



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc

DISSERTAÇÃO

Professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental da
Cidade de Nova Iguaçu: Aproximações entre
Qualificação e Identidade

JOSÉ CARLOS DA COSTA ALEIXO

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**PROFESSORES DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
CIDADE DE NOVA IGUAÇU: APROXIMAÇÕES ENTRE
QUALIFICAÇÃO E IDENTIDADE**

JOSÉ CARLOS DA COSTA ALEIXO

*Sob a orientação da Professora Doutora
Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos*

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2014

UFRRJ / Biblioteca do Instituto Multidisciplinar / Setor de Processamentos Técnicos

370.7108153
A366p
T

Aleixo, José Carlos da Costa, 1964-
Professores do 1º segmento do ensino fundamental
da cidade de Nova Iguaçu : aproximações entre
qualificação e identidade / José Carlos da Costa
Aleixo. - 2014.
237 f.: il.

Orientadora: Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 144-151.

1. Professores - Formação - Nova Iguaçu (RJ) -
Teses. 2. Qualificações profissionais - Teses. 3.
Professores de ensino fundamental - Psicologia - Nova
Iguaçu (RJ) - Teses. I. Ramos, Lilian Maria Paes de
Carvalho, 1948-. II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)**

JOSÉ CARLOS DA COSTA ALEIXO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/02/2014.


Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, Dr^a UFRRJ


Jussara Marques, Dr^a UFRJ


Sandra Regina Sales, Dr^a UFRRJ

**Dedico esta dissertação à minha amada esposa,
Lúcia Medeiros da Silva Aleixo, companheira de
todas as horas, que, com tamanha dedicação,
ajudou a tornar possível este trabalho.**

AGRADECIMENTOS

A todos que, direta ou indiretamente,
contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos os meus professores e professoras,
desde a primeira, Delza Andrade Sorrentino,
até meus mestres do PPGEduc,
em especial à minha orientadora,

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos.

As professoras Célia Frazão Soares Linhares e
Jussara Marques de Macedo, que com as suas
contribuições, abrilhantaram este trabalho.

E ao professor José dos Santos Souza pelas
palavras de incentivo e aprendizado proporcionado,
sem vocês esta caminhada não seria possível.

Aos funcionários de todas as escolas que visitei para realizar esta pesquisa.

Às 409 professoras e aos 20 professores, que responderam aos questionários.

Às 10 professoras e ao professor, que participaram do grupo focal.

Ao pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED/NI).

A todos vocês e a todos os demais que não mencionei,
muito obrigado!

O sentido da vida

*Aprender, ensinar, aprender ao ensinar.
Ensinar, aprender, ensinar ao aprender.
Nesta, e em outras tantas vidas.
Vidas passadas e vidas futuras, pra quem acredita...*

*Aprendemos e ensinamos durante toda vida.
Ensinamos e aprendemos, nas vidas passadas.
Aprenderemos e ensinaremos, nas vidas futuras.
Pra quem acredita, em vidas futuras e em vidas passadas...*

*Somos eternos alunos e professores.
Aprendendo e ensinando.
Ensinando e aprendendo, nesta vida.
Em vidas passadas e nas vidas futuras.
Pra quem acredita...*

José Carlos Aleixo

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho,
pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

Ser professor não pode ser uma segunda escolha.

António Nóvoa

RESUMO

ALEIXO, J.C.C. **Professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Cidade de Nova Iguaçu: Aproximações entre Qualificação e Identidade.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2014.

A profissão docente, a cada dia, atrai menos profissionais e, muitas vezes, os que a escolhem fazem-no por motivos alheios às características da profissão. Em sua maioria, trata-se de mulheres oriundas das classes sociais média e média-baixa, cuja opção de formação profissional é o curso normal, de nível médio, e os cursos de licenciatura, de nível superior. A escolha de tais cursos é feita em razão da dificuldade de acesso aos cursos de nível médio e de graduação mais concorridos e, ainda, em virtude de ser uma opção de formação que garante acesso mais rápido ao mercado de trabalho. Essa opção profissional é muitas vezes vista como provisória, já que se visa a uma futura docência em nível superior ou mesmo à atuação em outras áreas. A esse quadro se somam as mais variadas dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelos professores atuantes no sistema público de ensino, comprometendo sua autoestima e sua prática docente. Além de todas essas dificuldades, sua formação profissional apresenta lacunas, sobretudo no que toca a formação para a prática docente, que se resume a umas poucas horas de estágio. Frente aos desafios enfrentados, a identidade docente, que começa a se construir na formação profissional e se consolida ao longo da prática, fica comprometida e gera, nesse profissional, uma crise de identidade, uma contradição entre o *eu ideal* - ou as expectativas em torno de suas funções - e o *eu real* - que o espera cotidianamente nas escolas. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar o impacto da qualificação profissional na (re)construção da identidade docente. Os sujeitos pesquisados foram professores e professoras do 1º segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu, cujo perfil, em 2011, era: mulher entre 26 e 40 anos, casada, com renda familiar acima de R\$ 3.000,00; possuidora de casa própria e de automóvel, utilizado para se deslocar entre as escolas onde trabalha; formada entre 1991 e 2005 em Curso de Pedagogia. Tal perfil, traçado com respaldo em dados coletados em 2011, foi analisado e apresentado como conclusão parcial desta pesquisa. Em 2013, foram realizados dois grupos focais, com uma parcela do professorado da primeira pesquisa, com o objetivo de complementar os dados colhidos na primeira pesquisa. Com base nesses resultados, percebeu-se que o atual modelo de formação em serviço da Rede em xeque não é apropriado para reverter o quadro de desânimo do professorado com a profissão. Fatores como a desvalorização da profissão, a falta de investimentos, os salários incompatíveis com a formação, as condições precárias de trabalho, o desrespeito dos alunos para com os professores, a falta de apoio das famílias, a formação profissional insatisfatória, a qualificação profissional fragmentada, dentre outras, comprometem a autoestima docente e impactam sua identidade. Portanto, o estudo aponta a necessidade da busca de novas configurações de qualificação profissional, com a participação do professorado em sua construção, de modo a possibilitar o surgimento de movimentos instituintes, já incipientes, visando a elevação da autoestima dos docentes, e a (re)construção de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação Profissional. Qualificação Profissional. Práxis Docente. Identidade Docente. Experiências Instituintes.

ABSTRACT

ALEIXO, J.C.C. **Teachers of the 1st segment of Elementary Education of the City of New Iguaçu: Approaches between Qualification and Identity.** Dissertation (Master of Education, Contexts and Contemporary Popular Demand) - Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / New Iguaçu, RJ, 2014.

The teaching profession every day attracts less professionals and often those who choose it to do so for reasons unrelated to the characteristics of profession. Mostly women from the medium classes choose it due to the facilities of high school training and graduate teacher training courses. The choice of such courses is made due to limited access to busiest courses in high school and universities, but also because it is an option that allows them to find work faster. This career choice is often seen as temporary, aimed at teaching at universities in the future or even switching to other areas. To this we add the various difficulties faced by teachers working in the public school system, affecting their self-esteem and practice. Besides all these difficulties, their initial training has gaps, especially when it comes to training for teaching practice, which boils down to a few hours of internship. The challenges faced in teaching compromise the identity they begin to build during the initial training and consolidate along the practice. These difficulties creates a professional identity crisis, a contradiction between the "ideal self" or expectations about their role, and the "real me" that awaits for them daily in schools. The objective of this research is to investigate the impact of professional qualifications in the (re) construction of teacher identity. The subjects studied are teachers of Elementary Education of the 105 County Schools of Nova Iguaçu, whose profile is: female, between the ages of 26 and 40, married, with household income around R\$ 3,000.00; owners of a house and an automobile, used to travel between the schools where they work; graduated between 1991 and 2005 in Pedagogy. This profile was traced based on data collected in the survey conducted in 2011 for the completion of the course of Pedagogy, and the present research is its continuity. In 2013, two focus groups were conducted, with a portion of the teachers of the first research aiming to complement the data collected in the first survey. Based on the results obtained, it is clear that the current model of in-service training of the network in check is not appropriate to reverse the dismay with the teaching profession. Factors such as the devaluation of the profession, lack of investment, low wages, poor working conditions, lack of respect from the students, lack of family support, poor initial teacher training, among others, undermine their self-esteem and have a negative impact on their identity. Therefore, the study indicates a need to search for new configurations of professional qualification, with the participation of teachers in their construction, so as to allow the emergence of already instituting incipient movements, aimed at raising the self-esteem of teachers, and (re) construction of their professional identity.

Keywords: In service Training. Professional Qualification. Teacher Practice. Teacher Identity. Instituting movements.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Estado civil	89
Gráfico 2 Graduação	92
Gráfico 3 Anos de docência	93
Gráfico 4 Segundo turno	94
Gráfico 5 Sente-se valorizado profissionalmente	95
Gráfico 6 Iniciativa da qualificação profissional	100
Gráfico 7 Qualificação profissional para lecionar educação especial	101
Gráfico 8 Qualificação profissional (tempo/desejo)	108
Gráfico 9 Avaliação da formação profissional	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Rede Municipal de Ensino Público de Nova Iguaçu	78
Quadro 2 Atividades de qualificação profissional	85
Quadro 3 Faixa etária	88
Quadro 4 Renda familiar	89
Quadro 5 Ano de formação profissional	90
Quadro 6 Comparativo da formação	92
Quadro 7 Relação de professores que participaram do Grupo Focal	114
Quadro 8 Categorias de análise	115
Quadro 9 Categoria de análise: professorado	116
Quadro 10 Categoria de análise: alunado	120
Quadro 11 Categoria de análise: trabalho	123
Quadro 12 Categoria de análise: escola	126
Quadro 13 Categoria de análise: família	129
Quadro 14 Categoria de análise: qualificação	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Distribuição geográfica das escolas representadas no Grupo Focal	114
Figura 2 Esquema das categorias de análise	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CME/NI	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEVIRES	Grupo de Pesquisa Devires da Educação na Baixada Fluminense
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELC	Escola Livre de Cinema
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENCONTRARTE	Encontro de Artes Cênicas da Baixada Fluminense
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FME	Fundo Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GPIdentdoc	Grupo de Pesquisa Políticas de Formação, Práticas Pedagógicas e Diversidade
GTPS	Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Instituto Iguazuano de Ensino
IERP	Instituto de Educação Rangel Pestana
IES	Instituições de Ensino Superior
IESA	Instituto Educacional Santo Antônio
IGUACINE	Festival de Cinema da Cidade de Nova Iguaçu
IM	Instituto Multidisciplinar
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB/61	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61

LDB/71	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 5.692/71
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNI	Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPP	Projetos Eco Políticos Pedagógicos
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME/NI	Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu
PNAD/2012	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE 2001-2010	Plano Nacional de Educação da década de 2001-2010
PNE 2011-2020	Plano Nacional de Educação da década de 2011-2020
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECT/RJ	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMAD/NI	Secretaria Municipal de Administração de Nova Iguaçu
SEMED/NI	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu
SESC	Serviço Social do Comércio
SESNI	Sociedade de Ensino Superior de Nova Iguaçu
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME/NI	Sistema Municipal de Ensino de Nova Iguaçu
TCC/2011	Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia em 2011
TCE/RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRE-RJ	Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UGB/FERP	Centro Universitário Geraldo de Biase
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIABEU	Associação Brasileira de Ensino Universitário
UNIG	Universidade Iguazu
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE	10
1.1 A Escolha da Profissão Docente	13
1.2 A Formação Profissional do Docente do 1º Segmento do Ensino Fundamental	14
1.2.1 Formação profissional e construção da identidade docente	16
1.3 O Trabalho como Afirmação da Identidade Docente	22
1.3.1 Prática ou práxis docente	25
1.4 Qualificação Profissional e (Re)Construção da Identidade Docente	26
1.4.1 Objetivos da qualificação profissional	31
1.4.2 A escola como <i>locus</i> da qualificação profissional	33
1.4.3 Experiências instituintes na escola	36
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	40
2.1 Formação de Professores (1939/1988)	40
2.2 A Constituição de 1988 e a Formação de Professores	45
2.3 Legislação Educacional	47
2.3.1 Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96)	48
2.3.2 Lei nº 10.172/01 - Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)	51
2.3.3 Projeto de Lei nº 8.035/10 (PNE 2011-2020)	54
2.3.4 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	58
2.3.5 Leis, decretos e resoluções	61
2.4 Políticas Públicas	62
2.4.1 Programas de formação e qualificação profissional	64
2.4.2 Órgãos gestores das políticas públicas	67
2.4.3 Ciclo de políticas públicas	69
3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE NA CIDADE DE NOVA IGUAÇU	73
3.1 A Cidade de Nova Iguaçu	73
3.2 A Cultura em Nova Iguaçu	74
3.3 A Educação em Nova Iguaçu	75
3.3.1 Sistema Municipal de Ensino de Nova Iguaçu	78
3.3.2 Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu - Lei nº 3.960/08	79
3.3.3 Plano de Carreira do Magistério Municipal - Lei nº 4.007/09	82
3.4 Qualificação Profissional na Rede	85
3.5 Pesquisas Realizadas	86
3.5.1 Pesquisa realizada em 2011	86
3.5.2 Pesquisa realizada em 2013	11
	3
3.5.2.1 Professorado	11
	6
3.5.2.2 Alunado	12
	0
3.5.2.3 Trabalho	12
	2
3.5.2.4 Escola	12

3.5.2.5 Família	5 12
3.5.2.6 Qualificação	8 13
	1
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	13 6
5 REFERÊNCIAS	14 2
APÊNDICES	15 0
Apêndice A - Solicitação da colaboração dos professores, 2011	15 1
Apêndice B - Questionário aplicado, 2011	15 2
Apêndice C - Carta de agradecimento aos professores, 2011	15 4
Apêndice D - Totalização da pesquisa, 2011	15 5
Apêndice E - Escolas municipais (1º ao 5º ano), 2011	15 7
Apêndice F - Vencimento Professor II - Lei nº 4.007/09	16 0
Apêndice G - Questionários respondidos da pesquisa, 2011(Volume 1)	V.1
Apêndice H - Questionários respondidos da pesquisa, 2011(Volume 2)	V.2
Apêndice I - Questionários respondidos da pesquisa, 2011 (Volume 3)	V.3
Apêndice J - Professores selecionados, Grupo Focal, 2013	16 1
	16
	2
Apêndice L - Transcrição, Grupo Focal, 2013	16 3
ANEXOS	21 5
Anexo A - Autorização de pesquisa, Questionários, 2011	21 6
Anexo B - Solicitação de autorização, Grupo Focal, 2013	21 7
Anexo C – Autorização, Grupo Focal, 2013	21 8

INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência como estudioso da educação começou entre 1984 e 1985, quando cursei quatro períodos de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), unidade de Duque de Caxias. Naquela época, trabalhava na área de construção civil, o que me tomava bastante tempo e não permitia que eu me dedicasse ao curso. Com isso, resolvi trancá-lo por um período e, em virtude das contingências do trabalho, não tive oportunidade de completar a graduação.

Apesar dessa minha breve passagem de pesquisa no campo da educação, sempre tive a preocupação de entender o que a tornava tão desprestigiada pelo poder público no País, embora, nos discursos políticos, junto à saúde, ela sempre surgisse como prioridade. Essa inquietação me acompanhou, mesmo antes de começar a cursar Pedagogia, há 29 anos.

Em 2008, voltei a cursar Pedagogia para me dedicar a estudar e a pesquisar a educação. De imediato, procurei pensar o tema da monografia cujo foco acabou por culminar na formação do professor. Dentre as temáticas mais discutidas no campo educacional, esse tema me chamou a atenção não só quanto à formação profissional¹, mas, sobretudo, quanto à qualificação profissional² e à identidade docente.

Como na vida nada acontece por acaso, uma das professoras com quem mais tive afinidade foi a Doutora Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, que me convidou a participar do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação, Trabalho e Identidade Docente (GPIidentdoc). Nesse ambiente acadêmico, sob sua orientação, desenvolvi a pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC/2011): *A formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu*. Para a realização desse estudo, de análise qualitativa e caráter descritivo, tipo levantamento, utilizei questionários como instrumento de coleta de dados em todas as 105 escolas da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu que ofereciam o 1º Segmento do Ensino Fundamental.

¹ Entendo o termo *formação profissional* como a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e formas de comportamento exigida para o exercício das funções próprias de uma profissão. Portanto, passo a utilizá-lo nesse sentido.

² São vários os termos utilizados para nomear a educação ao longo da vida, tais como educação permanente, formação permanente, educação continuada, educação contínua, entre outros. Contudo, entendo o termo *qualificação profissional* como uma preparação constante para aprimorar as habilidades e especializar-se em determinadas áreas a fim de executar, da melhor forma, suas atribuições. Portanto, passo a utilizá-lo nesse sentido.

Antes de terminar a graduação em Pedagogia, tentei ingressar no mestrado em 2010, porém não fui aprovado. Após a apresentação do TCC/2011, em julho, como pude dedicar mais tempo aos estudos, tentei novamente e, dessa vez, fui aprovado. Ao iniciar o mestrado, fui convidado pelo professor Doutor José dos Santos Souza a participar do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), atuando na linha de pesquisa *Trabalho Docente*. A convite da professora Doutora Célia Frazão Soares Linhares, pude participar também do Grupo de Pesquisa Devires da Educação na Baixada Fluminense (DEVIRES), com atuação na linha de pesquisa *Movimentos Instituintes*.

