem mudanças também no interior da escola e do trabalho docente. Como já enfatizado diversas vezes neste trabalho, novas exigências são feitas aos professores, que estão passando por uma reformulação no seio de sua profissão.

Ocorreram mudanças acerca do consenso acerca do papel do professor, há cada vez menor valorização social e mudanças dos conteúdos curriculares e escassez de recursos materiais, assim como condições difíceis de trabalho para os docentes, como enfatiza Esteve (1995).

Estas mudanças também são decorrentes das transformações na família, nos meios de comunicação de massa e outras instituições de socialização, como as igrejas, por exemplo; das novas demandas da produção e do mercado de trabalho moderno; dos fenômenos cada vez mais explícitos de exclusão social; da evolução das novas tecnologias de informação e comunicação; e dos novos alunos, que surgem a partir da evolução de todos estes aspectos. (TESDESCO e FANFANI, 2004).

Estes novos alunos possuem, segundo os autores acima citados, características socioculturais inéditas: são sujeitos de direito que possuem cultura própria. No entanto, as instituições responsáveis pela formação inicial e permanente dos professores ainda não incorporaram de forma sistemática esta temática aos seus programas, o que colabora, em sua visão, na produção de frustração e mal-estar por parte dos docentes.

É neste contexto de mudanças na profissão docente que Oliveira (2010) discute sobre as teses de proletarização e desqualificação do trabalho docente, conforme já exposto no capítulo dois. Para esta autora, o maciço questionamento acerca dos conhecimentos dos professores, sua utilidade, assim como sua perda de autonomia caracterizam a perda do controle do professor sobre sua profissão, o que é um processo contrário à profissionalização, chamado de proletarização. Para Oliveira (2010), a tese da proletarização surge como um processo irreversível, uma vez que a expansão cada vez maior dos sistemas escolares deixa em evidência o problema da identidade do magistério.

Para Tedesco e Fanfani (2004), os aspectos de transformação da profissão docente podem contribuir para o seu desenvolvimento ou para o seu recrudescimento. Por serem extremamente complexas, estas questões devem ser analisadas e refletidas de forma sistemática, além de tratadas com estratégias sistêmicas de ação, e não com políticas parciais. Assim, defendem que estes problemas devem ser enfrentados nas várias dimensões que os integram, reconhecendo que os momentos mais relevantes passam pelos programas e estratégias pedagógicas dos cursos formadores de docentes, pelas modalidades de inserção profissional, carreira e pelos critérios de avaliação de desempenho e recompensas materiais e simbólicas associadas à profissão docente (TEDESCO e FANFANI, 2004).

Neste contexto de transformações e dificuldades pelas quais têm passado a profissão docente, e tendo isso ficado bem claro nas falas das alunas, foi perguntado a estas quanto às suas expectativas de futuro. Assim, nos detemos nas informações sobre continuidade dos estudos. A resposta que predominou foi positiva quanto à continuidade dos estudos. 12,2% das alunas responderam que talvez farão um outro curso, e apenas 4% disseram não ter interesse em fazer outro curso após a conclusão do Normal.

Das alunas que responderam positivamente a esta questão, mostrando interesse em fazer algum outro curso quando concluírem o curso atual, 63,3% responderam que desejam ingressar no ES. 12,2% responderam que têm interesse em fazer algum outro curso técnico/profissionalizante e 6,1% indicaram ainda não ter certeza de qual curso pretendem fazer. Apenas 2% das alunas justificaram sua resposta dizendo que desejam fazer outro curso.

Dos 63,3% de alunas que responderam desejar ingressar em algum curso de nível

Superior, 34,7% citaram o curso de Pedagogia na resposta, embora algumas tenham citado Pedagogia e outra área: Pedagogia e Fisioterapia; Pedagogia e Design Gráfico; Pedagogia ou Jornalismo; Pedagogia ou Serviço Social; Pedagogia, Ciências da natureza ou Segurança do Trabalho (curso técnico).

Em conversa informal com algumas das alunas, pudemos perceber que o curso de Pedagogia nem sempre é a primeira opção destas jovens. A maioria das alunas com quem conversamos, citaram as dificuldades em fazer o que realmente querem, seja por dificuldades financeiras ou familiares (uma aluna nos contou que sua mãe não permite que saia de casa para ingressar no curso que deseja, por ser em outro Município). Assim, muitas levam em consideração a existência do curso Superior em Pedagogia oferecido gratuitamente na própria instituição escolar que já estudam, postergando, assim, o desejo de fazer outro curso de nível Superior.

3.7 – Formação docente: Ensino Médio ou Ensino Superior?

Além de todos esses questionamentos que fizemos às alunas e profissionais que trabalham na instituição escolar, também achamos necessário adentrar nas questões referentes às discussões acerca do curso Normal Médio / curso Superior. Interessava-nos conhecer qual a percepção destas pessoas acerca destes debates, assim como entender se estes refletiam, de alguma forma, ou não, no cotidiano das alunas formandas e da instituição escolar como um todo.