Toda essa vivência acadêmica (que começou no curso de Pedagogia e se alongou ao mestrado, passando pelos conhecimentos adquiridos nos grupos de pesquisa) fortaleceu o propósito de me dedicar à pesquisa sobre a formação, o trabalho e a identidade docente, o que é uma continuidade do objeto de estudo apresentado no TCC/2011.

Mas, por que pesquisar a formação, o trabalho e a identidade docente? A sociedade contemporânea passa por imensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais e, nesse contexto, têm sido cada vez maiores as exigências de qualificação profissional. Com essa multiplicação de necessidades, enseja-se, por conseguinte, um professor de *novo tipo*, capaz de exercer a docência nessa nova realidade social, o que acarreta mudança no desempenho dos papéis docentes e nos novos modos de pensar e interagir e provoca a necessidade de atualização constante do processo de formação.

Essa exigência, de maneira decisiva, interfere, por conseguinte, na identidade do sujeito, que é construída e reconstruída num processo de interação social, a partir das diferentes experiências vivenciadas no dia a dia da história de vida de cada um. As experiências de qualificação profissional se confrontam com os saberes docentes e com as informações adquiridas e articuladas a um processo de valorização identitária e profissional.

Nesse contexto, apresento, nesta Dissertação, um estudo acerca da qualificação profissional do professorado do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu e acerca dos reflexos dessa qualificação no trabalho e na identidade docente.

Para efeito de estudo, dividi a trajetória docente em quatro movimentos entrelaçados: a escolha da profissão, a formação profissional, o trabalho docente e a qualificação profissional. A questão da identidade docente, que permeia toda essa trajetória, ganha significados em cada contexto.

Seguindo a trajetória docente, há um primeiro movimento: *a escolha da profissão*. Mas, afinal, a escolha do magistério é uma opção? Um estudo da Fundação Carlos Chagas

(FCC, 2009) aponta que apenas 2% dos estudantes têm, como primeira opção no vestibular, os cursos de Licenciatura ou Pedagogia. A profissão docente, a cada dia, torna-se menos atrativa, e os que a escolhem o fazem, geralmente, por não conseguirem aprovação nos cursos mais concorridos. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os cursos mais procurados são os de bacharelado (Medicina, Direito, Administração, por exemplo) e os menos procurados são as licenciaturas (Matemática, Química, Letras, por exemplo). Segundo Nóvoa (2011b, s/p), “[...] ser professor não pode ser uma segunda escolha”. A *escolha* da classe social mais pobre pelas licenciaturas, então, ocorre devido à maior oferta de vagas de trabalho³ (já que a docência ocupa o maior percentual de trabalhadores na rede pública) e, sobretudo, devido à dificuldade de acesso aos cursos de bacharelado (cursos mais disputados).

Em um segundo momento, há a *formação profissional* (Normal ou Graduação), que não prepara adequadamente o futuro professor para que faça frente aos desafios enfrentados na docência, principalmente no que toca a prática docente, que se resume a umas poucas horas de estágio.

O terceiro momento é o *do trabalho docente*, que traz todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, dentre as quais estão, a título de exemplo, a falta de identidade com a profissão e a formação deficiente. Somam-se a estas as dificuldades enfrentadas no dia a dia como: a estrutura física deficitária da escola, o excesso de alunos nas salas de aula, a jornada dupla do professor, o desrespeito dos alunos para com os docentes, dentre outros aspectos que, ao afetarem a autoestima do professorado, refletem-se em sua prática.

Por consequência, a identidade docente, que começa a ser construída na formação profissional e se consolida ao longo da vida profissional, fica comprometida. Com isso, gera no professor uma crise de identidade: a contradição entre o *eu ideal* - ou o que os professores gostariam de ser - e o *eu real* - ou aquilo que eles têm de ser e fazer cotidianamente nas escolas.

Nesse quadro, o quarto momento desenha o problema da pesquisa: *Qual a importância da qualificação profissional na (re)construção da identidade docente?*

O objetivo geral é, portanto, o de investigar a qualificação profissional, como agente transformador do trabalho docente, e seus reflexos na identidade desse sujeito. Os objetivos específicos são:

³ Segundo dados da Secretaria Municipal de Administração de Nova Iguaçu (SEMAD/NI, 2013), do total de 8.316 servidores públicos municipais efetivos em atividade em 2013, 5.046 são professores, um percentual de 60,67%.

- (a) analisar a política de qualificação profissional da SEMED/NI voltada aos professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental;
- (b) verificar a influência da qualificação profissional na prática e seu impacto na identidade docente;
- (c) levantar os desejos e os anseios do professorado a respeito de sua profissão, sua qualificação profissional e sua identidade.

Baseado na literatura consultada (NÓVOA, 1992; 1997; 1999; 2001; 2011; LIBÂNEO, 1997; 2011; HALL, 1997; BENJAMIN, 1993; GATTI, 2003; 2010; CANDAU, 1997; 2010; FREIRE, 1975; 1996; LINHARES, 2000; 2004; entre outros), nos dados coletados nas pesquisas, percebi que o atual modelo de qualificação profissional, da rede estudada, não é apropriado para reverter o quadro de desânimo de uma parcela substancial dos docentes com a profissão.

Fatores como a desvalorização da profissão, a falta de investimentos, os baixos salários, as condições precárias de trabalho, falta de autonomia, a indisciplina dos alunos, a falta de interesse dos pais, a formação profissional precária, a qualificação profissional fragmentada, entre outros, comprometem a autoestima docente e impactam sua identidade. Portanto, é necessário buscar novas configurações de qualificação profissional com a participação dos professores em sua construção, elevando-se a autoestima docente e (re)construindo sua identidade. Nesse contexto, defendo a ideia de que *a qualificação profissional é um instrumento fundamental para o resgate da autoestima do professorado, desde que valorize sua experiência, sua práxis e sua voz.*

Apesar de as temáticas qualificação profissional e identidade docente serem objeto de diversas pesquisas, considero o presente estudo relevante por tratar de um tema insuficientemente explorado na cidade de Nova Iguaçu, em sentido estrito, e na Baixada Fluminense, em sentido lato. Vale acrescentar que a cidade de Nova Iguaçu deu origem a todos os outros municípios de seu entorno⁴, faz parte da região metropolitana do Rio de Janeiro e da baixada fluminense, e possui uma população de 865 mil habitantes. A Rede Municipal de Educação conta com 125 escolas, 5.046 professores e 57.644 mil alunos matriculados (SEMED/NI, 2013).

A metodologia utilizada na pesquisa se compõe de três fases:

- (a) Pesquisa bibliográfica (livros, revistas periódicas e trabalhos acadêmicos) e informações e documentos disponibilizados pela SEMED/NI;

⁴ Duque de Caxias, Belford Roxo, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Japeri e Queimados.

(b) Primeira pesquisa realizada mediante análise dos 429 questionários respondidos pelos professores para o TCC/2011;

(c) Segunda pesquisa realizada por meio de dois grupos focais com professores escolhidos entre os 247 que se identificaram na pesquisa do TCC/2011. Essa segunda análise permitiu tratar mais profundamente da percepção do professorado sobre qualificação profissional e identidade.

Na coleta de dados para a primeira pesquisa, foram distribuídos questionários semiestruturados a todos os 1.336 professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental, responsáveis pela formação de 40.539 alunos nas 105 escolas de Nova Iguaçu. Desse total, como apenas 429 professores responderam ao questionário, esse universo constitui a primeira parte desta pesquisa.

Com base nesses dados iniciais, o perfil do professorado do 1º Segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu é: mulher, entre 26 e 40 anos; casada; com renda familiar acima de R\$ 3.000,00; possui casa própria e automóvel; formada entre 1991 e 2005 em Pedagogia; possui menos de dez anos de experiência e a docência é sua primeira profissão.

Esta Dissertação se desdobra, desse modo, sobre essa professora⁵. Trata de sua qualificação profissional, da maneira como molda sua prática e dos impactos em sua identidade docente. É uma pesquisa básica, de análise qualitativa e de caráter exploratório, que se utiliza do estudo de caso (professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu).

Segundo André (2005), o estudo de caso surge, na Sociologia e na Antropologia, ao final do século XIX e início do século XX, com o principal propósito de realçar características e atributos da vida social. Na Medicina, na Psicanálise, na Psicologia e no Serviço Social, objetivava estudar um caso para fins de diagnóstico, tratamento e acompanhamento e, ainda, para fins didáticos. Na Educação, o estudo de caso aparece nas décadas 1960 e 1970 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal desse tipo de pesquisa na área educacional foi a Conferência Internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972 (ANDRÉ, 2005).

Por isso, optei por utilizar o estudo de caso em virtude de o objetivo da pesquisa focalizar a investigação da qualificação profissional como agente transformador da prática docente e seus reflexos na identidade do professorado do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu.

⁵ 95,33 % dos professores pesquisados são do sexo feminino (TCC/2011).

Na segunda pesquisa, realizada em 2013, optei por trabalhar com o grupo focal, por ser uma técnica que, de modo flexível e dinâmico, integra, discute e avalia o tema proposto, pois, em um primeiro momento, são realizadas atividades de descontração que podem envolver o grupo durante a reunião. Essa técnica propicia momentos de profunda reflexão e de recordação de situações acadêmicas e profissionais.

O grupo focal é empregado há tempos. A princípio, nos anos 1920, era utilizado como técnica de pesquisa em *marketing*. Depois, nos anos 1950, era usada por Robert Merton para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Já nos anos 1970 e 1980, era fonte de informação em pesquisa, comum em áreas muito particulares. Mas foi início dos anos 1980 que houve a preocupação em adaptar essa técnica à investigação científica (GATTI, 2005).

Nesse sentido, o trabalho com a técnica do grupo focal permite compreender os seguintes aspectos: os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais; e as práticas cotidianas, as ações e as reações a fatos e eventos, a comportamentos e atitudes. Assim, trata-se de uma técnica importante para o conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum relevantes para o estudo do problema pesquisado.

Segundo Gatti (2005, p. 9), “[...] o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Também ajuda o fato de o foco principal ser um tema de conhecimento e interesse de todos, facilitando as relações e as interações. Nos dizeres de Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do grupo focal, “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí, a importância de utilizar essa técnica nesta pesquisa.

Para a organização, o tratamento e a análise dos dados, lanço mão da análise de conteúdo, visto que é um instrumento de análise interpretativa (BARDIN, 1977). Como uma das técnicas de pesquisa mais antigas, utilizada desde o séc. XVIII nos Estados Unidos, é considerada, com o desenvolvimento das Ciências Sociais desde a década de 1920, um método de estudo importante. Utiliza um conjunto de técnicas de exploração de documentos (questionários cujas questões abertas precisam ser descritas, analisadas e interpretadas; entrevistas; dentre outras), visando identificar os principais conceitos abordados. Segundo Bardin (1977), o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos

objetivos da pesquisa; com isso, o pesquisador terá meios de interpretar os resultados obtidos e relacioná-los ao contexto de sua pesquisa.

Para analisar as políticas públicas e a forma como afetam o tema em debate, escolhi a análise do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, sintetizadas por Mainardes (2006). A abordagem do ciclo reconhece a variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político, não raro desviando as proposições iniciais que levaram à elaboração dos textos legais, até porque os profissionais atuantes nas escolas, como não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implantação de políticas, preenchem e alteram as lacunas textuais em sua própria prática (MAINARDES, 2006).

A proposta é a de pensar as políticas como um ciclo contínuo constituído por três contextos inter-relacionados, cada qual com seus grupos de interesse, suas disputas e seus embates: o *contexto da influência*, em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos; o *contexto da produção de texto*, em que se articula a linguagem de interesse público mais geral; e o *contexto da prática*, em que a política está sujeita à interpretação e à recriação ao se produzirem, nela, “[...] efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas” (MAINARDES, 2006, p. 51). Num trabalho posterior, Ball (1994) acrescenta dois outros contextos aos três iniciais: o *contexto dos resultados ou efeitos*, em que há uma preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual; e o *contexto de estratégia política*, em que são identificadas atividades sociais e políticas capazes de lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006).

Essa reapropriação das políticas em nível local, como nem sempre assume rumos progressistas, pode, inclusive, adotar feições reacionárias. Ou seja, os autores levam a pensar como as políticas públicas, gestadas a nível internacional (sobretudo pelos organismos internacionais), são apropriadas a nível local, transformando-se significativamente em avanço ou em recuo em suas premissas originais.

Trabalho, ainda, com as experiências instituintes, um importante instrumento de transformação das políticas públicas a nível local. Na qualificação profissional de viés instituinte, processa-se, então, uma inversão das lógicas comumente arraigadas sobre a importância do professor como ator social, não apenas no cotidiano escolar, mas também na formulação de conhecimento, saberes e políticas pedagógicas. A academia e as autoridades passam a dividir com a comunidade escolar tais formulações no intento de dar vazão a uma

educação que respeita as singularidades e as pluralidades sociais que, por vezes, são marginalizadas ou suprimidas por uma série de práticas existentes no sistema escolar.

Ao focar a comunidade escolar como local privilegiado, essa experiência instituinte, cuja base são as necessidades e as peculiaridades de cada comunidade dessas, almeja contribuir para a construção de um fazer educacional de forma coletiva e democrática. A teoria e a prática se entrelaçam e a identidade docente é fortalecida com um novo componente: a *subjetividade*. Experiências instituintes significam, portanto, o mergulho num tecido comum, político, com o qual se constroem as possibilidades de comunicação e de interligação entre o coletivo, a humanidade, a história e a vida.

Por conseguinte, mais do que pesquisar como se desenvolve o processo de qualificação profissional dos professores do 1º Segmento da Rede Municipal de Nova Iguaçu e seu impacto na prática e na identidade docente, pretendo, com este trabalho, pensar caminhos para que a qualificação profissional contribua para o surgimento de experiências instituintes que resgatem a autoestima do professorado e sejam um veículo de (re)construção de sua identidade docente.

O primeiro capítulo, intitulado *Qualificação profissional e identidade docente*, divide-se em quatro seções. Na primeira delas, trato da escolha da profissão docente, primeiro passo em direção à profissão professor, a qual, a cada dia, torna-se menos atrativa aos futuros profissionais. Esse fato me impele a fazer algumas perguntas: O que motiva a escolha da docência? É uma opção ou uma falta de opção? Quem é esse futuro professor? Qual a sua formação? O que ele espera da profissão docente?

Na segunda seção, abordo a formação profissional, que pode ser feita no nível médio, no curso Normal ou no nível superior (Normal Superior ou Pedagogia). Isto me leva aos seguintes questionamentos: Qual é a formação mais adequada ao professor do 1º Segmento do Ensino Fundamental: Normal, Normal Superior ou Pedagogia? A formação profissional prepara adequadamente o futuro professor?

Na terceira, tematizo o trabalho docente, ou seja, o dia a dia na sala de aula, espaço em que o docente, supostamente, coloca em prática o que aprendeu em sua formação profissional. Essa afirmação me incita à seguinte indagação: Esse professor se sente preparado para lecionar? O professor, em seu dia a dia, realiza uma prática docente a partir da qual somente reproduz o conhecimento historicamente acumulado ou realiza uma práxis docente, em que esse mesmo conhecimento consubstancia uma prática reflexiva, pensada e estruturada e, sobretudo, criadora?

E, na quarta parte, trato da qualificação profissional ou da *formação em serviço*. A qualificação profissional, cada vez mais, torna-se importante em virtude da formação profissional precária e da dificuldade que o professor em serviço tem para fazer frente aos desafios enfrentados em sua prática. Nesse contexto, levanto mais algumas questões: Esse professor dispõe de tempo para a sua qualificação profissional? A rede em que trabalha oferece momentos de qualificação profissional? Essa qualificação profissional oferecida é adequada a sua realidade?

Ao longo deste primeiro capítulo, discuto a identidade desse professor, identidade que começa a se constituir durante a formação profissional e se consolida ao longo da prática docente. Os teóricos que me ajudam a percorrer esse caminho são: Teixeira (1978), Linhares (2000; 2004), Hall (1997), Candau (1997; 2010), Gatti (2003; 2010), Nóvoa (1992; 1997; 1999; 2001; 2011a; 2011b), Gadotti (2010); Libâneo (2011); Imbernón (2010), entre outros.

No segundo capítulo, intitulado *Formação de professores no Brasil*, faço uma breve contextualização histórica – da criação do curso de Pedagogia no Brasil em 1939 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (LDB/96). Aqui, tematizo as mudanças que essa LDB provocou na educação brasileira (alterando a formação profissional mínima exigida), com ênfase às políticas públicas de formação de professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental. Analiso, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE) – o período de 2000-2010 (PNE 2000-2010) e o período de 2010-2020 (PNE 2010-2020) – e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse capítulo, abarco também as políticas públicas (e seu ciclo) implementadas a partir da LDB/96 e seus reflexos na formação profissional e na identidade docente. Para tanto, dialogo com autores como: Tanuri (2000); Libâneo (1997); Demo (2004); Minto (2009); Macedo (2011); Mainardes (2006); Ball e Bowe (1992), entre outros.

No terceiro capítulo, de título *A cidade e as pesquisas*, foco a pesquisa de campo propriamente dita. Apresento a cidade de Nova Iguaçu: os traços socioeconômicos e culturais, as principais instituições educacionais públicas e privadas (do Ensino Infantil ao Superior), o Sistema Municipal de Ensino, o Plano Municipal de Educação, o Plano de Carreira do Magistério e a Qualificação Profissional na Rede. No mesmo capítulo, debato a análise da primeira pesquisa, realizada em 2011, e, por fim, a análise dos grupos focais.