Ao serem perguntadas sobre o assunto, as profissionais que trabalham na instituição explicitaram suas opiniões acerca disso:

C: [...] Eu acho, assim, talvez em alguns lugares onde não tenha acesso ao curso Superior eu acho que a tentativa é o nível Médio. Porque pode não parecer, mas o Brasil é muito grande, não é, e muitas escolas fecham porque não têm professores. Então ao mesmo tempo que o governo incentiva pra que tenha o curso Superior, ele incentiva também para ter professores, principalmente pra atender essa área do interior porque a tendência nunca é ficar no interior. É sempre ir pra cidade, para os grandes centros. E aí quando a tendência é essa, o que acontece no interior? A escola vai fechar, e aí você analisa que o índice de analfabetismo não está tão baixo assim. Eu acho que esse é um esforço que a gente precisa analisar em relação a essa questão aí do Nível Médio com o Curso Superior.

Sendo questionada se o Município de Campos ainda possuía o perfil citado em sua fala, a ex-coordenadora respondeu:

C: Ah, mas temos a periferia e temos muitos distritos com carência, eu posso dizer, hoje eu estou na cidade, mas eu vim sabe de onde? De Gargaú²¹, e eu vim igualzinho a ônibus parador, parei em Gargaú, atravessando de barco o rio Paraíba em períodos complicadíssimos. [...] Saí de Gargaú e fui pra São João da Barra, de São João da Barra fui pra Grussaí, e de Grussaí para o ISEPAM. Fui chegando mais perto, mas isso em um intervalo muito longo, não foi curto não. Foi duro? Foi duro. Entrando em concurso de remoção e correndo atrás e aí eu parei aqui, que foi a escola que me formou [...].

As professoras do Curso Normal, refletem, em parte, a mesma opinião da sua colega de profissão:

P1: [...] Eu acho que em nível do nosso país – eu não estou vendo o caso do Estado do Rio em si, São Paulo. De repente as grandes cidades eu acho que estão preparadas até, já, para esse Ensino Superior. Mas eu acho que em termos de Brasil, ainda é necessário. [...] Mas o que a gente nota, às vezes, quando o aluno está no curso Superior, eu acho que assim, o curso de pedagogia ficou muito distante da realidade do aluno de primeira a quarta série, entendeu? Como as meninas assim, geralmente são novas, elas pegam mais dedicação. Quando você pega o aluno já de pedagogia, ele já se distancia [...]. Então eu acho que [...] de repente esse segundo grau Normal poderia existir, tipo assim, uma auxiliar... eu acho que deveria ser um curso profissionalizante, que a gente está caminhando para daqui a um tempo extinguir realmente o curso Normal Médio inteiro não é? Eu acho que ele deveria ser assim um auxiliar, que aí o professor poderia, o aluno poderia até fazer um concurso, trabalhar como auxiliar. Para trabalhar com uma professora em uma turma e posteriormente, se ele visse que é aquilo que ele queria trabalhar, com o aluno de primeira a quarta série, aí fazia o curso de pedagogia, até porque, olha só o que acontece, vê se não é... eu estou analisando assim: hoje quem é professor de pedagogia e faz um concurso para trabalhar de primeira a quarta ele recebe um salário, aí aquele professor de história, de matemática de inglês ele faz, ele é considerado professor I, ele recebe outro salário...

A fala desta professora dá margem a grandes reflexões, que vêm ao encontro das discussões sobre o “efeito mosaico” e do “hibridismo” de Barroso (2006), que fizemos nos capítulos 1 e neste mesmo capítulo, um pouco mais acima.

Fica explicitada é a grande dualidade existente hoje, em termos de ES e Ensino Médio, uma vez que esta diferenciação de cursos que formam para a mesma atribuição profissional causa uma distinção dentro da mesma classe de profissionais.

²¹ Gargaú fica localizada no Município de São Francisco do Itabapoana, a 51 km de Campos dos Goytacazes. Grussaí fica localizada no Município de São João da Barra, a 38 quilômetros de Campos.

O que ocorre é que o profissional formado em nível Superior, em um curso de Pedagogia, passa a se interessar muito pouco pela sala de aula da EI ou das séries iniciais do EF, uma vez que seu campo de atuação se abre, podendo atuar como Orientador Pedagógico, Supervisor de Ensino ou Orientador Educacional, por exemplo, cargos que oferecem melhor remuneração. Assim, os profissionais formados em Pedagogia podem apresentar pouco interesse em trabalhar como docentes, preferindo atuar em cargos mais “técnicos”. Isto acaba por criar justamente o que o movimento dos educadores pretende evitar: a figura do especialista, enquanto o professor é visto como um “tarefeiro”, conforme explicitado por Freitas (1999).

Outra situação comum de ocorrer, citada pela professora, é a da diferenciação entre o professor da EI e anos iniciais do EF (geralmente, enquadrado como professor II) e do Ensino Médio (geralmente, enquadrado como professor I²²), que recebem salários diferenciados, além de, no dia-a-dia da escola, possuírem diferentes graus de autonomia.