1 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

[...] a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. (TEIXEIRA, 1978, p. 17).

A fim de discutir formação/qualificação profissional e identidade docente, é apropriado elaborar uma reflexão acerca do conceito de educação e da função social da escola, valendo-nos do conceito de educação do mestre Anísio Teixeira (1978) que dá início a este texto.

A educação, agente reconstrutor da experiência acumulada pela história humana ao longo dos séculos, proporciona a possibilidade de corrigir as experiências negativas e disseminar as experiências positivas. Assim, a experiência não se perde. Nesse sentido, consoante Teixeira (1978, p. 17), a educação nada mais é do que “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Esse processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência humana é o fenômeno social pelo qual uma geração transmite a uma nova geração as experiências de sua civilização em constante aperfeiçoamento. Essa capacidade, inerente ao ser humano, faz dele um ser único, capaz de aprender com suas falhas e de superar as adversidades, até porque quanto mais aprendemos, mais temos consciência de que muito falta a aprender e de que temos que refletir para além da experiência. De acordo com Teixeira (1978, p. 15):

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência dessas falhas, e das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito, e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

Nesse caminho, essa divina inquietação faz com que o homem produza cada vez mais conhecimento compartilhado em seu convívio social. E é na vida social que essa transmissão da cultura humana (cujo veículo condutor é a educação) se propaga de geração em geração. Logo, toda a relação social, que seja realmente vivida com participação, é educativa para os que dela partilham. Segundo Teixeira (1978, p. 20):

A vida social, pois, não somente exige, para se perpetuar, esse ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio modo de ser, o

próprio processo da vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações e de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhe permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpetua reeducação.

A educação é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da própria vida. Em suma, educação é vida, e não apenas preparação para a vida, pois, na medida em que se aprende, não se deixa de viver e de se desenvolver como ser social. Segundo Teixeira (1978), não se educa só diretamente, mas também, indiretamente, a partir do meio social. Entretanto, que meio social é esse?

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), encontramos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96):

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O papel da família é de crucial importância para o desenvolvimento da criança, instituição que deve lhe garantir proteção, afetividade e educação. Desse modo, a educação familiar é primordial para a convivência em sociedade, porque, na família, aprende-se a viver em grupo; é a família, o primeiro núcleo de convívio social da criança, espaço em que aprenderá a se comportar adequadamente nos demais meios sociais, como é o caso da escola. Certamente, o cidadão que se desenvolveu por intermédio de uma educação de qualidade no meio familiar terá facilidade em respeitar o próximo, as autoridades, as leis e a ordem, por exemplo.

O dever da família com a educação é publicamente reconhecido na legislação nacional. Tanto a CF/88 como a LDB/96, como vimos, elegem o Estado e a família como responsáveis pela educação. Com base nessas leis, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, cita o art. 4º, que define como dever da família (embora não exclusivamente) assegurar à criança o direito à educação (dentre outros direitos), e art. 55º, que determina como obrigação da família matricular as crianças em idade escolar. O PNE 2001-2010 estabelece que a educação ocorre na família, na comunidade e nas instituições e acrescenta que o envolvimento da família com a educação de seus filhos é o ingrediente indispensável para o sucesso escolar.

Percebemos, ao longo desta pesquisa, que a família tem, cada vez mais, delegado à escola o dever constitucional de educação de seus filhos, o que provoca uma sobrecarga na comunidade escolar como um todo, sobretudo no professorado, que trabalha mais diretamente com as crianças carentes de valores familiares. As falas das professoras a seguir demonstram essa afirmativa:

O desinteresse entre os alunos e responsáveis é exorbitante, o salário é ruim. Não há mais respeito. Tudo é culpa do professor. Aturamos muita falta de respeito, e ao mesmo tempo, temos muitas responsabilidades. [Professora (39/4)⁶].

Praticamente não temos apoio da família dos alunos e a sociedade em geral culpa a escola por tudo. Somos educadoras, psicólogas, mãe, etc. e não recebemos por tudo. [Professora (39/6)].

As reuniões com pais são pouco frequentadas, os alunos e os pais não valorizam o ensino e a aprendizagem, a falta de interesse dos mesmos abala qualquer trabalho. [Professora (57/4)].

A partir dessas falas, visualizamos que a escola, além do dever que lhe é próprio, tem que assumir, ou tentar assumir, responsabilidades que cabem à família. No entanto, a família deve cumprir seu papel constitucional, pois a articulação família/escola é de vital importância para que a escola cumpra também sua função social.

A escola é um dos meios sociais voltados à educação, local em que a geração adulta (os professores) transmite à geração nova (os alunos) as experiências de sua civilização (os saberes). Portanto, é sobre o professor, um dos sujeitos do triângulo pedagógico, sobre sua formação/qualificação profissional e sobre sua identidade, de que trataremos adiante.

1.1 A Escolha da Profissão Docente

⁶ O primeiro número foi usado para a identificação da escola e o segundo, para a do professor.

Diversas são as razões que motivam a escolha de uma profissão. Dentre elas, só para citar algumas, podemos salientar a importância social, a influência familiar, a questão salarial, as perspectivas do mercado e a possibilidade de acesso à profissão escolhida.

Segundo Soares (2002), embora sempre atuem juntos, os fatores determinantes na escolha profissional são:

(a) *Políticos* - Cada Estado, de acordo com as suas políticas públicas, opta por uma estratégia educacional e de formação profissional. Consoante tais políticas, priorizam-se umas áreas em detrimento de outras, provocando desequilíbrios e desigualdades sociais, já que as oportunidades não estão disponíveis a todos.

(b) *Econômicos* - A necessidade de começar a trabalhar cedo faz com que as oportunidades de escolha sejam poucas. Em geral, aceita-se o que o mercado pode oferecer e, desse modo, trabalha-se com algo somente para o sustento próprio. Como esse jovem não dispõe das mesmas oportunidades, tanto profissionais quanto educacionais, quando consegue um tempo para estudar, geralmente à noite e depois do trabalho, sujeita-se à *escolha* dos cursos de licenciatura, por serem os mais acessíveis (no ensino público) e os mais baratos (no ensino privado).

(c) *Sociais* - Os fatores sociais, relacionados à classe social de pertencimento, na maioria das vezes, determinam se o indivíduo poderá fazer um curso superior e, podendo, determinam qual curso ele poderá frequentar. Os contextos sociais levam a perceber que as profissões são divididas por classe social, realidade que dificilmente se altera. Cursar Medicina, por exemplo, não é uma realidade plausível aos jovens que não dispõem de dinheiro nem do tempo necessário, já que precisam estudar à noite e trabalhar para se sustentar.

(d) *Educacionais* - O sistema educacional como um todo exerce influência sobre a escolha profissional. Nesse sentido, a escola, da maneira como se organiza, seus métodos e seus objetivos, influencia as futuras escolhas profissionais. Os professores (e sua maneira de conduzir a sua prática) aproximam ou afastam esse aluno da profissão docente, o que não tem sido objeto de atenção na escola, pois essa escolha é trabalhada, geralmente, em dois ou três períodos nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, às vésperas da escolha, quando deveria ser uma construção de toda a vida escolar do aluno. A qualidade do ensino é o ponto mais importante no fator educacional, pois, somente por meio de um ensino de qualidade, o aluno poderá superar a barreira social, citada no item anterior.

(e) *Familiares* - A família é parte importante na vida de qualquer indivíduo. Com isso, no momento da escolha profissional, ela exerce forte influência positiva ou negativa. Além disso, como todos os pais têm projetos para os seus filhos, a família, mesmo sem querer, exerce papel decisivo na hora da escolha da carreira.

(f) *Psicológico* - O fator psicológico diz respeito ao conhecimento que o jovem tem sobre si mesmo, sobre sua história de vida e sobre suas preferências e suas aptidões. Trata-se de fatores que passam despercebidos pela escola e que deveriam ser mais estimulados pela família.

A escolha profissional, uma temática complexa, não é determinada por um ou dois fatores, já que, pelo contrário, requer conhecimento e reflexão do indivíduo sobre si mesmo, sobre as profissões, sobre o mundo à sua volta. A melhor escolha é, portanto, a realizada de forma mais consciente, considerando-se as condições sociais, econômicas e políticas em que se vive.

No contexto sociocultural atual, ser professor/professora não é uma carreira profissional atrativa devido a múltiplos fatores, dentre eles: os baixos salários; o desprestígio da profissão; a visão de que a escolha da docência é feita pela falta de capacidade para o exercício de outras profissões; a visão de familiares e de pessoas próximas de que esta é uma escolha ruim; a visão de que a docência (em específico a Educação Infantil e o 1º Segmento de Ensino Fundamental) é uma profissão predominantemente feminina, o que afasta uma parcela significativa da população, os homens; a visão de que a docência é uma missão.

No entanto, observamos que os cursos de licenciatura ofertados no ensino superior são procurados e cursados. Em razão disso, vale a pena questionar quem são esses futuros professores e professoras.

1.2 A Formação Profissional do Professor do 1º Segmento do Ensino Fundamental

A formação exigida ao professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental varia ao longo do tempo. A LDB/96, e seu art. 62, determinava a formação em nível superior em cursos de licenciatura plena. Mas, no mesmo artigo, passou a admitir a formação em nível médio, na modalidade Normal, para o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Desse modo, os futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental teriam dois caminhos a seguir para a sua formação profissional: Ensino

Médio na modalidade Normal e licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB/96 e com a nova configuração dos cursos de formação para o magistério, os debates sobre as políticas de formação de professores ficaram mais acirrados. Embora se reconheçam avanços na LDB/96, como o direito à qualificação profissional, são questionadas, nessas discussões, as atribuições dos Institutos Superiores de Educação (ISE), dispostas especificamente no art. 63. Segundo Linhares (2004, p. 111):

O ponto mais delicado e preocupante dessa questão está na perspectiva de que os institutos superiores de educação implantem uma formação centrada apenas no ensino, sem o indispensável suporte da pesquisa e da extensão. As universidades públicas são reconhecidamente as instituições que oferecem os aportes necessários da pesquisa e da extensão para a formação de professores e demais profissionais por elas formadas, embora não sejam as únicas.

Para alguns educadores, a formação dos professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental deve ser feita em cursos de licenciatura plena, sendo o curso de Pedagogia a melhor escolha a ser feita, por ser um espaço propício à mediação de saberes específicos com concepções e práticas pedagógicas. Contudo, para outros educadores, determinadas universidades apresentam algumas características específicas preocupantes. Segundo Candau (1997, p. 34):

No estágio atual das universidades brasileiras, algumas apresentam um modelo em que a pesquisa e a pós-graduação são particularmente enfatizadas. Em geral, estão situadas nos grandes centros e possuem um corpo docente com elevado número de professores doutores e de tempo integral. A preocupação pela produção científica e o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação consomem a maior parte do tempo e do interesse do corpo docente. As demais atividades e tarefas a serem realizadas pelos professores estão de alguma forma subordinadas a este interesse “maior”.

Nas universidades mencionadas pela autora, a formação do educador-especialista e do professor foi objeto de uma pesquisa realizada pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) por mais de 15 anos. Uma das universidades analisadas era pública e a outra privada, uma de grande porte e a outra de pequeno porte, entretanto, dentre outras características, ambas tinham em comum a preocupação com a pesquisa e com a pós-graduação. Nesse entremeio, em segundo plano, ficava o interesse pela formação de professores.

A descaracterização e a desvalorização social do magistério e da educação em geral, principalmente no que toca o Ensino Fundamental, começam na formação profissional do professor e permeiam toda a vida docente. Enquanto a educação e a formação dos professores não forem realmente uma prioridade, não fará diferença se o futuro professor das séries iniciais se formar no Ensino Médio na modalidade Normal ou se se formar no Ensino Superior nos ISE ou nas Universidades. Segundo Candau (1997, p. 32):

As dificuldades de se penetrar no mercado de trabalho e as próprias condições de trabalho e remuneração do magistério fazem com que se acentue seu caráter de atividade marginal ou provisória, até ser encontrado um trabalho que ofereça melhores condições de exercício e desenvolvimento profissional. Neste contexto, mais que uma opção, o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura uma possibilidade, na maioria das vezes mais fácil, de se obter um diploma universitário.

1.2.1 Formação profissional e construção da identidade docente

Neste subcapítulo, nossa atenção se volta para as opções de formação profissional que o futuro docente tem à disposição. Dependendo da escolha feita, o professor pode se preparar para o magistério em uma instituição que valoriza mais o ensino ou em uma instituição que valoriza mais a pesquisa (em geral, em nível superior).

A filosofia da transmissão do conhecimento é a mais usual nos cursos de formação. Há universidades cuja regra geral é *quanto mais teoria, melhor* para, com a teoria, tentar responder aos problemas que surgem com a prática docente. Nóvoa (1992, p. 18), contudo, diz: “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Como vivenciar esse momento-chave da formação, tão importante para o futuro profissional? Como ocorre a adaptação ao convívio com o futuro grupo social dos professores? Como se constrói a identidade do professor? Um dos momentos mais significativos para a construção da identidade é, sem dúvida, a formatura e a chegada ao mercado de trabalho. Nessa hora, todos sentem o *choque de realidade* ao começarem a lecionar na primeira escola. A respeito dessa importante fase da vida profissional do docente, Candau (2010, p. 108) acrescenta:

É da estratégia desenvolvida nesta fase que depende, simultaneamente, a identificação pelos outros de suas competências e a construção para si de seu projeto, de suas aspirações, de sua identidade. É deste primeiro confronto

que vão depender as modalidades de construção de uma identidade profissional, de forma que constitua não somente uma identidade em relação ao trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si mesmo em relação ao futuro, a antecipação de uma trajetória profissional e a operacionalização de uma lógica de aprendizagem ou de formação.

A não familiarização com o ambiente escolar, a falta de prática pedagógica e o pouco contato com as diversas modalidades de ensino são problemas enfrentados pelos professores recém-formados ao ingressarem na carreira docente. Esse quadro é um reflexo da formação profissional do professor pouco voltada à prática escolar, e, nesse sentido, da teoria da graduação ou do curso Normal à prática de sala de aula, existe uma grande distância. Dessa problemática, surgem os seguintes questionamentos: Como resolver esse problema? Os estágios obrigatórios para a conclusão de curso dão conta da prática?

O mestre Nóvoa (2011a, p.2), em entrevista à *Revista Nova Escola*, fala de uma experiência portuguesa que tem sido muito produtiva, tanto para a escola quanto para a academia, e aponta como a escola pode se tornar um espaço pedagógico poderoso na formação de professores:

Tenho defendido que os docentes precisam se formar dentro das escolas, em contato com o cotidiano e com os estudantes. É preciso criar estruturas que tenham incorporado o conhecimento, a pesquisa e as práticas profissionais e coloquem tudo isso a serviço da formação. O que se passa num hospital universitário pode servir de inspiração. Os jovens residentes são formados por outros médicos com grande proximidade com a pesquisa e o dia-a-dia da profissão. Da mesma forma, os professores deveriam ser formados por outros mestres e interagir com a academia.

O autor, a seguir, discorre sobre como garantir que os professores iniciantes tenham o acompanhamento dos mais experientes.

É preciso assegurar que cada aluno-mestre (aquele que está estudando para ser professor) vá adquirindo autonomia no exercício profissional. Primeiro, observando os mais experientes. Depois, ajudando-os e, finalmente, assumindo a docência sob a supervisão de um tutor. Ao mesmo tempo, deve-se promover a integração de todos eles na cultura da profissão, incentivando a participação em tudo o que acontece na instituição escolar. Ainda é recomendado transformar certos casos e situações do trabalho escolar em problemas de pesquisa, ou seja, discutindo-os do ponto de vista teórico e prático, refletindo sobre eles e produzindo conhecimento pertinente para a profissão. É uma rotina desse tipo que permite concretizar uma formação eficaz dentro da escola.

Além disso, Nóvoa (2011^a, p.3) exemplifica algumas instituições que adotam o sistema por ele descrito:

Há muitos modelos no mundo inteiro. Eu próprio participei de experiências desse tipo em universidades nos Estados Unidos, na Suíça e em Portugal. Em alguns casos, o sistema funciona em escolas comuns da rede pública. Em outros, há instituições especiais associadas a universidades e, como regra geral, sempre existe um tutor dos professores novatos. Com a integração à vida profissional, a supervisão se transforma, progressivamente, em trabalho de cooperação com os colegas. A ação dos amigos críticos, aqueles que nos ajudam a refletir e a avançar na profissão, torna-se dominante. E, pouco a pouco, os jovens professores vão assumindo, também eles, o papel de colegas críticos dos outros.

A formação de qualquer profissional se faz pela combinação entre teoria e prática, pois uma não pode ser separada da outra, uma não é mais importante que a outra. Ao se preparar para uma atividade profissional, por um lado, o professor deve assimilar uma base teórica que lhe permita transitar pelas especificidades da profissão. Por outro lado, deve ter uma vivência com a prática da profissão que permita desenvolver o conhecimento adquirido na universidade.

Na mesma linha, Gatti defende a reformulação dos programas de estágio. No caso, os futuros professores seriam apresentados à escola desde o início da sua graduação e estudariam diversas modalidades de ensino analisando suas diferenças desde o primeiro semestre. Assim, “A experiência de um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões. Melhores estágios formam melhores professores” (GATTI, 2010, p. 1).

Em São Paulo, o governo estadual implantou o Programa Bolsa Alfabetização, cuja meta é o professor da rede estadual receber o estagiário como seu aprendiz para a atividade docente. O professor conta com um auxiliar em seu trabalho pedagógico e, como verdadeira formação em serviço, o aluno conta com um mestre que o conduzirá à prática docente. Nesse viés, os problemas relacionados à didática da alfabetização e à prática educativa em sala de aula são levados à universidade para se tornarem conteúdos da formação profissional dos futuros professores.

Nesse programa, os estudantes participam ativamente de todas as situações do cotidiano escolar vividas pelo professor, tanto em sala de aula quanto em planejamentos e reuniões pedagógicas em outros espaços. Em reuniões regulares, os coordenadores do estágio e a equipe pedagógica trocam experiências e reforçam os vínculos entre escola e universidade. Assim, a universidade leva a teoria à escola para ajudar nos problemas do cotidiano escolar e

se alimenta dessa convivência para aperfeiçoar o currículo. Além disso, deve acompanhar as transformações sociais e culturais da sociedade e da escola, ao aperfeiçoar a formação profissional do professor e reforçar ainda mais a articulação entre o saber sistematizado (a teoria) e o conhecimento da realidade (a prática). Para a formação profissional docente, Linhares (2004, p. 49) destaca que:

[...] faz-se necessário estabelecer parcerias institucionais de maior abertura com as escolas que poderão tornar-se campos de estágio, espaços de experiência pedagógica [...]. Nessa aproximação, as instituições terão oportunidade de trocar e ampliar o conhecimento da realidade do ensino público municipal. As universidades contribuirão com seu saber sistematizado e terão oportunidade de colher elementos para a reformulação e reestruturação dos cursos de formação de professores.

A construção da identidade profissional é um processo que se inicia na escolha do curso de licenciatura. Apesar de nem sempre ser realmente uma opção e/ou uma garantia – que essa formação profissional venha a se tornar a sua futura profissão –, tal *escolha* marca o início da construção da identidade docente.

Ao iniciar a sua formação profissional, nesse sentido, a relação do aluno com a profissão docente se torna, aos poucos, mais próxima. Segundo Nóvoa (1992, p. 18), a “[...] formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, ou seja, da construção da identidade docente que tem o seu ponto culminante com o início da docência.

Começando as atividades profissionais como professor, surge, então, o *choque de realidade* ou, em outras palavras, o primeiro confronto. Como nos diz Candau (2010, p. 108), “[...] deste primeiro confronto que vão depender as modalidades de construção de uma identidade profissional”, ou seja, é nesse momento que a identidade com a profissão se consolida ou se desfaz, ao projetar uma relação conflituosa entre o professor e a profissão docente.

A formação profissional docente é composta pela relação entre teoria e prática. Depende, dessa maneira, tanto das teorias, aprendidas na formação profissional, quanto das práticas desenvolvidas na vida escolar, vivenciadas por meio do estágio curricular obrigatório, que, segundo a legislação educacional, é um ato educativo, é uma complementação do ensino e da aprendizagem, é um momento para que o futuro professor relacione teoria e prática.

Volta-se aqui a mencionar a experiência de estágio curricular desenvolvida em Portugal, tratada por Nóvoa (2011a), quando ele relaciona a formação dos médicos e a dos

professores. Com isso, queremos trazer à discussão duas realidades diferentes, porém relativas à formação profissional de duas categorias profissionais. De acordo com o art.7º do Parecer CNE/CES n.º 1.133, o “[...] estágio curricular deverá atingir 35% da carga horária total do Curso de Graduação em Medicina” (BRASIL, 2001a, p. 31). Nesse caso, o estágio curricular obrigatório é realizado em regime de internato, visando ao treinamento em serviço, com duração de dois anos, com o objetivo de propiciar formação de natureza geral, com conhecimentos, habilidades e posturas necessárias ao diagnóstico, ao tratamento, à prevenção e à promoção nas situações de maior prevalência e relevância no exercício da prática médica.

De acordo com o art. 7º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio 2006, o “[...] curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3200 horas”, sendo “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e “100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos” (BRASIL, 2006b, p. 4). Então, cerca de 15% da carga horária total da graduação em Pedagogia é dedicada ao estágio curricular obrigatório, ou seja, o curso em questão conta com carga horária de estágio curricular 60% menor do que a do curso de Medicina.

Além da carga horária, há as condições precárias em que o estágio é realizado. A maioria dos hospitais e das escolas públicas não apresenta estrutura física para o trabalho, o que dificulta ainda mais o aprendizado do estagiário. Esse contexto, mais grave no interior e nas periferias das cidades brasileiras (o que de certa forma explica a falta de médicos nessas localidades) gerou, por parte do governo brasileiro, a *importação* de médicos para atuarem nessas áreas.

Outro exemplo, supracitado, é o Programa Bolsa Alfabetização, do governo do estado de São Paulo, que apresenta uma estrutura similar ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), explicado mais adiante. Todos esses programas e essas experiências de estágio, se, por um lado, fortalecem a prática tão necessária aos futuros professores, por outro, podem provocar (e, em alguns casos, provocam) a precarização do trabalho docente mediante substituição de profissionais da educação por estagiários.

Iniciativas como o Projeto Fórmula da Vitória⁷, do Instituto Ayrton Senna, e o Movimento Todos Pela Educação⁸, do Governo Federal, são exemplos disso.

⁷ O Projeto Fórmula da Vitória lida com alunos de 6º ao 9º ano que apresentem defasagem em alfabetização ou dificuldade parcial ou total das habilidades de leitura e escrita (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013).

⁸ O Movimento Todos pela educação tem a missão de contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e de todos os jovens à educação básica de qualidade até 2022 (BRASIL, 2013).

Para dar continuidade a essa discussão, começamos pelo entendimento acerca do termo *identidade*, de origem latina (*idem*), que significa igualdade e continuidade. Dizendo de outra maneira, *identidade docente* é um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal e que tem, como possibilidade, a construção, a desconstrução e a reconstrução de algo que permite dar sentido ao trabalho realizado. Nesse sentido, a identidade não se reduz ao processo de individuação/identificação.

Dessa maneira, segundo Foucault (2003), a modernidade produz processos a partir dos quais práticas disciplinares e procedimentos de vigilância e controle individualizam o homem, tornando-o sujeito: a modelagem do corpo dá lugar a um conhecimento do indivíduo; o aprendizado de técnicas induz a modos de comportamento; e a aquisição de aptidões se mistura com a fixação de relações de poder. Em meio a essas relações, o educador se constitui como o profissional que acredita na educação, podendo criar e recriar as circunstâncias que caracterizam sua prática.

As grandes mudanças ocorridas na sociedade a partir do século XIX ocasionaram alterações no próprio conceito de identidade. Ao discutir a pós-modernidade, Hall (1997) postula que o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Dessa forma, esse ser é capaz de assumir identidades distintas em diferentes ocasiões, as quais não são unificáveis ao redor de um *eu* coerente. Como o poder é exercido por meio de ações em que o indivíduo se constitui como sujeito e é assujeitado, a construção da identidade docente ocorre num processo de individualização que lhe é conferido como autêntico.

As reuniões de qualificação profissional geralmente são utilizadas como espaços para evidenciar as produções subjetivas de identidades. Esse espaço é ocupado por grupos de professores para compartilhar/trocar experiências, pois como, nele, realizam-se as narrativas sobre os alunos e sobre as práticas profissionais, a ocasião se torna, assim, um mecanismo pelo qual o sujeito se constitui nas próprias regras do discurso, aferindo-lhe uma identidade profissional, impondo-lhe uma direção e o submetendo ao princípio de totalização e unificação.

Nesse viés, a formação de professores precisa ser reconhecida como um espaço discursivo, em que a identidade docente se constrói e se reconstrói de maneira histórica e cultural. Ao se pensar como são formados os professores, devemos lembrar que esses sujeitos são homens e mulheres que, no trabalho, no dia a dia, no contexto escolar, relacionam-se com os alunos e com os colegas de profissão. São sujeitos que participam intensamente da vida,

dentro e fora da escola e, nessa dinâmica, elaboram práticas e saberes que os constituem como professores.

1.3 O Trabalho como Afirmação da Identidade Docente

O professor é um dos atores mais importantes para que se alcance uma educação de qualidade. Mas, afinal, o que é uma educação de qualidade? Por se tratar de algo subjetivo, qualidade está relacionada às percepções de cada indivíduo. Também é um conceito histórico, que se altera no tempo, no espaço e nos mais variados contextos sociais. Para conceituar o que entendemos por qualidade, e mais precisamente como qualidade na educação, citamos as palavras de Gadotti (2010, p. 7):

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Em face da complexidade do termo, uma educação *de qualidade* deve atender a todos os aspectos que envolvem a educação, como é o caso da participação da sociedade na escola e da democratização do ensino. Segundo Gadotti (2010, p. 8, grifos do autor), “[...] a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: ‘*qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio*’ ”. A qualidade da educação depende, portanto, da qualidade *do professor, do aluno e da comunidade*. Mas sobre qual professor falamos?

Já comentamos os caminhos que o docente precisa percorrer para conquistar sua formação profissional e as dificuldades enfrentadas durante esse trajeto (como a falta de uma prática mais efetiva e como o *choque de realidade* sofrido pelo recém-formado ao chegar à escola para pôr em prática a teoria acumulada durante toda a sua formação). Agora, neste instante em especial, focaremos o professor novato, que começa a questionar os conteúdos do currículo de sua formação profissional, os quais não o prepararam para a prática escolar.

Alguns cursos de formação de professores podem não ser de qualidade aceitável, o que aprofunda o impacto com a prática docente, aquele que o recém-formado recebe no início do magistério, tanto pela deficiência nos conteúdos aprendidos, quanto, em alguns casos, pelo não cumprimento do estágio obrigatório. Em virtude dessas e de outras deficiências da

formação profissional dos professores, alguns deles acreditam que a qualidade do ensino é determinada mais pela qualificação profissional do que pela formação profissional. Nóvoa (1992), referindo-se ao contexto europeu da década de 1980, diz que o centro das discussões sobre a formação de professores se deslocou da formação profissional para a qualificação profissional.

Na Europa dessa época, faziam-se inferências no sentido de que a formação de professores em certos países não tinha incidências positivas sobre o sucesso escolar. Assim, recomendou-se que, em vez de cursos universitários, fossem oferecidas várias modalidades de treinamento, pois isto aumentaria a eficácia pedagógica, sobretudo após alguns anos de experiência no ensino. Contrapondo-se a essa concepção, Cury (2004 apud BRASIL, 2008, p. 15) aponta a importância da qualificação profissional sem, no entanto, se descuidar da formação profissional:

[...] a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a qualificação profissional seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.

É preciso pensar a formação e a qualificação profissional como tempos distintos, mas não contrários, visto que fazem parte de um processo contínuo de construção da prática docente qualificada, da afirmação da identidade e da profissionalização do professor. A formação se transforma em autoformação e o professor reelabora os seus saberes da formação profissional em confronto com a prática docente cotidiana vivenciada no contexto escolar. É nesse processo coletivo de troca de experiências e de práticas que o professor reconstrói seus saberes *sobre a prática e com a prática*. Nessa perspectiva, Nóvoa (2001, p. 1) ressalta que:

Durante muito tempo, quando se falava em formação de professores, falava-se essencialmente da formação inicial do professor. Hoje em dia, é impensável imaginar essa situação. A formação de professores é algo que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, nos primeiros anos de exercício profissional e continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de qualificação profissional, tendo como polo de referência as escolas.

Portanto, podemos perceber que a formação docente não termina com a formação tampouco com a qualificação profissional. Mais importante que a formação profissional, a formação do professor, como a de qualquer outro profissional da atualidade, perpassa toda a

sua vida na profissão. Segundo Candau (1997, p.69), na verdade, essa formação, como o próprio nome diz, é só o começo, tendo em vista que a qualificação profissional de professores é:

[...] formação recebida por formandos já profissionalizados e com vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social.

Portanto, a qualificação ocorre posteriormente à formação profissional. O professor, em suas inquietações, na busca de conhecimento, deve ver a qualificação profissional como um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da prática docente.

Essa formação é qualquer atividade de que o professor, em regência de turma, participe após a sua formação profissional. Assim, desde a participação em uma palestra, buscada pela iniciativa do docente, até uma especialização em um doutorado em Instituição de Ensino Superior são definidas como qualificação profissional. No caso, formação em serviço são todas as atividades de qualificação profissional realizadas dentro ou fora da escola por iniciativa do professor ou da rede de ensino a que ele esteja vinculado. Para firmar tal conceito, recorre-se às palavras de Candau (1997, p. 70):

[...] por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte [...].

Dentro desse amplo conceito de qualificação profissional, não poderíamos deixar de fora a mais importante atividade de qualificação profissional, a própria prática docente. Para tanto, fundamentamo-nos nas palavras do mestre Freire (1996, p. 39, grifo nosso): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da *reflexão crítica sobre a prática*. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Logo, apoiando-nos nas palavras desse educador, trataremos adiante do dilema dos professores sobre a prática docente.

1.3.1 Prática ou práxis docente

Se o processo educacional está assentado sobre os elementos *educador, educando e conteúdo*, qual é o papel do professor nesse contexto? Segundo Paro (2008, p.21), na concepção tradicional de educação:

O papel do educador, de quem se espera que detenha o conhecimento, é o de apresentar ou de expor determinado conteúdo ao aluno que, por sua vez, tem como obrigação esforçar-se por compreender e reter tal conteúdo. O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo, a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando.

Então, basta o professor expor determinado conteúdo e o aluno esforçar-se por compreendê-lo e retê-lo? Freire (1975) mostrou que não. O aluno não é um banco onde o professor deposita o conteúdo e, depois, saca-o por meio das famigeradas provas e testes. O aluno e o professor são os sujeitos desse triângulo pedagógico cujo terceiro vértice, o saber (conteúdo transformado pela interação professor/aluno), é o seu propósito. Segundo Nóvoa (1999, p.8):

[...] a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem.

A transmissão de conhecimentos e os processos relacionais e formativos são o foco da formação e da qualificação profissional dos professores. Para essa *missão*, o docente busca a formação profissional e, depois, prossegue os seus estudos em um processo contínuo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula e da escola. O propósito dessa interação entre aluno e professor é a articulação entre aluno e saber, ocasião em que a aprendizagem verdadeiramente ocorre.

Mais uma vez consoante Paro (2008, p.31), devemos ter em mente que “[...] pela mesma razão que o aluno só aprende se quiser também o professor precisa querer ensinar para conseguir fazê-lo”. Ainda segundo Paro (2008, p. 32-32), o professor não deve ser um:

[...] mero repetidor de conteúdos a seus alunos. Mais do que sujeito, ele tem a função de proporcionar condições para que os educandos se façam sujeitos. Por isso, além de familiaridade com a metodologia adequada e conhecimento técnico sobre educação, ele precisa estar comprometido com o trabalho que

realiza. Não basta conhecer determinado conteúdo e “explicá-lo” a seus alunos, é preciso saber como ensinar os conteúdos da cultura de modo que se alcance a formação da personalidade do educando. Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática.

Enxergando a educação como um exercício de poder, o que remete ao título de seu livro, Paro (2008, p. 54) afirma, por fim, que “[...] o professor, no exercício de seu poder de educar, produz no aluno não diretamente o aprender, e sim, sua mediação: o querer aprender” e “Por isso, a educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza”.

1.4 Qualificação Profissional e (Re)Construção da Identidade Docente

Um programa de qualificação profissional se desenvolve em um campo complexo, e a escolha do melhor modelo é condicionada à conjunção das forças desse campo. Isto significa que um modelo adequado para um grupo pode não sê-lo para outro, dependendo das expectativas e dos desejos dos participantes.

Gatti (2003) afirma que a qualificação profissional de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de *dimensões* abarcadas por essa formação: *a especialidade*, que envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores; *a didática e pedagógica*, que envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada; *a pessoal e social*, que envolve a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento; *a expressivo-comunicativa*, que envolve a valorização do potencial dos professores, de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender; e *a histórica e cultural*, que envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

Ainda segundo Gatti (2003), um projeto de qualificação profissional não pode ser construído ignorando-se o conjunto das dimensões envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo, visto que os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes.

Para Marin (2003), a qualificação profissional de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Em consonância com essa afirmativa, partimos do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá no cotidiano, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, embora não

exista um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a qualificação profissional é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que, aos professores, é permitida a apropriação dos próprios processos de formação e a construção de sentido no quadro de suas histórias de vida.

Como se desenvolve após a formação profissional, a qualificação, que ocorre com trabalhadores em exercício, numa dada realidade, pode garantir unidade entre o cognitivo, o afetivo e o motivacional e ampliar os alcances na construção de uma cultura docente diferenciada. A qualificação profissional, então, não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras e seminários ou como acumulação de conhecimentos ou técnicas. Na verdade, trata-se de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua; é uma exigência da atividade profissional no mundo atual e não pode ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação.

O conhecimento adquirido na formação profissional se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender à mobilidade, à complexidade e à diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a qualificação profissional deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento e, desse modo, envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.

A qualificação profissional tem como referência duas grandes modalidades:

(a) A primeira modalidade se refere aos *cursos de reciclagem*. Nesse caso, a formação docente acontece fora do ambiente escolar e implica a participação de instituições consideradas tradicionalmente como espaços privilegiados de produção do conhecimento, como é o caso das universidades. Segundo Candau (1997), tal modalidade representa uma concepção *clássica* da qualificação profissional de professores, pois se trata de uma perspectiva de formação que desconsidera o professor como sujeito de sua própria prática e não favorece o encontro de formas ou das possibilidades criativas e coletivas de resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

(b) A segunda modalidade reconhece a escola como *locus* privilegiado da qualificação profissional dos professores. Essa dimensão tem várias implicações para a vida escolar, na medida em que dirige as atenções para a promoção, no interior da escola, de experiências coletivas que contemplem componentes formativos articulados ao cotidiano escolar do professorado, sem deslocá-lo para outros espaços.