Quando perguntada sobre a realidade do Município de Campos em relação à formação destes profissionais, a professora pondera:

P1: O nosso município já poderia ser... A gente mora numa cidade que tem muitas faculdades, o Município já está com uma outra preparação. [...] Porque essa nova geração que esta entrando para atuar nessas escolas, muitos deles já tem mais que o segundo grau, um ou outro entra aluno que tem só o segundo grau com formação de professores, entra muita gente com historia, pedagogia. Na nossa realidade quase todo mundo está tendo, a Uenf oferece curso de pedagogia que não precisa ser pago, o ISEPAM já tinha o Normal Superior e Pedagogia, que está tendo muitos alunos. Até os alunos aqui do Normal Médio, eles acabam de fazer e já ingressam, faz o vestibular, passa e também tem varias faculdades com preço mais acessível. [...] Campos está mudando isso, nos próximos dez anos vai ser muito pouco profissional que vai passar no concurso que terá só o nível Médio, vai ser contando nos dedos [...]. Na minha escola lá [na Prefeitura Municipal de Campos], acho que não tem quase ninguém professor que tem só o Normal, eles fizeram faculdade... E já tem muitos que entraram com o Normal, mas que fizeram... então eu acho que a realidade de Campos já está mudando...

Assim, a percepção dos diferentes atores é, conseqüentemente, diferenciada em relação à formação de professores no Município. A fala da ex-coordenadora do curso reflete algumas das discussões que já mostramos aqui: por conta de todos estes aspectos levantados, a legislação foi criada levando em consideração as difíceis realidades de alguns Estados e

²² Este enquadramento é feito pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, e por isso esta denominação e também a forma de enquadramento pode variar de Estado para Estado.

Municípios brasileiros, o que está exposto claramente no PNE. O que discutimos neste trabalho, no entanto, não é a validade ou não do curso Normal a nível Médio, mas a diferenciação do percurso formativo dos professores no Brasil, além de não parecer haver intenção em se cumprir a legislação – e mesmo ir além dela, estabelecendo, por exemplo, que a formação inicial seja feita em nível Superior, como outros Estados já estabeleceram – em um Estado que já poderia, em nossa visão, dar um passo adiante com relação à política de formação de professores.

Buscamos saber a opinião das alunas a respeito destas discussões acerca do Normal Médio e o curso Superior. Queríamos descobrir se as alunas do curso Normal tinham conhecimento da discussão em que seu curso está inserido, para que nós pudéssemos compreender de que maneira estes sujeitos lidavam com a questão das políticas públicas voltadas para o magistério. Perguntamos, então, se conheciam a discussão sobre a dualidade entre a formação de professores feita em nível Médio e em nível Superior, assim como quais as suas opiniões a respeito destas discussões.

O que percebemos é que as alunas possuíam um pequeno conhecimento acerca do referido assunto: 20,4% das estudantes indicaram não conhecer nada sobre este assunto; 2% não responderam a esta questão; 6,1% responderam que conhecem esta discussão, mas não deram a sua opinião sobre o assunto. 24,5% das alunas indicaram conhecer a discussão, e opinaram dizendo não concordar com a preferência de formação em nível Superior, uma vez que acham que o curso Normal de nível Médio que cursaram as capacita para exercer a profissão. 28,6% opinaram dizendo que conhecem a discussão e concordam com a proposta de formação em nível Superior de todos os professores, já que este curso dá mais conhecimento para exercer a profissão ou até mesmo por ser melhor possuírem nível Superior. 18,4% das alunas deram outros tipos de resposta, que não se relacionavam com a pergunta feita no questionário.

A3: É bom porque o que você vê no Normal Médio não é a mesma coisa que você vê no Normal Superior ou na Pedagogia. Você vê uma coisa mais branda voltada apenas para aquilo, e o Superior em si, você vê de uma forma mais geral, é outra visão que você tem. Então eu acho super importante isso. Não acho errado que o governo esteja achando isso, e vá tomar essa providência. Mas o que eu não acho legal: eu tenho Médio, ela tem Médio e outras pessoas que têm Médio gastarem tempo da sua vida pra isso e daqui a dois, três anos não valer de nada? Isso aí eu acho um pouco negativo nessa construção de uma nova lei que o federal está fazendo²³.

²³ A lei a que a aluna se refere é a LDBEN 9.394/96.

A4: Eu acho bom o que o governo está pretendendo fazer, porque apesar de tudo, aprender sempre é bom. Você vai se especializar mais na área.

A2: Eu acho certo, mas eu não acho certo. Tem uma contradição nisso daí. Eu não acho certo porque, querendo ou não, a gente sai formada... a gente fica insegura na hora de entrar no mercado de trabalho, mas eu acho que a gente tem informações, conhecimentos que ficam para passar, mas as vezes também mais uma especialização, mais formas de adquirir aquele conhecimento pode melhorar na hora de entrar no mercado de trabalho..

A1: Eu sou mais contra que a favor. Porque eu acho que se tem Normal eles têm que aceitar. Ou eles tiram de vez o Normal, não deixa mais ninguém fazer. Porque a gente fica 4 anos aqui se formando para ser professor. Aí, vamos supor que a gente sai e sai essa lei. Eu me formei aqui e não tive Física, não tive Química, não tive matéria nenhuma do ensino Médio – só de educação – para não poder dar aula? Aí vai fazer vestibular, não vai saber nada. A gente fez Enem, não sabia nada. Porque a gente não fez as matérias. Então se tem o Normal eles tem que aceitar. Ou eles acabam com o Normal de vez ou eles acabam com essa lei e aceitam o Normal.

Percebemos que a visão das alunas acerca desta discussão é uma visão parcial, que provavelmente advém de momentos em que ouviram falar sobre isso, e não de uma discussão aprofundada sobre o assunto. O que ficou claro foi o medo destas alunas de estarem “perdendo tempo” ao cursar uma modalidade de ensino profissionalizante, e não poderem, posteriormente, exercê-la, uma vez que, em sua própria visão, apesar das inseguranças e medos acreditam que tiveram uma formação capaz de colocá-las em contato com a profissão.

A manutenção da modalidade Normal a nível Médio explicita, como enfatizado diversas vezes por Freitas (1999) na discussão do capítulo 1 deste trabalho, a dualidade da formação de professores que têm ocorrido no país, o que se agrava com a perspectiva de crescimento que vêm ocorrendo nos últimos anos. Obviamente faltam dados para afirmarmos que este crescimento ocorre em todo o Município ou em todo o Estado do Rio de Janeiro. No entanto, os dados coletados mostram que a modalidade Normal, a nível Médio, possui, atualmente, grande contingente de estudantes, e o novo impulso da formação de professores a nível Médio se expressa nas diversas instituições escolares, privadas, que anunciam a abertura de cursos Normais na cidade.

Vemos que o Estado brasileiro tem atuado na intervenção das questões educacionais do país sob diversos aspectos, criando inclusive, novas formas de regulação para o ensino, principalmente o público, que são, em muitos aspectos, questionáveis e passíveis de reflexões e críticas. Apesar das novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, percebemos que os sujeitos que vivenciam o cotidiano das escolas brasileiras se vêm

impotentes perante as determinações que “vem de cima”, como ficou claro na fala de uma das entrevistadas:

C: Então isso você também tem que ver o lado positivo, porque não adianta você bater na mesma tecla em uma situação que você não tem condições, porque você é impotente. As determinações infelizmente vêm de cima pra baixo. Então, já que vem de cima pra baixo, eu não posso diante da situação, esmorecer.

No entanto, na mesma fala notamos que a afirmação “*eu não posso diante da situação, esmorecer*” representa as adaptações e estratégias criadas localmente pelos atores para poder lidar com as diversas situações que se apresentam ao seu cotidiano. Assim, conforme enfatizado por Barroso (2006), a microrregulação local se expressa nestas interações, negociações e confrontos, que não são definidas *a priori*, mas são resultados das estratégias dos atores.

Consideramos as lutas das associações docentes e dos educadores do Estado do Rio de Janeiro para a aprovação do PEE, o que mostra que, apesar das dificuldades e indiferenças de alguns governantes, a sociedade não é passiva nem pretende se deixar calar, apresentando sempre uma proposta de “contra-regulação”, nos moldes do apresentado por Freitas, no capítulo 1 deste trabalho, para que possa interferir nos espaços de definição das políticas públicas de formação.

Mais uma vez os professores estão no centro das discussões e dos debates, e sua formação inicial, continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira fazem parte de uma exigência histórica por parte do movimento dos educadores. A reflexão sobre os objetivos da formação inicial de professores no Rio de Janeiro é novamente urgente e inadiável, e as metas sobre a formação do magistério explicitadas no PEE devem ser cumpridas e estendidas, uma vez que a formação docente de qualidade deve fazer parte de uma política pública de Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores continua em pauta nas discussões sobre a melhoria da qualidade da educação do país. Este trabalho objetivou traçar um panorama sobre os debates que envolvem a docência atualmente, tanto em seus aspectos constituintes quanto em relação ao direcionamento dado pelas políticas públicas de formação do magistério no Brasil e, em especial, no Estado do Rio de Janeiro.

O ano de 1996 foi marcado pela promulgação da LDBEN, legislação que trouxe, em seu teor, várias determinações acerca da formação de professores no país. Dentre suas determinações mais polêmicas estava a que mantinha a formação docente em nível Médio, estabelecendo, no entanto, que no prazo de dez anos após a promulgação desta lei os professores deveriam estar formados em nível Superior.

O PNE, lançado no ano de 2001, estabelece em seu texto que a formação em nível Médio deve ser feita em locais onde não existam condições para a formação em nível Superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades de ensino, além de garantir a formação de 70% dos professores de EI e EF no nível Superior no prazo de dez anos.

O ano de 2007 foi um ano de muitas mudanças destinadas à formação de professores, em nível do governo federal. Foi criada a Nova Capes, agência que teria o objetivo de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, ou seja, uma nova agência regulatória da formação de professores. Em 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e, logo em seguida, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, cujo objetivo até o ano de 2014 é formar 330 mil professores que atuam na EB e que ainda não possuem ES.

Para que se cumprissem esses objetivos, a Capes implementou uma série de programas voltados para a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica (EB), entre eles o PARFOR Presencial. Este programa é destinado aos professores da EB da rede pública de ensino que não possuem formação adequada à LDBEN, oferecendo cursos de primeira licenciatura para docentes sem graduação, cursos de segunda licenciatura para docentes que atuam fora da sua área de formação e formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Como já dissemos, entendemos os esforços do governo federal brasileiro em caminhar rumo à melhoria da formação de professores, uma vez que as novas políticas para a melhoria

da EB levaram às novas políticas de formação docente que, embora em alguns aspectos, sejam controversas, apresentam grandes avanços em termos de políticas para a formação do magistério. Podemos exemplificar isto com o caso do PARFOR, que acreditamos ser um esforço nas negociações com os governos estaduais e municipais. No entanto, também estão aqui expostas neste trabalho algumas das fragilidades de todo este complexo sistema educacional.