Nesse sentido, a formação de professores acarreta:

- (a) a busca da escola por formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação;
- (b) a oferta de espaço e tempo, prevista em lei, para os docentes dentro da própria escola;
- (c) a criação de sistemas de incentivo à socialização;
- e (d) a consideração das necessidades dos professores e dos problemas de seu dia a dia.

A qualificação profissional pode se constituir, portanto, como uma possibilidade para os professores reelaborarem os processos de subjetivação que ancoram suas práticas. Contudo, é preciso observar que algumas iniciativas de formação tornam as narrativas dos professores mecanismos que afirmam determinadas subjetividades aceitas para constituir as identidades docentes: os professores técnicos, os construtivistas, os reflexivos ou os intelectuais. Surgem também adjetivos para visualizá-los num processo representativo: os amigos, os carinhosos, os afetivos ou os auxiliares.

O sujeito educador se constitui, então, de uma multiplicidade de dizeres que se repetem e se redizem. Nesse processo, ele constitui a si próprio, utilizando-se de modelos da representação que variam entre o que é conhecido e o que precisa ser repetido. Assim, tais dizeres que configuram o *ser professor* são constantemente reiterados e mantêm sob resguardo os efeitos de verdade que determinam os sujeitos e a profissão.

Assumindo a identidade docente, os próprios educadores (sujeitos sociais e culturais) assimilam os discursos produtores da identidade docente e constroem uma autoimagem baseada no professor ideal. Para isso, colaboram os discursos da mídia, dos governos e da sociedade. Essa construção de identidade, dessa maneira, ocorre paralelamente no campo da atuação pedagógica e na luta pela valorização e pelo reconhecimento profissional.

A importância do discurso e dos enunciados a eles ligados não está somente na sua expressão, mas nas posições e nos locais de onde se fala, de onde se enuncia, bem como da materialidade dessa enunciação. Percebe-se, nesse viés, que há uma tendência em manifestar-se de acordo com um discurso já instituído, porém o rompimento é provisório, sem força de sustentação. Nesse sentido, tanto a manifestação da escolha da profissão quanto os dizeres que referendam o *ser professor* obedecem a critérios semelhantes.

A vocação, a vontade de lecionar, o professor que conduz, motiva, auxilia e orienta, constituem-se formas estereotipadas de perceber e dizer quem é o sujeito educador. Por esses dizeres, ao mesmo tempo em que se individualiza o sujeito, também abrem-se espaços para

que cada professor se perceba de fato como educador. Assim, ao mesmo tempo em que se mantém um sistema de representação, cria-se no sujeito educador a ilusão de singularidade.

A estrutura escolar aceita comportamentos diferentes, desde que sempre seja possível reequilibrar a ordem e manter o estilo de ensino padronizado. Nesse contexto, a identidade docente, por vezes, está imersa na cultura padrão do *ser educador* que a diferença não deixa aparecer ou que, ao aparecer, passa a ser naturalizada pelas redes discursivas que reatualizam antigos enunciados.

Em suma, a identidade do professor advém da significação social da profissão, da cultura, das tradições, das práticas discursivas, do paralelo entre práticas consagradas com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática e da construção de novas teorias. Os professores vivenciam a profissão entre o sucesso, a frustração, os medos e as expectativas e, na maioria das vezes, aceitam os ditos a respeito de sua constituição identitária esquecendo-se, talvez, de que é possível criar possibilidades de se subjetivar por intermédio de outros discursos.

O professor, de uma forma geral, necessita inserir-se num projeto de construção e reconstrução de sua identidade docente. Logo, esse projeto surge a partir do caráter questionador, crítico e reflexivo que cada docente pode assumir, pois toda reconstrução identitária passa por deslocamentos e, neles, o próprio sujeito é levado a perceber diferentes formas de subjetivação em que seu *eu* pode ser vivido e experimentado. Nesse processo, o professor reflexivo, crítico e investigativo questiona, reflete e analisa constantemente as diversas representações que compõem sua identidade. E, em razão disso, é preciso problematizar as questões raciais, sexuais e sociais presentes nos discursos escolares sobre regras, comportamentos e postura e que acabam configurando os professores como sujeitos apolíticos, assexuados, não corpóreos.

Por isso, a forma como a identidade docente tem sido apresentada interpela os professores a participar de um jogo em que resistir ou acolher significa constituir-se dentro de um sistema de representação. Nesse jogo, é preciso seguir as regras e estas, em muitos casos, atendem a quem tem o poder de narrar, descrever e dizer como são os sujeitos. Por esses motivos, é necessário repensar constantemente como tem sido narrado, subjetivado e identificado o sujeito educador.

Em diversos tempos históricos, questões como o fracasso escolar, os níveis de repetência e a baixa qualidade de ensino foram observadas e relacionadas à formação dos professores. Desse ponto de vista, a qualificação profissional de professores – os quais não

estariam preparados para ensinar – estabelece-se como a solução para as constantes crises enfrentadas pela escola e pelo sistema de ensino. Apontar a *incompetência* do professor como principal causa dos fracassos da escola é simplesmente perceber na formação e na qualificação profissional dos educadores a única causa e consequência dos resultados de um amplo processo, como é o da educação. Por esse enfoque, o discurso da competência e da incompetência é percebido pelas ações dos professores frente às situações do cotidiano, sem se perceber a totalidade da escola como instituição.

Sob uma perspectiva mais ampla da questão, percebemos que questões como as condições em que os professores realizam suas práticas interferem nos próprios sentidos construídos pelos educadores para o seu fazer. Os professores, constituídos em sua forma de ser por instituições formadoras e pelas regulamentações governamentais, para que possam vir a ser diferentes de tudo o que foi pensado e planejado, precisam renunciar às representações únicas e fechadas pelas quais são vistos, descritos e narrados.

Ao analisar as experiências de qualificação profissional a que os professores estão sujeitos, podemos levantar alguns questionamentos sobre as concepções que têm orientado esses programas, baseados, ainda, em uma experiência cumulativa, em que seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma gama de professores, sem respeitar os diferentes estágios de história profissional e as necessidades específicas de cada educador. As reuniões de qualificação profissional são pensadas a partir de um modelo único de formação, pois consideram que os professores precisam se ajustar para atender a um perfil determinado de educador e educação.

Para alterar esse processo, é necessário que o professor assuma a discussão, nas reuniões pedagógicas e nos cursos de formação, sobre o sentido político que orientará as suas práticas escolares. Nesses espaços, o docente poderá refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de construir diferentes posturas profissionais capazes de adaptar as diferentes situações desencadeadas no cotidiano escolar.

A *estética da existência*, nas características assinaladas por Foucault (2003), comporta uma capacidade de percepção e abertura para a experiência de si, pela qual o sujeito se torna capaz de perceber a si próprio como sujeito construtor de si e de sua história. Trata-se de uma capacidade de reflexão que não consiste numa simples relação consigo mesmo, mas é decorrência da comunicação e do enfrentamento consigo mesmo e com os outros.

Ao repensar os aspectos formais da educação, o papel do professor, certamente, necessita ser visto sob outra perspectiva, em especial nas suas possibilidades de constituição

identitária. As identidades, sejam elas sexuais, de gênero, raciais, de religião, étnicas etc., não são um produto acabado, mas sim um processo contínuo que nunca se completa, subjetivando-se em seu espaço e em seu tempo. Esse movimento se insere na trajetória de construção da identidade docente, processo complexo durante o qual cada sujeito se apropria de sua história pessoal e profissional. Nesse sentido, segundo Nóvoa (1997, p. 34), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

1.4.1 Objetivos da qualificação profissional

No mundo contemporâneo, os avanços científico-tecnológicos, aliados à globalização, provocam mudanças nos processos de produção e trazem consequências para a educação e, logo, para a formação do professor. Tais avanços trazem consigo a ampliação da exclusão social, já que, enquanto uns poucos têm acesso às maravilhas da tecnologia, a grande maioria da população fica alijada desse processo de *evolução*. A intensificação da busca do conhecimento por essa pequena parcela da população propicia um nível de concentração de informação e conhecimento jamais visto na sociedade, pois disto a outra parte da população é excluída em virtude da qualidade inferior da educação que lhe é oferecida.

Em face a essa realidade, é necessária uma reavaliação das relações entre a escola e a sociedade e entre a informação e o conhecimento. A escola, como principal meio social voltado à educação, tem um papel importante a desempenhar na redução das desigualdades e no oferecimento das mesmas oportunidades à parcela excluída, para que esta também se beneficie dos avanços da era científico-tecnológica. E, para fazer frente a esse desafio, a escola, entre outras necessidades prementes, precisa de professores capacitados, com sólida formação e qualificação profissional permanente, para dar conta do desafio de resgatar o passivo educacional de grande parte da população brasileira.

Em outras palavras, as mudanças tecnológicas, científicas e educacionais são cada vez mais aceleradas, e os trabalhadores em geral, no mundo moderno, são cada vez mais cobrados pelo mercado de trabalho para ter um nível elevado de escolarização. Nesse contexto, o professor, como profissional da educação responsável pela formação das futuras gerações, não pode ficar à deriva nas mudanças do mundo contemporâneo. Segundo Libâneo (2011, p.80):

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

O uso da tecnologia é uma importante ferramenta que facilita a aprendizagem, pois faz parte da linguagem cotidiana dos alunos e deve ser apropriada pela escola como uma ferramenta pedagógica. Nesse âmbito, o professor pode utilizá-la em proveito de sua prática pedagógica e de inúmeras maneiras, como, por exemplo, com o uso de vídeos nas aulas de geografia, o que facilita a comunicação do professor com o aluno e torna a aula mais agradável e produtiva.

A maioria das escolas possui uma sala de informática ou, no mínimo, alguns computadores, o que vai ao encontro das mudanças inerentes à sociedade contemporânea. Todavia, cabe questionar se o professor está preparado para utilizar essa tecnologia em aula. Na verdade, mesmo nas universidades, pouco se utilizam os recursos audiovisuais já há décadas disponibilizados. Primeiro, é preciso que o professor tenha acesso a tais tecnologias e participe de atividades de qualificação profissional para que, com a troca de experiências com os que já utilizam essas tecnologias, possa incorporá-las à prática docente. O professor precisa, então, ser capacitado para utilizar estas e outras tecnologias de informação e comunicação (TICs).

A qualificação profissional tem, dentre outros, o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir com as mudanças necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, no campo educacional em sentido lato. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas isto não basta. Segundo Libâneo (2011, p. 85), o papel da teoria se destaca “[...] não como direção da prática, mas como apoio à reflexão sobre a prática”. Portanto, o objetivo principal do professor em sua qualificação profissional é a constante busca de atualização profissional, o que, porém, não deve ser o único intento.

A educação (processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da própria vida) não se resume à formação profissional do sujeito. A qualificação profissional, assim como o próprio processo educativo, é multidimensional, uma vez que cada uma das partes dá sentido pleno ao todo. Se o homem, como ser social, vive em constante processo de aprendizagem profissional, pessoal e social, a qualificação profissional deve ser compreendida como um processo global que assegure a formação integral do professor.

Contudo, observamos que as estratégias de qualificação profissional utilizadas com mais frequência têm privilegiado, principalmente, a formação profissional, em detrimento da formação do cidadão.

Nos dias atuais, a (re)significação da atuação profissional em qualquer área é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas no campo tecnológico, científico e comunicacional. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação profissional, estará pronto para atuar em sua profissão. Na verdade, as exigências na área educacional, apesar da finalidade diferenciada, são afirmadas por entidades e profissionais que buscam constantemente a qualidade social.

Em suma, a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação adequada ou inadequada do profissional da educação. O momento histórico (como são entendidos os conceitos de escola, de ensinar e de aprender) dita a nova concepção do professor e, por isso, deve ser considerado para que se entendam os objetivos da qualificação profissional.

1.4.2 A escola como *locus* da qualificação profissional

A formação profissional exigida para a habilitação ao exercício da profissão, estruturada por meio de uma formação teórico-prática, complementa-se com os saberes construídos na reflexão *sobre a e na* prática docente cotidiana. O conhecimento adquirido na formação acadêmica se reconstrói na atividade profissional para atender à complexidade e à diversidade das situações demandadas pelas práticas diversas. É preciso pensar a qualificação profissional, portanto, como parte do processo, tanto de construção da prática qualificada quanto de afirmação da identidade e da profissionalização do docente.

A articulação teoria/prática, necessária na formação profissional, é fundamental na qualificação profissional, pois realimenta o conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Assim, a prática é transformada de simples aplicação em construção do conhecimento, uma vez que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação daquilo que fora estudado.

A concepção atual de qualificação profissional tem uma dimensão relacionada à complementação da formação profissional e à reconstrução da prática cotidiana ao longo de toda a carreira profissional. Na qualificação profissional, não podemos desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais que permitem aos professores, como sujeitos de sua

prática, apropriar-se dos processos de formação, visto que o saber é construído ao longo do percurso. Nesse viés, a construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia dialógica que leva em conta os diferentes saberes e a experiência docente.

A qualificação profissional não pode ser reduzida à atualização, muito menos a um treinamento ou a uma capacitação para a introdução de inovações ou para a compensação de possíveis deficiências da formação profissional. É comum que os professores, gerando-lhes uma atitude refratária, considerem os diversos programas institucionais de qualificação profissional como pacotes a serem executados.

Deve-se desenvolver, no entanto, uma cultura de formação baseada na reflexão crítica sobre a teoria/prática, que considere os aspectos sociais e as suas implicações no cotidiano do professor, no processo profissional e na reconstrução da sua identidade. Segundo Nóvoa (1992, p. 25):

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

É imprescindível considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática e permitindo que ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara.

Em sua prática docente, o professor tem dois momentos como sujeito. No primeiro, em sala de aula, o professor e o aluno são os sujeitos do triângulo pedagógico e, ao interagirem, valorizam os processos relacionais e formativos, favorecendo a lógica de aprendizagem na realização do ensino e na construção do conhecimento. No segundo momento, o professor e os seus pares são os sujeitos que formam um novo triângulo pedagógico com o mesmo objetivo do primeiro, ou seja, com a intenção de propiciar processos relacionais e construção do conhecimento e aprendizagem. Sobre essa troca de experiências, Linhares (2004, p. 52) argumenta que:

O fortalecimento das relações interpessoais na escola possibilita o afloramento, discussão dos problemas e construção de novos conhecimentos. [...] as mudanças da práxis pedagógica ocorrem não só por determinação política, mas também por uma postura de compromisso técnico, político e humano daqueles que constroem o cotidiano da escola. Só assim deixará de existir uma escola voltada para os sujeitos-objetos, dando lugar a uma nova escola, em que seus criadores, pesquisadores, ocupem seu espaço e lutem por seus sonhos.

Essa interação entre o professor e seus pares na escola para realizar estudos, partilhar dúvidas, saberes e trocas de experiências é primordial para o processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e as dificuldades encontradas e sobre o encaminhamento de possíveis soluções. Já o isolamento gera incomunicabilidade, quando o professor deixa de compartilhar sua experiência educativa. Essa formação personalista e isolada pode até propiciar experiências inovadoras, mas dificilmente origina uma experiência instituinte, uma vez que essa experiência nasce, reproduz-se e morre com o professor.

A respeito desse isolamento e dos reflexos sobre o trabalho docente, Nóvoa (2011b, p. 3) argumenta que:

A profissão de professor é muito desgastante e exigente. Hoje, ela não pode ser vivida isoladamente. É fundamental falar dos problemas com os colegas, em diálogo aberto, num quadro de partilha e de colaboração mútua. É muito importante que haja alguém que dinamize esses processos e que ajude a organizar o trabalho escolar e esse alguém pode ser o coordenador pedagógico. Nada se consegue sozinho. Os problemas educativos só podem ser resolvidos por meio de uma ação coletiva.

A escola deve proporcionar um ambiente colaborativo e tempos de reflexão coletiva entre pares na construção do conhecimento a partir da articulação teoria/prática. A escola deve ser o *lócus* da qualificação profissional por meio da organização de grupos de estudo que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da aprendizagem dos que nela estão. Esse tempo deve se tornar uma rotina do cotidiano escolar, quando o professor, como sujeito de sua prática, e a equipe pedagógica podem partilhar os conhecimentos adquiridos e construir novos conhecimentos.

Da equipe pedagógica da escola, destacamos um profissional fundamental na articulação do trabalho pedagógico, o *coordenador pedagógico*, pois cabe-lhe comandar o trabalho, orientar os professores e ajustar as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação à realidade local. Ele é o sujeito ideal para liderar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento de suma importância, embora boa parte das escolas não o possuam ou, quando o possuem, não o atualizam há anos e/ou simplesmente esquecem-no em uma gaveta.

A principal atribuição do coordenador pedagógico é a atuação junto aos professores ao promover a qualificação profissional em serviço, dinamizando os processos formativos e ajudando a organizar o trabalho escolar. Ele é, desse modo, o sujeito que ajuda os professores a analisar as atividades propostas aos alunos e que, com base nas teorias, auxilia-os no planejamento de outras mudanças necessárias. O coordenador pedagógico, assim, é o elo da

prática do professor com a teoria pedagógica. A respeito das atribuições desse profissional, Nóvoa (2011b, p. 3) acredita que “A formação deveria ser a preocupação central dos coordenadores pedagógicos. Se concebermos a formação numa perspectiva de cooperação e de partilha, é possível pensar todo o trabalho escolar baseado nela”.