Uma das nossas inquietações foi analisar a realidade do Estado do Rio de Janeiro frente às políticas de formação nacionais, uma vez que estas não estavam em consonância: se o governo estadual continua formando professores a nível Médio, um programa como o PARFOR Presencial, que possui viés emergencial, perde este sentido e se configura como uma política permanente de formação docente. Logo, o esforço feito pelo Governo Federal para que a formação em nível Superior aconteça – apesar das várias considerações a serem feitas, que foram debatidas ao longo desta investigação – não é repetido pelo Governo Estadual do Rio de Janeiro, mostrando um forte descompasso em lugar da esperada colaboração entre as esferas. O Governo Estadual do Rio de Janeiro, apesar das metas constantes do seu PEE sobre a formação de professores, não prevê situações onde a formação *inicial* do magistério seja feita em nível Superior, ao menos progressivamente.

Como já dissemos em momento anterior deste trabalho, compreendemos as lutas e conquistas do Estado do Rio de Janeiro, principalmente de seus professores e profissionais da educação, e o que significou, neste contexto, a aprovação do PEE. No entanto, acreditamos que há pouca intenção, por parte do governo estadual, em modificar a situação da formação inicial do magistério no Estado, uma vez que a formação em nível Médio continua se configurando como política pública de formação de professores.

Neste sentido, percebemos a importância dos conceitos de “hibridismo” e de “efeito mosaico” utilizados por Barroso, que acentua o caráter sobreposto das políticas públicas de educação e, nesse caso, de formação de professores. O que vemos na realidade das políticas públicas brasileiras voltadas para a formação docente é uma grande sobreposição de racionalidades e finalidades, uma “mistura” de diferentes lógicas, que terminam por reger essas políticas, com grandes reflexos para a qualidade do sistema educacional.

Ao aproximarmos os debates e discussões acerca das políticas de formação de professores e mesmo das questões que têm rondado a docência dos últimos tempos da realidade do Município de Campos, pretendíamos compreender se e como as discussões atuais sobre a docência, tanto sob a perspectiva dos debates acerca da profissão docente quanto sob

o ponto de vista das políticas de formação de professores estavam sendo percebidas pelos estudantes que escolheram o curso Normal de nível Médio para sua formação.

De que maneira eles encaram a dualidade da formação em nível Médio e em nível Superior? O que levou esses alunos a buscarem o Normal Médio, e não o ES, em uma cidade que possui diversas opções neste nível de ensino? Ainda, frente aos grandes dilemas da profissão docente, quais os motivos pelos quais escolheram a profissão docente como opção de profissionalização? Quais suas expectativas acerca de sua vida profissional e quais planos traçam para seu futuro profissional?

Assim, tendo como pano de fundo o aprofundamento teórico buscado para este trabalho, nos deparamos com alunas que expressaram, em sua maioria, motivações positivas acerca da profissão docente, apesar de conhecerem bem as dificuldades pelas quais estão passando os professores nos dias atuais. Muitas também expressaram o desejo de seguir na área da educação em seu futuro profissional, muito embora esta nem sempre esta se constituindo como sua “primeira opção” de escolha. Esta constatação contraria o que diz o senso comum: “ninguém mais quer ser professor”.

Também foi interessante perceber a constituição de uma identidade profissional, assim como a negociação identitária que se forja entre as alunas – futuras professoras – e as demais instâncias e sujeitos com quem se relacionam. Percebemos que elas apresentaram seus motivos para a escolha da profissão de forma clara, pautada no desejo pessoal ou na escola racional.

Além disso, as futuras professoras mostraram-se atentas e conscientes das dificuldades pelas quais têm passado a profissão docente atualmente: condições precárias de trabalho, os diferentes alunos, salários baixos e a responsabilidade do professor, que está cada vez maior, frente a uma série de conhecimentos e modos de se relacionar novos que devem possuir. A profissão não é valorizada socialmente e a sua juventude talvez atrapalhe sua inserção no mercado de trabalho, onde ocorre grande valorização da experiência.

Ao ouvirmos as vozes dos outros atores, também envolvidos no contexto da formação de professores na instituição escolar que analisamos, depreendemos que as visões que os demais sujeitos tinham das alunas do Normal Médio foram de encontro com o ponto de vista que as estudantes tinham de si mesmas, e assim pudemos visualizar, como dito por Dubar (1991), os conflitos entre a identidade para si e a identidade para o outro, processos complementares e essenciais para a constituição das identidades dos sujeitos.

Quanto à percepção das alunas sobre as políticas de formação do magistério em discussão no Brasil, vimos que estas futuras docentes não possuíam conhecimento muito

aprofundado acerca deste aspecto. No entanto, percebemos os medos e aflições destas quando pensam na perspectiva de que seu curso “não tenha mais validade” e elas acabem “perdendo tempo” de suas vidas fazendo um curso que poderá “acabar”. Afinal, elas acreditam que possuem conhecimentos e habilidades para trabalharem como professoras.

Barroso (2006), ao enfatizar o sistema educativo como resultado de várias regulações e entendendo que o equilíbrio ou a transformação do sistema educativo resulta mais da interação de vários dispositivos reguladores que da aplicação linear de normas e regras advindas do poder político, ressalta a importância da valorização do papel fundamental das instâncias envolvidas – dentre as quais estão os indivíduos e as estruturas formais e informais – já que é aí que se realiza a superação dos conflitos entre as várias regulações existentes.