Para que esse ambiente colaborativo se torne uma prática, as Secretarias de Educação devem prever, na carga horária do professor, tempo para reuniões e para frequência a cursos e palestras. Além de respaldar as escolas em suas necessidades, devem apoiar e acompanhar suas atividades pedagógicas. Na Lei nº 11.738/08, art. 2º, §4º, essa questão é clara: “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”; por conseguinte, devemos cumpri-la, sob pena de se inviabilizar que experiências instituintes surjam e se propaguem na escola.

As instituições formadoras precisam oferecer recursos para as ações de qualificação profissional e de melhoria da escola na medida de suas necessidades. Isto não significa limitar as ações a meras demandas pontuais das escolas ou das redes. Na verdade, supõe a noção de redes articuladas de parceria em que a escuta mútua é mais prolongada que a realização de um curso avulso, ou seja, supõe que se permita o trabalho coordenado e voltado para a efetivação do direito de todos à educação de qualidade.

Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, entendendo que uma política de formação implica tanto o encaminhamento de ações efetivas no sentido de melhorar as condições de trabalho, bem como a estruturação do trabalho pedagógico da escola. Desse modo, visando à valorização dos professores, os planos de carreira devem incentivar a progressão por meio da qualificação profissional do trabalho docente.

1.4.3 Experiências instituintes na escola

Vimos ao longo deste capítulo a trajetória do professor, desde a escolha da profissão, passando pela formação profissional e pelo trabalho no dia a dia da escola, e chegando às dificuldades para realizar a qualificação profissional. O professor, como todo o profissional na atualidade, necessita se atualizar constantemente em virtude das mudanças que ocorrem na sociedade.

Nesse mundo globalizado, em constante movimento, está o professor que trabalha numa determinada escola, cujas realidades dos alunos e da comunidade que a cerca não podem e não devem ser consideradas iguais. Nem mesmo as escolas da mesma cidade devem assim ser consideradas, apesar de o poder público geralmente pensar o contrário. Segundo Imbernón (2010, p. 53):

A formação standard aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. A formação clássica é formação de problemas, mas, na formação continuada, não há problemas genéricos, mas, sim situações problemáticas. Passar de uma para outra nos dará uma nova perspectiva de formação.

É na escola que o professor vive a realidade das situações problemáticas dos alunos e da comunidade, realidade essa que não se reproduz em nenhum outro lugar, pois cada aluno, cada professor e cada escola são únicos. Em função disso, a escola deve ser o *locus* privilegiado da qualificação profissional, em um ambiente colaborativo, proporcionando ao professorado a troca de experiências educativas e, para isso, partindo do fazer dos professores numa articulação teoria/prática. Ainda segundo Imbernón (2010, p. 57):

A vantagem que significa para o profissional em exercício trabalhar neste contexto está no fato de sua experiência permitir-lhe desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão, e não um papel técnico, em que se dá uma subordinação à produção de conhecimento, uma separação entre a teoria e a prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, uma tendência à formação de grupos fechados e uma descontextualização que constituem verdadeiros obstáculos para a formação.

Esse ambiente colaborativo realimenta o conhecimento individual com observações do cotidiano escolar ao caminhar em direção à construção coletiva de novos saberes, os quais se tornam verdadeiras experiências instituintes, capazes de gerar um novo fôlego no cotidiano do professor e na reconstrução de sua identidade. Nesse contexto, duas questões se fazem presentes: O que são experiências instituintes? Como o professorado pode se apropriar das experiências instituintes na escola para construir novas configurações de qualificação profissional? Começamos com a definição do conceito de *experiência instituinte*. Segundo Linhares (2004, p. 22):

Como definir o conceito de “experiência instituinte”? Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993) que apontam para

o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras.

As experiências instituintes são um importante instrumento de transformação das políticas públicas a nível local. Segundo Linhares (2000), elas não nascem em *redomas de vidro*, não crescem isoladas da vida, da história, das ações coletivas e individuais, por isso esses movimentos surgem nos mais diferentes espaços e tempos. Experiências instituintes significam, portanto, o mergulho num tecido comum, político, com o qual construímos as possibilidades de comunicação e de interligação entre o coletivo, a humanidade, a história e a vida.

Creemos ter respondido à primeira questão, então voltemo-nos à segunda. As experiências instituintes entendem, como uma de suas características, a reinvenção de processos de ensinar e aprender como exercícios de autonomia e fortalecimento do ambiente colaborativo. Esses movimentos, que estão imiscuídos nas experiências instituídas, disputam espaço dentro das instituições sociais na luta por instaurar o novo, o inédito o devir⁹.

As experiências instituintes - em escolas públicas e fora delas - procuram responder às mudanças dos tempos atuais, mudanças essas que as práticas instituídas de cima para baixo já não dão mais conta de solucionar, tornando-se elas mesmas problemáticas e obsoletas diante dos desafios da complexa vida moderna. Nesse admirável mundo novo da tecnologia da informação, Benjamin (1993) e Bauman (2000) nos mostram que é preciso estar alerta para não submergir aos perigos da comunicação precária, quando os circuitos da narração são dilacerados, e a humanidade, tornada incapaz de compartilhar experiências.

As experiências instituintes são movimentos criadores que procuram desestabilizar o instituído e dar respostas às constantes mudanças da vida social da atualidade, ocupando as brechas deixadas pelo instituído. Porém, segundo Linhares (2000 p. 6), “[...] o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte”.

Nesse sentido, as experiências instituintes se opõem à subalternização e à opressão humana, impregnando os movimentos sociais e fortalecendo novas lógicas e novas concepções de racionalidade e política, favorecem a *includência* e enfrentam, assim, a

⁹ O conceito de *se tornar* foi produzido no leste da Grécia antiga pelo filósofo Heráclito de Éfeso que, no século VI a.C., disse que *nada neste mundo é permanente, exceto a mudança e a transformação*.

padronização e as desigualdades sociais. Ademais, o instituinte está sempre por devir, já que provoca cautela e contradição dos agentes sociais instituídos. É preciso, então, romper com a inércia do instituído e, para tanto, abrir brechas por onde o instituinte possa escorrer e se instalar.

As experiências instituintes de qualificação profissional, nas escolas, devem ter na troca de experiências entre os profissionais da educação a mola precursora de novas experiências de qualificação profissional com a efetiva participação de toda a comunidade escolar. O professor deve ser o sujeito de sua formação, tornando-se pesquisador e construtor de conhecimento, e não um simples reprodutor de conteúdos e executor de políticas públicas, em sua maioria, alheias à realidade da escola.

Por fim, ao tratar das experiências instituintes, Linhares (2004) nos mostra que elas estão sempre em devir, trazem consigo a ideia do inacabado do movimento – movendo-se, enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas –, não carregam certezas e modelos a serem seguidos e são um lugar de experiências, de criação, de vida, com um potencial capaz de nos surpreender de modos infinitos.

Nesse mesmo sentido, iniciamos este capítulo com uma reflexão sobre o conceito de educação, quando recorremos ao mestre Teixeira (1978), que nos ensina que se trata do processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da própria vida. Indo além, diz-nos que educação é mais do que um processo de preparação para a vida, pois é a própria vida.

Vemos, portanto, confluências entre a forma como Teixeira (1978) percebe a educação, os caminhos que percorre e as transformações que sofre e a forma provocada pelas experiências instituintes, pela capacidade de se lançar ao novo, ao que ainda não foi pensado, ao que ainda não foi feito, ao devir, enfim, às possibilidades da vida.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Até a primeira metade do século XX, a escola funcionou como principal meio de disseminação de costumes e ideologias sociais e, mesmo com a difusão das tecnologias de comunicação de massa, não perdeu totalmente seu papel de formar as novas gerações de acordo com as necessidades econômicas e culturais de cada tempo. Assim, a formação de professores também é influenciada pelos paradigmas sociais.

Com o intuito de contextualizar a formação de professores, faremos uma breve *viagem* pela história da educação no Brasil, com ênfase na formação docente a partir da criação do Curso de Pedagogia em 1939, para situar a LDB/96, e na polêmica em torno da formação mais adequada para os professores dos anos iniciais: se em nível superior, se em nível médio.

Optamos por contar essa história a partir da criação do curso de Pedagogia pelo fato de a Lei nº 9.394/96 (LDB) definir esta como a formação desejável para os professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa mesma lei, entretanto, admite o exercício profissional aos possuidores de certificados de formação de professores em nível médio – o chamado Curso Normal. Não discutiremos aqui essa questão por fugir ao escopo desta pesquisa.

Contudo, não ignoramos o fato da existência de cursos normais para a formação de professores no Brasil desde 1845. Esses cursos, inicialmente bastante irregulares, tanto na estrutura curricular, quanto na oferta, durante longos anos, formaram os futuros mestres de forma bastante satisfatória, fornecendo a mão de obra necessária para a expansão dos sistemas públicos a partir dos anos 1920-1930. Voltaremos à questão no decorrer do estudo.

2.1 Formação de Professores (1939/1988)

Em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, criou-se o primeiro curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil¹⁰. O curso visava à dupla função: formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e formar licenciados destinados à docência nos Cursos Normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo específico e um ano dedicado ao curso de Didática para a formação

¹⁰ A Universidade do Brasil a partir de 1965 passou a se chamar de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

do licenciado. O curso formava professores para atuar no ensino médio – a formação para atuar no ensino primário seguia sendo a ofertada pelo curso normal.

Em 1941, a I Conferência Nacional de Educação estabeleceu uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores, no intuito de garantir a transferência de alunos entre instituições e o registro dos diplomas no Ministério da Educação e Saúde. Esse período foi marcado pela seguinte dicotomia: se, por um lado, a Didática era restrita ao último ano de formação; por outro, foram criadas as escolas modelo e os colégios de aplicação. Mas, com a Constituição de 1946, foi delegada aos estados a competência de organizar seus respectivos sistemas de ensino, respeitando as diretrizes e as bases fixadas pela União.

O fim do Estado Novo se consubstanciou na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Essa Constituição, na área da Educação, determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e atribuiu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada nos princípios proclamados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 1930.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, implementada por intermédio do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, embora assinada logo após o final da ditadura Vargas, havia sido gestada sob a mesma inspiração anterior, apresentando, entretanto, uma orientação menos centralizadora. O Decreto-Lei nº 8.530 não introduziu grandes inovações, apenas consagrou um padrão de Ensino Normal que já vinha sendo adotado em vários estados.

O Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de *regentes* do ensino primário, em quatro anos, e funcionava em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, em dois anos, formava o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, nos Institutos de Educação, eram ministrados cursos de especialização e cursos de administradores escolares para habilitar diretores, orientadores e inspetores. Essa foi a solução adotada para atender à demanda crescente por professores.

A reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica ocorreu paralelamente ao considerável surto de crescimento das Escolas Normais, que acompanhou a política expansionista da rede escolar, implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento, que se devia, sobretudo, à iniciativa privada, era distribuído desigualmente pelo País. Segundo Tanuri (2000, p. 77):

[...] das 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos) arroladas em publicação oficial do INEP em 1951, 258 estavam concentradas em apenas dois estados: São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas normais cada um. Dessas 546 escolas, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais (Brasil, 1951). As 125 escolas existentes em São Paulo, em 1951, elevaram-se para 272 já em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais (Mascaro, 1956, p. 38). Quanto às matrículas em todo o país, das 27.148 registradas em 1945, elas cresceram para 70.628 em 1955, 220.272 em 1965, atingindo 347.873 em 1970.

Por volta dos anos de 1950, iniciou-se um período de valorização das tecnologias associadas à educação. Diversas pesquisas, com a colaboração de técnicos dos Estados Unidos, foram desenvolvidas em âmbito nacional e, com isso, foram implantadas as escolas modelo, onde os professores eram treinados. O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), por exemplo, foi resultado de um acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos em junho de 1956, na tentativa de melhorar o ensino elementar no País. A iniciativa surgiu da necessidade de formação de professores, já que, com a análise dos resultados de altos índices de evasão e repetência do ensino primário, fora percebido o elevado número de professores leigos. O *fracasso* da escola primária brasileira foi atribuído à baixa qualificação do corpo docente e, dessa forma, a estratégia entendida como mais adequada para a melhoria dos índices de escolarização primária foi o investimento na formação do professor primário.

Especialistas norte-americanos vieram ao Brasil para habilitar os professores e instruí-los na tecnologia que deveria nortear o ensino primário. Assim, o curso de Pedagogia se voltou para as tarefas de orientação, administração, supervisão e inspeção, com diminuição das disciplinas de formação humana e filosófica. Entretanto, as propostas de formação não atendiam às necessidades da escola pública brasileira, pelo fato de os instrutores não conhecerem a dinâmica da educação pública nacional. Houve insatisfação de professores, pais e, sobretudo, do Instituto de Educação, o maior formador de professores em nível normal.

O manifesto dos educadores *Mais uma vez convocados*, reafirmação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, veio à luz em 1 de julho de 1959. Redigido novamente por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Darci Ribeiro, entre outros.

Resgatando o ideário liberal definido no Manifesto dos Pioneiros, o *Mais uma vez convocados* se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a *liberdade de ensino*, discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda para

defender a atuação da rede privada de ensino na oferta da educação básica. O manifesto reafirmou a educação como bem público e dever do Estado. Nele, reapareceu a proposta dos Pioneiros da Educação Nova de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61), implementada por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não trouxe inovações para o Ensino Normal, visto que conservou a organização anterior, seja em termos de duração dos estudos, seja em termos de divisão em ciclos. As reformas estaduais das Escolas Normais, com vistas a ajustá-las à nova Lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginasial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo.

Apesar de alguns retoques feitos na estrutura do curso de Pedagogia em 1962, só houve real alteração com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, quando se aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura. Por um lado, o título de licenciatura passou a ser o único conferido pelo curso de Pedagogia, mas, por outro lado, iniciou-se uma longa discussão sobre o direito do pedagogo ao magistério primário, considerando que quem prepara o professor do ensino primário também pode ser professor desse nível de ensino.

Em 1964, com o golpe do regime militar, a tecnologia educacional é considerada como o meio ideal para aumentar a eficiência e a produtividade escolares. Segundo Tanuri (2000, p. 79):

Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano.

Por essa visão tecnicista, acentuou-se a divisão do trabalho pedagógico, iniciando-se, nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), com a formação dos especialistas, e criando-se as habilitações: orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar.

O Parecer CFE nº 252/1969 “Admite a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico” (LIBÂNEO, 1997, p. 99). Porém, os professores continuavam a ser formados como profissionais que deveriam conhecer o fazer

pedagógico da escola, sem discutir as questões sociais, não obstante, pela primeira vez, a identidade dos professores primários assumisse um aspecto coletivo.

Assim, estabeleceram-se três níveis para se atuar na educação básica: formação em nível médio para se lecionar nas quatro primeiras séries; licenciatura curta para se lecionar nas oito primeiras séries; e licenciatura plena para as três séries finais da educação básica. Assim, no intento de orientar e organizar a educação no País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/71), implementada por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, objetivou substituir as escolas normais por cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério.

Nos anos de 1980, em resposta ao pensamento tecnicista predominante na educação, foram desenvolvidas diversas teorias críticas. O debate entre os educadores produziu novas concepções sobre a formação do professor e privilegiou tanto o caráter sócio-histórico quanto a necessidade da formação de um profissional crítico, propositivo e transformador das condições em que se encontravam a escola e a educação. Pensando a educação e a formação docente em uma concepção emancipadora, o movimento procurou superar as dicotomias presentes na formação acadêmica, entre professores e especialistas e, assim, buscou democratizar as relações de poder no interior da escola.

Com essas novas concepções sobre a formação do professor, emergiu o profissional que tem na docência a sua especificidade. Nessa perspectiva, foram postas em prática experiências inovadoras em um ambiente político de debates entre professores e trabalhadores, o que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988. Com o fim do Regime Militar, com a eleição indireta do Presidente Tancredo Neves, seu falecimento e com a posse do Presidente José Sarney (1985-1990), pensou-se que seria possível novamente discutir questões sobre educação de uma forma democrática e aberta.

A discussão sobre as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso, contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais da área de Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área e a concretizar discursos em nome da educação.

O Projeto de Lei da nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage enviou à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo Projeto, que acabou por ser aprovado em dezembro de 1996.

O texto da Constituição Cidadã¹¹ apresentou grande contribuição aos anseios sociais relacionados à educação. Algumas propostas educacionais importantes podem ser citadas, como o ensino público, a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica e a flexibilidade da organização escolar. A Carta não tratou especificamente da formação de professores, mas indicou que tal assunto deveria constar no Plano Nacional de Educação.

2.2 A Constituição de 1988 e a Formação de Professores

A Constituição se traduz na lei essencial e imprescindível de um Estado. Nela, estão contidas as normas referentes a vários aspectos da esfera pública e privada, como forma de governo, organização dos poderes públicos, distribuição de competências e direitos e deveres dos cidadãos. Em sua história, o Brasil já adotou sete constituições, uma no período monárquico e seis no período republicano. Além disso, grande parte das mudanças constitucionais ocorridas no Brasil aconteceu sob os auspícios de importantes modificações sociais e políticas do País.

A primeira Constituição Nacional foi outorgada em 1824, apenas dois anos após a emancipação política de Portugal. A segunda, após dois anos da proclamação da República, em 1889. E a última, em 1988, três anos após a posse de José Sarney, ocorrida em 15 de março de 1985, aquele que assumiu a presidência do Brasil após a morte de Tancredo Neves (1910/1985) (primeiro presidente eleito após o período militar de 1964 a 1985).

Tais fatos podem ser ligeiramente explicados pela necessidade de se reunirem, em uma formulação jurídica, as ideias de organização social, de maneira geral, em sincronia com a nova ordem em configuração. Na seção I, do capítulo III, a Constituição trata da Educação, do art. 205 ao art. 214.

No art. 205 da CF/88, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. No primeiro capítulo, já tratamos dessa declaração constitucional, comparando-a com o art. 2º da LDB/96, que traz uma redação semelhante a respeito da educação como dever

¹¹ Constituição Cidadã foi como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) foi batizada pelo Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, que declarou a sua entrada em vigor em 27 de julho de 1988.

da família e do Estado. Segundo a CF/88, tanto o Estado como a família são responsáveis por garantir o direito à educação, com a colaboração da sociedade, de modo a proporcionar o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O direito à Educação é particularmente detalhado na Constituição de 1998, representando um considerável avanço em relação à Constituição anterior, de 1967, que buscou institucionalizar e legalizar o regime militar. O art. 208, em que o Estado efetiva o seu dever com a educação em seu inciso primeiro, por exemplo, declara o “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

Apesar de garantir o acesso e tornar obrigatório o ensino fundamental, a CF/88 não garantiu, de fato, a permanência e o mínimo de qualidade nesse segmento, o que continua como uma promessa não efetivada, mesmo que diga que o ensino terá a garantia de padrão de qualidade. Segundo dados da publicação Geografia da Educação Brasileira (MEC, 2000), produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de cada 100 alunos que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental, somente 59 alunos concluem o nono ano e, destes 59 alunos que ingressam no ensino médio, cerca de 43 alunos conseguem concluí-lo.

É claro que a promessa de uma educação como direito de todos não se efetivou, já que 41% dos alunos não concluem o ensino fundamental e 16% não terminam o ensino médio. Isto sem mencionar que, dos 59% que concluem o ensino fundamental, somente 15% são considerados plenamente alfabetizados, percentual que sobe para 35% entre os 43% que terminaram o ensino médio, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2012).

A CF/88 não trata diretamente da formação e da qualificação profissional docente, entretanto, em seu art. 206, que trata dos princípios da educação: menciona a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; defende o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; trata da valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; garante uma gestão democrática do ensino público, na forma da lei; assegura a garantia do padrão de qualidade e estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. Consideramos esses valores e ideias importantes tanto para o professorado

como para toda a comunidade escolar, não obstante boa parte deles sejam apenas palavras que não se materializam nas escolas.

Outros artigos que se relacionam direta ou indiretamente com o professorado são:

No art. 22, inciso XXIV, a Constituição estabelece que “Compete privativamente à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional”.

No art. 37, inciso XVI, a Constituição garante ao professor a possibilidade de possuir dois cargos públicos de professor, ou um de professor e outro de técnico ou científico.

No art. 201, inciso VIII, concede a redução de cinco anos para efeito de aposentadoria ao “[...] professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio”.

No art. 212, dispõe que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

No art. 214, estabelece o PNE de duração decenal “[...] visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”. Entre os seus objetivos está a melhoria da qualidade do ensino.

No art. 60, inciso V, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a CF/88 estabelece a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão 60% do FUNDEB “[...] ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício”.

2.3 Legislação Educacional

A legislação educacional traduz uma dimensão importante da atividade administrativa e da implementação de políticas públicas que, em geral, costuma passar despercebida no debate público. Nesse sentido, a solução de novos problemas da educação, a implementação de novos programas e o aprimoramento das políticas educacionais vigentes devem ser objeto de uma constante revisão da legislação educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), ainda em vigor, até a aprovação no congresso nacional do novo Plano

(PNE 2011-2020), formam a base da legislação educacional brasileira. Em 2007, a legislação educacional no Brasil foi profundamente marcada pelo PDE, que exige uma atuação sistêmica em todas as etapas, modalidades e fases da educação.

Em razão disso, as leis, os decretos e as resoluções que constituem a legislação educacional brasileira serão tratados a seguir. Como o objeto deste estudo é o professorado do 1º Segmento do Ensino Fundamental, trabalharemos somente com a legislação educacional pertinente.

2.3.1 [Lei nº 9.394/96](#) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96)

É importante ressaltar a valorização do docente na LDB/96 entre os princípios que norteiam a educação (art. 3º, inciso VII). Entretanto, embora a valorização seja um tema constante nas Leis, é também muito polêmico.

O art. 59, inciso III, aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

O art. 61 considera profissionais da educação escolar básica os que estão em efetivo exercício e formados em cursos reconhecidos de nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio. Trata-se de trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, de títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas e de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. O parágrafo único do art. 61 destaca ainda alguns pontos interessantes, como a *sólida formação básica* e a *associação entre teorias e práticas* que capacite o professor para o exercício da docência e para a valorização da *formação e experiências anteriores* (BRASIL, 1996).

Ademais, o art. 62 prevê a criação de uma nova instituição formadora – o Instituto Superior de Educação – em que estariam abrigadas várias modalidades de cursos, inclusive o Curso Normal Superior, posteriormente extinto, para que se mantivesse o curso de Pedagogia como *lócus* de formação de professores. Por pressão dos governos estaduais e municipais, surge a Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003, readmitindo a formação em nível médio na modalidade Normal como formação profissional mínima para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Do parágrafo 1º a 3º, do art. 62, trata-se da formação profissional e qualificação profissional dos profissionais do magistério:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

O art. 63 cria os ISE que manterão cursos para a formação de “[...] profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior”, além de outras finalidades mais gerais, como “[...] programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” e “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

Além disso, o art. 64 determina que a formação dos “[...] profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996). Ainda, o art. 65 fixa o mínimo de 300 horas de prática de ensino para os cursos de formação docente, exceto no caso da educação superior.

O art. 67 reafirma o compromisso do art. 3º, inciso VII, de que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação com estatutos e planos de carreira do magistério público. Desse modo, os incisos II e V garantem o aperfeiçoamento profissional continuado, prevendo a licença remunerada para esse fim, bem como um período reservado incluído no horário de trabalho para estudos, planejamento e avaliação.

Quando se estabelece um período reservado a estudos no horário de trabalho e a garantia de qualificação profissional com licença remunerada, faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem que consagram o professor como alguém especializado que, mais do que qualquer outra categoria profissional, necessita atualizar constantemente seus conhecimentos. Com essa medida, amplia-se o alcance da qualificação profissional, incluindo os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Demo (2004, p. 48), “[...] somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender”.

O art. 87, § 4º, define que “[...] até o fim da Década da Educação¹² somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A instituição da década da educação e a exigência de cursos superiores de licenciatura plena para os professores da Educação Básica fizeram com que os cursos de formação desses profissionais se expandissem significativamente a partir da segunda metade da década de 1990.

O referido artigo gerou uma grande preocupação entre os milhares de professores pelo Brasil afora, em especial entre as regiões mais pobres e carentes, o que levou o Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité, na Bahia, a questionar a aplicação da Lei. O sindicato, como o portador do temor dos professores sobre o que ocorreria em 2007 com a obrigatoriedade da formação em nível superior dos professores, encaminhou uma consulta à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em resposta, o Presidente da CEB reconheceu o problema e o citou em seu relatório do Parecer CNE/CEB nº 03, de 11 de março de 2003:

O Plano Nacional de Educação reconhece a existência de cerca de 30.000 professores que atuam na Educação Infantil e que não possuem formação docente, um número incerto atuando em creches, pouco mais de 10.000 professores atuando em classes de alfabetização, com formação apenas no Ensino Fundamental. Da mesma forma, pondera a mesma Lei, cerca de 100.000 professores (número que o PNE considerava subestimado) atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e carecem de formação específica em nível médio.

O parecer CNE/CEB nº 03/2003 foi homologado pelo Ministro da Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003, quando resolve que permanecerá o nível médio na modalidade Normal como requisito mínimo de formação profissional para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A resolução garante aos professores sem titulação em exercício que lhes será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal, no mínimo, e será oferecida formação em nível superior aos docentes que já possuem formação de nível médio na modalidade Normal. Assim, a adesão aos programas de formação em serviço é voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio na modalidade Normal. A oferta de programas de formação em serviço deve ser feita sem comprometer o calendário escolar.

¹² A LDB/96, em seu art. 87, institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da sua publicação, que ocorreu em 23 de dezembro de 1996.

Por fim, o art. 70 contempla, em seu inciso I, “[...] remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” como necessários para se alcançarem os “[...] objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996).

2.3.2 Lei nº 10.172/01 - Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)

Entre os objetivos e as prioridades do PNE 2001-2010, está a valorização dos profissionais da educação, dando particular atenção à formação e à qualificação profissional dos professores. Ao estabelecer os objetivos e as metas para a formação profissional e para a qualificação profissional dos professores e demais servidores da educação, o PNE 2001-2010 enfatiza que é necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “[...] padrão mínimo de qualidade de ensino” (BRASIL, 2001).

A União, de acordo com o art. 8º da LDB/96, desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que deve coordenar a “Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais”. No entanto, conforme apontam o art. 10 e o 11, a mesma Lei atribui aos Estados e aos Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação e, conforme o art. 12, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica, da qual docentes deverão ter participação ativa, de acordo com o art. 13. Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz jus a um plano de carreira, a condições de trabalho, à formação e à qualificação profissional visando à produção de uma educação de qualidade.

Quanto à Educação Especial, revê-se a universalização da oferta de cursos para professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental que lecionam a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Incluem-se, nos currículos de formação de professores nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação desses alunos. É possível encontrar essa discussão no programa do Ministério da Educação (MEC) para qualificação profissional de professores em educação especial.

A formação dos professores e a valorização do magistério, visando à melhoria da qualidade do ensino, um dos objetivos centrais do PNE 2001-2010, somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Sem isso, quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas ficam comprometidos. No entanto, essa valorização só pode ser obtida

por meio de uma política global do magistério, o que implica a atenção simultânea à formação profissional, às condições de trabalho, ao salário, à carreira e à qualificação profissional.

Esforços dos sistemas de ensino e das instituições formadoras em qualificar professores têm sido pouco eficazes em produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio da formação profissional, isto porque muitos professores se deparam com os baixos salários e com as precárias condições de trabalho nas escolas. Não basta formar mais e melhor os profissionais do magistério, é preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. Ademais, é preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

Há de se repensar a própria formação em face às novas exigências no campo da educação: profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Não se trata somente de uma maior oferta de cursos de formação profissional e de qualificação em serviço, pois o fundamental é atrair e manter na rede de ensino os bons profissionais com perspectivas de aperfeiçoamento constante, salário digno e plano de carreira.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios, o que requer especial atenção do poder público. A implementação das políticas públicas de formação e qualificação profissional dos que atuam na educação é uma condição e um meio para o desenvolvimento do País, assim como a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das futuras gerações.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível da qualidade de vida, constitui um compromisso de todos, e não somente dos profissionais da educação. Tal compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

Segundo o PNE (2001-2010), a valorização do magistério não pode prescindir dos seguintes requisitos: formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador como cidadão e profissional; qualificação profissional que permita crescimento constante ao professor; jornada de trabalho concentrada num único estabelecimento de ensino que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno e competitivo no mercado de trabalho com outras ocupações que requerem

nível equivalente de formação e compromisso social e político. Os quatro primeiros precisam ser contemplados pelos sistemas de ensino e o último depende dos próprios professores.

Os professores devem ter o compromisso com a aprendizagem dos alunos, lançar mão do respeito a que têm direito como cidadãos em formação e cultivar o interesse pelo trabalho em equipe na escola. Assim, a valorização do magistério depende da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração, o que compete ao Poder Público, e do bom desempenho na atividade, o que compete aos profissionais da educação. Dessa forma, há que se garantir, na carreira do magistério, sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de qualificação profissional dos professores.

Na formação profissional, é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. Nesse sentido, a qualificação profissional assume particular importância em decorrência tanto do avanço científico e tecnológico quanto da exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo na sociedade moderna; portanto, a formação em serviço dos profissionais da educação demanda atenção especial.

Nos termos do art. 62, da LDB/96, a formação profissional dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior (IES), cujas funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar necessário de qualidade social, política e pedagógica. Entretanto, admite-se que as instituições de formação em nível médio modalidade Normal continuem oferecendo formação para atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, alimentando a velha polêmica sobre o *lócus* ideal dessa formação.

A qualificação profissional do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visa à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização deve incluir sempre uma parte presencial, constituída, dentre outras formas, de encontros coletivos a partir das necessidades dos professores. Essa formação tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A qualificação profissional dos profissionais da educação pública deve ser garantida pelas Secretarias de Educação, cuja atuação deve incluir tanto a coordenação, o financiamento

e a manutenção dos programas como ação permanente, quanto a busca de parceria com universidades e IES.

Em suma, a educação escolar não se reduz à sala de aula, uma vez que se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos, docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio atuantes na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade oferecida pelos cursos que formam para o magistério.

2.3.3 Projeto de Lei nº 8.035/10 - Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)

A proposta do governo para o Plano Nacional de Educação da década de 2011-2020 (PNE 2011-2020), que está em tramitação no Congresso Nacional, apresentado por meio do Projeto de Lei nº 8.035/10, contém dez diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e da gestão democrática da educação (BRASIL, 2010). Contém também 20 metas acompanhadas das estratégias para sua efetivação. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do PDE.

O PNE 2011-2020 inova ao elencar as estratégias para se alcançarem as metas, rompendo com o caráter do PNE 2001-2010 que apresentava a educação de forma fragmentada e tinha o caráter de diagnóstico. Essa nova formatação é um ponto positivo em relação ao PNE 2001-2010, pois possui cerca de três centenas de metas¹³, tornando a sua aplicação e avaliação mais simples. O projeto do governo sintetiza uma série de reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação e debatidas na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Entre as 20 metas, podemos destacar alguns aspectos importantes: a universalização e a ampliação do acesso com o atendimento em todos os níveis educacionais; a alfabetização na idade certa; a educação em tempo integral; as médias do Índice de Desenvolvimento da

¹³ O PNE 2001-2010 apresenta “[...] cerca de três centenas de metas. Essa estrutura, esquemática e compartimentalizada, apesar da abrangência, apresenta alguns problemas, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas e, em outros casos, apresentam-se sem a devida articulação interna, especialmente ao que se refere a financiamento e gestão” (BRASIL, 2009, p. 18).

Educação Básica (IDEB) a serem atingidas pelos diversos níveis de ensino; a elevação da escolaridade e da taxa de alfabetização, erradicando o analfabetismo e reduzindo pela metade a taxa de analfabetismo funcional; a integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Profissional, duplicando as matrículas dessa modalidade de ensino e aumentando em 50% a da Educação Superior; a elevação do número de mestres e doutores nas IES, ampliando também a oferta de matrículas nos cursos de pós-graduação.

A universalização da educação básica se reporta às metas mencionadas ao longo do projeto, bem como o incentivo à formação e à qualificação profissional de professores e profissionais da educação em geral, a avaliação e o acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação, além do estímulo à expansão do estágio. Ademais, o projeto confere força de lei às aferições do IDEB. Outra norma prevista, por exemplo, é o confronto dos resultados do IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O novo plano valoriza a elaboração de currículos em todos os níveis de ensino e a diversificação de seus conteúdos, prevê a correção de fluxo e combate a defasagem idade-série. São estabelecidas metas claras para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população. Para tanto, o documento determina a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País, com revisão desse percentual em 2015. A proposta do governo para o PNE 2011-2020 não converge com o que foi consensuado pelos diversos movimentos sociais durante a CONAE, ou seja, a elevação do gasto público em educação para 10% do PIB. Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) e o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em uma reunião com entidades estudantis, concordaram em destinar 10% do PIB para a educação pública.

Como o objetivo deste estudo é tratar da qualificação profissional do professor, analisaremos mais detalhadamente as metas 15 a 19, que tratam da formação e da valorização do profissional do magistério e cujo objetivo geral é o de elevar sua formação e sua renda.

Na meta 15, em consonância com o documento da CONAE e ao contrário da obrigatoriedade do curso de licenciatura para todos os professores da educação básica, defendido pelo projeto de lei do governo, defende a formação em nível médio para professores que atuam na Educação Infantil. Essa questão foi consensual entre os sindicatos presentes na conferência, havendo também um parecer do CNE favorável a essa mudança.

Cabe lembrar que a LDB/96 já previa prazo para que houvesse uma adequação com relação à formação dos profissionais do magistério. Ademais, a meta 15, em suas estratégias, prevê a ampliação do PIBID a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério e a valorização do estágio nos cursos de licenciatura, visando aproximar a formação acadêmica das demandas da rede pública de educação básica.

A meta 16 prevê a formação de metade dos professores da educação básica em nível de pós-graduação a fim de garantir a todos a qualificação profissional. Em suas estratégias, a meta 16 conjectura que as IES atendam à demanda de qualificação profissional articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Prevê, ainda, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação. Pela proposta da CONAE, é importante garantir a obrigatoriedade do financiamento pelo poder público para a graduação e para a pós-graduação a todos os profissionais da educação.