A valorização das diferentes instâncias envolvidas nos processos de regulação das políticas exige o reconhecimento de que as diversas esferas que se relacionam em diferentes níveis e fins, e desfaz a idéia de que existe um “macroator” que tudo controla. Assim, o papel do Estado neste contexto é um papel que assuma um compromisso de “metarregulação”, o que irá permitir o equilíbrio das ações e assegurar a orientação e a transformação do próprio sistema educativo. Assim, como nos diz Barroso, o Estado pode continuar a garantir a manutenção da escola como espaço de justificação política.

Neste sentido, Nóvoa (2008) defende o “novo espaço público” da educação, que é, para ele, um espaço de participação, democrático, um espaço de conhecimento onde o saber tem um lugar de destaque. Este seria um espaço de responsabilização coletiva, que serviria, entre outras, para pensar neste momento histórico pelo qual tem passado a educação.

Também acreditamos na importância da proposta da contra-regulação, nos moldes sugeridos por Freitas (2007a), uma vez que esta seria uma forma de interferir nos espaços de definição das políticas públicas, defendendo a escola pública e os novos processos de formação de educadores, crianças e jovens brasileiros. Assim, apesar do Estado ter a tarefa de equilibrar a ação das forças que negociam a todo o momento no campo da educação do país, é importante que a voz destes atores seja ouvida. Esta luta é legítima quando se trata de um bem público e direito de todos os cidadãos brasileiros.

Assim, este trabalho contribui para a tentativa de pensar sobre a formação inicial do magistério buscando entender como se dá a relação entre os três níveis de governo – além da sociedade envolvida –, a forma como dialogam e como podem criar formas de resistir ou modificar o que foi determinado. Procuramos, com este olhar, analisar as várias regulações que ocorrem nas situações que envolvem a educação, o ensino e, claro, a formação de professores.

Como dissemos na introdução deste trabalho, nossa análise não pretendeu, em momento algum, ser conclusiva acerca dos temas abordados. No entanto, entendemos que pode contribuir para pensar sobre as políticas de formação de professores no país, nos Estados e nos municípios das cidades brasileiras, uma vez que as diversas formas em que se apresenta a realidade não permite conclusões absolutas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João (org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Educa – Unidade I & D de Ciências da Educação, 2006.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 23/11/2010.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto Ed., Portugal, 1994, p. 13-79.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em 15/10/2011.

_____. Decreto n.º 6.755, de 29/1/2009. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 25/08/2010.

_____. Portaria Normativa n.º 9, de 30/6/2009. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 25/8/2010.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24/4/2007. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 17/10/2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007b.

_____. *Lei n. 10.712, de 9.1.2001: Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

_____. Decreto nº. 3.554, de 7/8/2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>. Acesso em: 17/10/2010.

_____. Parecer CNE nº 1/99, de 29/1/1999. Brasília, 1999a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0500-0518_c.pdf. Acesso em: 14/10/2010.

_____. Resolução CEB nº 2, de 19/4/1999. Brasília, 1999b. Disponível em: http://www.klickeducacao.com.br/2006/arg_img_upload/anexo/184/CEB0299.pdf. Acesso em: 14/10/2010.

_____. Parecer CNE nº 115/99, de 10/8/1999. Brasília, 1999c. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0601-0607_c.pdf. Acesso em: 14/10/2010

_____. Parecer CNE nº 970/99, de 9/11/1999. Brasília, 1999d. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a17v2068.pdf>. Acesso em: 14/10/2010.

_____. Decreto nº. 3.276, de 6/12/1999. Brasília, 1999e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 17/10/2010

_____. Leis e decretos. *Lei n. 9.324, de 23.12.1996*: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Embate na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. n. 69. Campinas: Cedes, 1999, p. 80-108.

CALDEIRA, Suzana N. e REGO, Isabel E. Ultrapassar resistências, (re) construir identidades. In: ADÃO, Áurea e MARTINS, Édio (orgs.). *Os professores: identidades (re) construídas*. 1ª Ed. Edições Universitárias Lusófonas, abril, 2004, p. 303-312.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. [et. al.] (orgs). *Convergências e tensões no campo*

da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Didática e Prática de Ensino, 2010, p. 129-149.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. Set/out/Nov/dez, n. 24, 2003, p. 40-52.

_____ e CARRANO, Paulo César R. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. Rio de Janeiro: 2002. Internet. www.uff.br/obsjovem.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997 [1991 – original francês].

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300004&script=sci_arttext. Acesso em 14/5/11.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei n°. 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

FALCÃO, Christiane Menezes Rodrigues. *Da escola ao trabalho: representações sociais de jovens alunos da educação profissional e tecnológica e seus projetos de futuro*. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação* / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n. 69. Campinas: Cedes, 1999, p. 17-44.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out., 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> > Acesso em: 2/9/2010.

_____. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 143-158.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

HARGREAVES, Andy. Ser professor na era da insegurança. In: ADÃO, Áurea e MARTINS, Édio (orgs.). *Os professores: identidades (re)construídas*. 1ª Ed. Edições Universitárias Lusófonas, abril, 2004, p. 13-36.

JESUS, Saul Neves de. Perspectivas para o bem-estar docente. In: ADÃO, Áurea e MARTINS, Édio (orgs.). *Os professores: identidades (re)construídas*. 1ª Ed. Edições Universitárias Lusófonas, abril, 2004, p. 81-92.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, n. 135, p. 797-815, set/dez, 2008. Disponível em: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/16.pdf>. Acesso em 2/9/2010.

LÉLIS, Isabel e XAVIER, Libânia. O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n. 11, jan/abr, 2010. (mimeo)

LOPES, Amélia. Motivação e mal-estar docente. In: ADÃO, Áurea e MARTINS, Édio (orgs.). *Os professores: identidades (re)construídas*. 1ª Ed. Edições Universitárias Lusófonas, abril, 2004, p. 93 – 108.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. *Escola noturna e jovens*. Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade, n. especial, 1997, p. 63-75.

MARTINEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto. Memórias de 1955: o (re) nascer do Instituto de Educação de Campos. In: *Campos em perspectiva*. Marcelo Carlos Gantos (org.). Rio de Janeiro, RJ: Papel Virtual; UENF, 2004.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. n. 69. Campinas: Cedes, 1999, p. 45-60.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), p. 98-110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf> > Acesso em: 2/9/2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, ANTONIO (org.). *Vidas de professores*. Porto Editora. 2ª edição, 1995, p. 111-140.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (org.) *As organizações escolares em análise*. 3ª Ed. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1999a, p. 15-43.

_____. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jul., 1999b.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995a. [original de 1991]

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (org.). *Vidas de professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995b. [original de 1991]

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (orgs.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 217-233.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFRP, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial – Out., 2005.

PASSOS, R. S & PASSOS, M. A. *Cursos de Formação Inicial e Continuada como Estratégia para a Inserção de Jovens e Adultos no Mundo do Trabalho: experiência em unidade da rede FAETEC/RJ*. Meta: Avaliação/Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.335-351, set./dez. 2009. Disponível em: <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewArticle/37>. Acesso em 27/8/11.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Ed. Trad. Cláudia Schilling, 2001.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008a, p. 215-253.

_____. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008b, p. 295-316.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

_____ e EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.81-98.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tenti. *Novos docentes e novos alunos*. Santiago: Editorial San Martino, 2004. (mimeo)

VALLE, Bertha de Borja Reis do; MENEZES, Janaína Specht da Silva; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação. Rio de Janeiro: Quartet: Outras Letras, 2010.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, n. 134, p. 305-318, maio/ago, 2008.

_____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educ. e Soc.* Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro, 2003.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS CONCLUINTES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
QUESTIONÁRIO AS (OS) ALUNAS(OS) CONCLUINTES DO CURSO NORMAL MÉDIO

Nº. do Questionário: _____ Data de aplicação: ___/___/___ Local: _____

1) Nome: _____

2) Sexo: Feminino Masculino

3) Idade: _____

4) Estado Civil: Solteira (o) Casada (o) Divorciada (o) Viúva (o)

5) Cidade e bairro em que reside: _____

6) Você tem filhos? Sim Não **Se sim, quantos?** _____

7) Se você souber, marque qual é aproximadamente a sua renda familiar:

1 a 2 salários mínimos 2 a 4 salários mínimos

4 a 6 salários mínimos 6 a 8 salários mínimos Outros. Especifique: _____

8) Qual é a escolaridade dos seus pais?

Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo

Pós-Graduação

9) Você:

trabalha e estuda já trabalhou, mas agora não está trabalhando

nunca trabalhou outros. Especifique: _____

Se você trabalha ou já trabalhou, responda: **em que você trabalha/trabalhou?**

10) Qual foi o principal motivo de você ter escolhido ser professor (a)?

11) Depois da conclusão do curso você gostaria de trabalhar:

em uma escola pública em uma escola particular

quero trabalhar em outra área ainda não desejo trabalhar

Outro. Especifique: _____

Justifique sua resposta:

12) Você acha que a formação recebida no curso Normal pode proporcionar o trabalho que você deseja? Justifique.

13) Você acha que a sua **idade**:

- () ajuda na hora de conseguir um emprego
- () atrapalha na hora de conseguir um emprego
- () não faz diferença na hora de conseguir um emprego

Justifique:

14) Você deseja fazer algum outro curso quando concluir o Normal?

- () Sim () Não () Talvez

Justifique (se sim, diga qual o curso você deseja fazer):

15) O que você espera da profissão que escolheu?

16) Porque você escolheu fazer a modalidade Normal ao invés do Ensino Médio (geral)?

17) Você conhece a discussão feita atualmente sobre a formação de professores ser feita preferencialmente em nível superior? **Se sim**, o que você acha dessa discussão?

Obrigado! Sua participação foi muito importante para este trabalho!

Caso você seja selecionado(a) e deseje ser entrevistado(a), deixe o número de seu telefone para contato

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CAMPOS DOS GOYTACAZES
PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ROTEIRO – ALUNOS

- 1) Data da realização:
- 2) Local da entrevista:
- 3) Nome:
- 4) Onde você mora atualmente?
- 5) Você ingressou no Normal assim que concluiu o ensino fundamental ou interrompeu os estudos? Se interrompeu, qual foi o motivo?
- 6) Quais são as lembranças mais marcantes na sua trajetória escolar?
- 7) Na sua família há algum professor? Se sim, quem?
- 8) Se a resposta anterior for positiva: você acha que essa pessoa influenciou na sua decisão de estudar a modalidade Normal? Se não: alguém influenciou você na escolha pela modalidade Normal?
- 9) Ao término do curso, você deseja ingressar no mercado de trabalho? Por qual motivo?
- 10) Você acha o trabalho importante? Por quê?
- 11) O que você desejaria fazer no seu primeiro emprego depois de formado? O que você espera desse emprego?
- 12) Qual foi o principal motivo de você ter escolhido ser professor? (se escolheram ter uma profissão, podiam ter escolhido qualquer outro curso técnico, mas porque o Normal?)
- 13) Cite algumas expectativas positivas e negativas que você tem a respeito da profissão de professor.
- 14) Qual é a sua opinião sobre o curso Normal ser de quatro anos, e não três, como o Ensino Médio geral?
- 15) Você deseja fazer outro curso quando concluir o Normal? Se sim, qual? Porque você tem interesse em fazer este curso?
- 16) Você conhece a discussão feita atualmente sobre a formação de professores ser feita preferencialmente em nível superior. O que você acha desta discussão?

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CAMPOS DOS GOYTACAZES
PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ROTEIRO - PROFESSORES

- 1) Data da realização:
- 2) Local da entrevista:
- 3) Nome:
- 4) Qual é a sua formação?
- 5) Há quanto tempo dá aula para o Normal Médio?
- 6) Qual é a disciplina que ministra para o curso Normal?
- 7) Em sua opinião, a formação oferecida em nível médio supre as necessidades de formação de professores do Município?
- 8) No seu conhecimento, os alunos que passaram pela escola estão conseguindo inserção no mercado de trabalho?
- 9) Em sua opinião, porque os alunos procuram a modalidade Normal de ensino?
- 10) Você conhece a discussão sobre a formação de professores ser feita preferencialmente em nível superior? Qual é a sua opinião sobre essa discussão?
- 11) Frente à dualidade da formação em nível superior x formação em nível médio, você acha que os alunos desta instituição escolar poderão ser afetados?
- 12) A instituição deixou de ser regida pela Secretaria de Estado de Educação e passou a ser regida pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. A partir dessa mudança, você notou alguma mudança no funcionamento da instituição?
- 13) E com relação ao curso normal médio, houve alguma mudança?
- 14) Como você acha que o curso normal se sustenta, uma vez que este curso não tem perfil tecnológico e nem ao menos é considerado como parte do ensino profissional?
- 15) Existe alguma diferença em se trabalhar na rede FAETEC (SECT) e na SEEDUC?
- 16) No ano de 2002 e 2003 o curso normal médio não teve ingressantes. Você conhece o motivo pelo qual as matrículas iniciais não foram feitas?
- 17) Pudemos constatar, ao analisar os dados da matrícula, que há uma diferença muito grande no número de ingressantes antes e depois do ano de 2002. No entanto, apesar da queda em relação ao período anterior, a matrícula voltou a crescer nos últimos anos. Porque você acha que esse crescimento tem ocorrido?

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CAMPOS DOS GOYTACAZES
PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ROTEIRO - GESTORES

- 1) Data da realização:
- 2) Local da entrevista:
- 3) Nome:
- 4) Instituição que representa:
- 5) Cargo que ocupa na instituição:
- 6) Há quanto tempo ocupa o cargo?
- 7) Formação:
- 8) Quantos professores atuam na modalidade Normal de ensino?
- 9) Qual é a formação desses professores?
- 10) Em sua opinião, a formação oferecida em nível médio supre as necessidades de formação de professores do Município?
- 11) No seu conhecimento, os alunos que passaram pela escola estão conseguindo inserção no mercado de trabalho?
- 12) Em sua opinião, porque os alunos procuram a modalidade Normal de ensino?
- 13) Você conhece a discussão feita sobre a formação de professores ser feita preferencialmente em nível superior? Qual é a sua opinião sobre essa discussão?
- 14) Frente à dualidade da formação em nível superior x formação em nível médio, você acha que os alunos desta instituição escolar poderão ser afetados?
- 15) Qual é a legislação que rege o ensino normal no ISEPAM? Com base em que ficou determinado que o curso seria de quatro, e não de três anos, como o curso da SEE, por exemplo?
- 16) Esta escola faz parte da Fundação de Apoio à Escola Técnica, regida pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, e não mais pela Secretaria de Educação do Estado. Quando a mudança de secretarias ocorreu?
- 17) A partir dessa mudança, você notou alguma mudança no funcionamento da instituição?
- 18) E com relação ao curso normal médio, houve alguma mudança?
- 19) Como você acha que o curso normal se sustenta, uma vez que este curso não tem perfil tecnológico e nem ao menos é considerado como ensino profissional?
- 20) No ano de 2002 e 2003 o curso normal médio não teve ingressantes. Você conhece o motivo pelo qual as matrículas iniciais não foram feitas?

- 21) Podemos constatar, ao analisar os dados da matrícula, que há uma diferença muito grande no número de ingressantes antes e depois do ano de 2002. No entanto, apesar da queda em relação ao período anterior, a matrícula voltou a crescer nos últimos anos. Porque você acha que esse crescimento tem ocorrido?