A meta 17 visa à valorização do magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério aos demais profissionais com escolaridade equivalente. Embora o PNE 2011-2020 apresente pontos importantes para a valorização profissional dos professores, notadamente na meta 17, que prevê a elevação do nível salarial dos docentes, o projeto do governo não abrange o debate realizado na conferência, ou seja, não trata dos trabalhadores da educação, o que incluiria funcionários e técnicos que trabalham na escola, e não somente professores.

O texto da CONAE explicita a opção pelo uso do termo *profissionais da educação* em detrimento de *trabalhadores da educação* por entender que o uso de trabalhadores implica uma concepção político-ideológica não compartilhada por todos os participantes da conferência. Assim, o documento usa o referido termo *profissionais do magistério* para se referir especificamente aos docentes, pois a terminologia *profissionais da educação* abrange todos aqueles que trabalham no espaço escolar e não apenas os docentes. Mas, apesar dos embates, consideramos que, em relação a essa temática, existem mais pontos de aproximação do que de divergências.

A conferência propõe também a criação de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, elencando a necessidade de se considerar a indissociabilidade entre a qualificação, a formação e a valorização profissional, aí incluindo salário, condições de trabalho e carreira, com acesso via concurso público.

Nas estratégias da meta 17, prevê-se o acompanhamento da evolução salarial a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios periodicamente divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Prevê-se também a implementação por parte da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dos planos de carreira para o magistério, com a gradual dedicação exclusiva para os docentes.

A meta 18 assegura, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. As estratégias para se alcançar tal objetivo são: estruturar os sistemas de ensino buscando atingir 90% de servidores nomeados em cargos de exercício efetivo na rede pública de educação básica; instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino; implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, a política nacional de qualificação profissional para funcionários de escola; e realizar o censo desses funcionários de escola da educação básica.

E, por fim, na meta 19, vislumbra-se garantir a nomeação de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Com relação à formação e à valorização dos profissionais do magistério, o documento da CONAE destaca que é preciso superar as soluções emergenciais, tais como os cursos de graduação (formação profissional) a distância, os cursos de duração reduzida e a contratação de profissionais liberais e de estudantes de licenciaturas como docentes.

O envolvimento do segmento dos trabalhadores da educação em torno da discussão do PNE 2011-2020 traduz a capacidade de mobilização dos movimentos sociais organizados, retirando-os do suposto imobilismo em que alguns setores da sociedade brasileira os colocam. Ao discutir o novo PNE na visão dos próprios trabalhadores em educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), confere-lhes papel de protagonistas na formulação de políticas públicas educacionais.

Os discursos do governo e dos movimentos sociais não mais se diferenciam radicalmente. Exemplo disso é que pontos importantes consensuados na CONAE comparecem no Projeto de Lei do PNE, muito embora alguns divirjam ou tenham sido omitidos no documento do Governo Federal.

Por fim, cabe à sociedade acompanhar o processo de tramitação do Projeto de Lei no Congresso Nacional e esperar que os debates e as iniciativas já realizadas, em especial as dos trabalhadores da educação, sejam levados em conta pelos congressistas. Esperamos que o

novo PNE represente um avanço em relação ao PNE 2001-2010 e que, desse modo, consolide políticas de Estado e não políticas partidárias, como é prática na história da educação brasileira.

2.3.4 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Lançado em 24 de abril de 2007 pelo governo federal, especificamente pelo MEC, o PDE é um conjunto de mais de 40 medidas que abrangem todos os eixos, os níveis e as modalidades da Educação. Até 2007, os diversos níveis da educação não eram articulados. Cada programa lançado pelo governo tinha as suas especificidades e, não raro, apresentava incompatibilidades. O PDE veio reverter essa visão fragmentada da educação, especialmente a nível federal. Segundo Saviani (2009, p. 5), o PDE “[...] aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

A falta de uma unidade nas políticas públicas voltadas para a educação e a oposição entre os diversos segmentos eram um terreno fértil para disputas que levaram, por exemplo, à indesejável oposição entre educação básica e superior. Diante da falta de recursos, e sem a perspectiva de novos investimentos, o governo optou pela educação básica, o que serviu para asfixiar o sistema federal de educação superior e inviabilizar a expansão da rede.

O resultado dessa política foi a falta de professores para exercer o magistério na educação básica e os alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas, as quais não ampliaram a também oferta de vagas. Além do reflexo dessa política equivocada no ensino superior e médio, o ensino infantil também foi prejudicado, o que, claro, afetou a base do ensino público. Outro problema verificado se situa entre o ensino médio e a educação profissional que, antes concomitantes, foram separados por decreto. Ademais, a expansão do sistema federal de educação profissional foi proibida por lei e, assim, desarticulou-se uma política importante para o País.

Para mudar esse quadro e alcançar resultados mais favoráveis, era necessário superar essas oposições, buscando uma visão sistêmica da educação que compreendesse o ciclo educacional de modo integral, ao promover a articulação entre as políticas específicas dos diversos níveis de ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Superior, além de coordenar os instrumentos (políticos, técnicos e financeiros) disponíveis entre os três níveis federativos.

A visão sistêmica do PDE veio a abraçar todos os projetos e a articular o sistema por intermédio da organização de eixos norteadores, reforçando mutuamente cada etapa de ensino. Seus pilares de sustentação eram: o financiamento adequado; a avaliação e a responsabilização dos agentes públicos; a formação de professores e a valorização do magistério; e, por fim, a gestão e a mobilização das comunidades.

Quanto ao financiamento, o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), trazendo duas vantagens: a ampliação no investimento de R\$ 500 milhões (média no FUNDEF) para cerca de R\$ 5 bilhões e a instituição de um único fundo para toda a educação básica (não mais apenas para o Ensino Fundamental). Ao financiar todas as etapas da educação básica, reservando uma parcela importante dos recursos para a EJA, que não era contemplada pelo FUNDEF, fica clara a visão sistêmica impressa pelo PDE.

Nesse contexto, o PDE promoveu uma profunda mudança na avaliação da educação básica, pois estabeleceu conexões entre avaliação, financiamento e gestão, sobretudo com o objetivo de verificar se os elementos escolares estavam estruturados para ofertar uma educação de qualidade.

Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era realizado por amostragem a cada dois anos. Apesar de limitado, era uma ferramenta útil, visto que permitia o acompanhamento médio dos alunos. Em 2005, o SAEB foi reformulado a partir da primeira avaliação da educação pública; os dados, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, permitindo identificar *boas* práticas e falhas nas redes e nas escolas.

A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. Por meio dela, a percepção de que a escola pública não garantia o aprendizado do aluno se revelou como uma inverdade. O PDE veio, então, a combinar os resultados do SAEB, os da Prova Brasil e os dados do censo escolar e, assim, criou o IDEB, reunindo num único indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Dentre os principais objetivos do PDE estavam, nessa ocasião, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Os professores se tornaram a única categoria profissional a ter o piso salarial nacional assegurado na CF/88, por intermédio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Outro avanço foi o compromisso da união com a formação de professores para a educação básica pública por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do PIBID, *espaços* pelos quais a educação superior e

a educação básica estabeleceram uma relação de interdependência, o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores com o governo federal, por intermédio da CAPES, que assumiu, enfim, uma responsabilidade que sempre foi sua.

Ao lado da valorização do magistério, estava a gestão, um dos pilares do PDE. Em 2006, com a divulgação dos resultados da Prova Brasil, dois estudos, em parceria com organismos internacionais, foram realizados em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstravam desempenho acima do previsto. O objetivo central desses estudos era o de identificar *boas* práticas que pudessem ser replicadas a fim de melhorar o desempenho dos alunos das redes com desempenho abaixo da média. Essas *boas* práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE.

Para compreender o significado histórico, os limites e os problemas da relação do PNE com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, recorreremos a Minto (2009, p. 2):

[...] ele nasceu como um “plano” discutido e elaborado não com os movimentos dos educadores, dos trabalhadores em educação, entidades docentes ou estudantis, mas sim com o empresariado brasileiro. Foi o propalado “Compromisso Todos Pela Educação”, lançado em São Paulo por alguns dos maiores grupos empresariais do país, em setembro de 2006, que serviu de base para a elaboração do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o carro-chefe do PDE.

Os estímulos à participação, à eficácia e à qualidade, o trabalho por resultados, a responsabilização, o trabalho por metas e em equipe, a autonomia, a cooperação e a liderança são aspectos vistos como essenciais no quadro de exigências que configuram a fase de acumulação *flexível* do capital. Nesse contexto, o campo educacional, cada vez mais apropriado pelo sistema, tende a projetar esses aspectos em sua administração por intermédio de propostas que sugerem uma nova cultura institucional, fundamentada em critérios semelhantes àqueles praticados no mundo das empresas.

O PDE deixa transparecer essa tendência na medida em que propõe uma administração mais gerencial, sistemática e profissional para a educação. Não somente nos setores da economia, mas também no âmbito educacional, a ênfase na flexibilidade altera o próprio sentido do trabalho. Desse modo, as propostas que visam alterar a forma de gerir as instituições de ensino conduzem a inevitáveis alterações também nas relações de trabalho.

Em síntese, as mudanças de natureza organizacional e pedagógica da educação estão diretamente relacionadas às determinações econômicas e sociais dos organismos

internacionais. É possível considerar que o princípio fundamental e o fim último das propostas que visam à configuração de uma nova cultura institucional para as escolas, a exemplo do PDE, seja o de vincular a educação aos interesses do capital por meio dos organismos internacionais que investem na educação dos países de capitalismo periférico.

Entretanto, apesar de não ser a tradução direta do PNE, o PDE, como conjunto de programas e ações destinadas à melhoria da educação, acabou por se constituir em um importante instrumento para alcançar as metas nele estabelecidas. Institucionalizadas em leis, decretos, portarias interministeriais e planos de ações articulados, os programas e as ações do PDE foram firmados em acordos com todos os entes federativos, respeitando as competências da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em matéria educacional. Os propósitos do PDE, dessa forma, tornam o regime de colaboração um imperativo inexorável.

O PDE, embora se apresente como uma política de abrangência nacional, não se constitui como política de Estado, ainda que, na prática, tenha tomado o lugar do PNE 2001-2010. Na atualidade, porém, o PDE perde a centralidade nas discussões educacionais que se ocupam da formulação do PNE 2011-2020. Cabe acompanhar o processo de constituição do novo PNE, bem como a relação que estabelecerá com o PDE.

2.3.5 Leis, decretos e resoluções

A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, instituiu o FUNDEF, que estabelece que 60% dos recursos sejam destinados à remuneração do magistério e 40% aplicados em ações variadas de manutenção e de desenvolvimento do Ensino Fundamental público. Dentre tais ações, estão a formação e a qualificação profissional dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, regulamentam o FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006.

Os recursos do FUNDEB “[...] destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (BRASIL, 2007). Esse Fundo mantém o disposto no FUNDEF de que 60% dos recursos anuais totais sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, atribui à CAPES a responsabilidade pela formação de professores da Educação Básica – uma prioridade do MEC. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já atuam nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores, no caso, intenciona expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes.

O Decreto nº 6.094, de 24 de maio de 2007, dispõe sobre a implementação, pela União Federal, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Define ainda, no art. 2º, que a União implementará, diretamente ou por meio de incentivo/apoio aos entes federativos e seus respectivos sistemas de ensino, as seguintes diretrizes: instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação profissional e qualificação profissional de profissionais da educação; e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho. Já no art. 8º, as adesões norteiam o apoio da União às redes públicas de educação básica, apoio esse que será, entre outros, orientado para a formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 03, de 8 de outubro de 1997, define, no art. 5º, que os sistemas de ensino “[...] envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997). Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão por meio da qualificação profissional dos trabalhadores da educação.

2.4 Políticas Públicas

As políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação da sociedade, visando assegurar os direitos constitucionais ou os novos direitos reconhecidos pelo poder público. A CF/88, em seu capítulo III, seção I, trata da educação como direito de todos e como dever do Estado. A LDB/96, em seu art. 8º, confere à União a coordenação da “Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais”.

Com o intento de acompanhar as mudanças políticas e econômicas exigidas pela *sociedade do conhecimento*, a partir dos anos 1990, a formação do professor passa a desempenhar um papel importante na também formação de um trabalhador de novo tipo. O governo brasileiro, assim, se torna *parceiro* ao garantir a implantação das políticas públicas gestadas pelos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE), os quais buscam garantir a formação desse trabalhador para atender às demandas de qualidade e produtividade do mercado internacional. A reformulação da formação do trabalho docente e a exigência de licenciatura plena para o exercício do magistério na educação básica vão ao encontro da formação desse trabalhador de novo tipo. Segundo Macedo (2011, p.42):

Isso nos levou ao intento de compreender os sentidos do trabalho docente, na sociedade capitalista, e concluímos que ele se dá de forma subordinada ao capital, pois busca formar um professor de novo tipo, capaz de contribuir para a formação de um trabalhador também de novo tipo.

Essa flexibilidade do trabalho do professor contribui para a intensificação da exploração e da alienação na sua prática docente. Ainda, segundo Macedo (2011, p.111):

No sistema capitalista, a atividade pedagógica tem como objetivo transmitir conhecimento que atenda ao processo capitalista de trabalho. Cabe a essa atividade disciplinar o indivíduo para uma vida social e produtiva que gire em torno das mudanças das forças produtivas. Por isso, principalmente nas últimas décadas do século XX, os empresários e intelectuais orgânicos do capital, como também os organismos internacionais, têm se mostrado interessados, diretamente, nas questões educacionais.

A formação do professor de novo tipo para o mercado justifica a intervenção dos organismos internacionais por meio de acordos internacionais e de exportação de políticas públicas para os países periféricos, por diversos meios, sobretudo, pela educação, para subordiná-los à nova ordem econômica, política e social.

A União, por intermédio do MEC, órgão responsável pela política educacional do governo federal, desenvolve programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as Secretarias de Educação, de modo a elevar a educação a um *padrão mínimo de qualidade*. Entre os programas desenvolvidos pelo MEC, destacamos os que tratam da formação e da qualificação profissional do professor.

2.4.1 Cursos de formação e qualificação profissional

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem, via educação a distância, cursos de nível superior às camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. O público, em geral, é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, dos gestores e dos trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006a). Procura garantir, dessa forma, a oferta e a expansão da educação pública e incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos mediante criação de polos de apoio presencial.

Esse Sistema funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou em certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID é um programa do MEC de 2010, gerenciado pela CAPES, que visa antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior, por meio das licenciaturas, e a escola nos sistemas estaduais e municipais. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede. A intenção do programa é a de unir as secretarias estaduais e municipais de educação às universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas cujo IDEB esteja abaixo da média nacional. Os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,4 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito à bolsa de R\$ 400 por mês e os supervisores,

que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários estagiam, recebem bolsa de R\$ 765 por mês.

Nesse contexto, podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência as instituições federais e estaduais de Ensino Superior, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para tanto, os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica públicas dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas respectivas escolas.

Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)

O PRODOCÊNCIA visa contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no País, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica. Criado em 2006, esse programa financia projetos voltados para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Intenciona ainda ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação profissional desenvolvida nos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior.

Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)

Implementado em 1997 pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, o PROFORMAÇÃO visa formar professores a distância para o magistério, elevar o nível de conhecimento dos docentes em exercício, contribuir para a melhoria do ensino e valorizar o magistério pelo resgate da profissionalização da função docente. O público-alvo são os professores que, sem formação específica, atuam em anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes de alfabetização ou em EJA das redes públicas de ensino.

Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento

O Pró-Letramento, programa implementado pelo MEC no ano de 2010 em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE), visa qualificar profissionalmente professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática. O

público-alvo são os professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, o PARFOR visa garantir aos professores em exercício na rede pública de educação básica a formação acadêmica exigida pela LDB/96, bem como promover a melhoria da qualidade dessa esfera da educação. Além disso, intenciona atender: (a) aos docentes *sem formação superior* em exercício na rede pública da educação básica, oferecendo-lhes a primeira licenciatura; (b) aos docentes *com formação superior* em exercício na rede pública da educação básica, oferecendo-lhes a segunda licenciatura, tendo em vista que atuam em área distinta de sua formação profissional; e (c) aos docentes *com formação superior* em exercício na rede pública da educação básica, oferecendo-lhes a formação pedagógica, visto que não são licenciados. É uma ação organizada e financiada pela CAPES para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Como se percebe, os vários planos e programas demonstram uma preocupação em solucionar problemas específicos detectados no decorrer das avaliações periódicas realizadas e na divulgação de dados estatísticos relacionados à área. No entanto, todos eles esbarram em questões socioeconômicas, políticas e, mesmo, culturais, que dificultam sua realização a contento. Para citar apenas alguns exemplos: a educação a distância esbarra no questionamento da efetividade dessa forma de estudo com uma formação fragmentada e aligeirada (MACEDO, 2011); o PROFORMAÇÃO e o Pró-letramento, na descontinuidade das ações e o PARFOR, na ausência da prometida contrapartida das secretarias estaduais e municipais de educação (ALEIXO; RAMOS, 2012). Mas essas questões fornecem tema para outras dissertações.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC é um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

São quatro os princípios centrais considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

- O sistema de escrita alfabética;

- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos;
- A apropriação pelas crianças de modo de ouvir, falar, ler, escrever e de agir na sociedade;
- A ludicidade e o cuidado com as crianças.

A alfabetização é uma das prioridades nacionais no contexto atual. O professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Porém, para exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que se ensina e como se ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

As ações do PNAIC se apoiam em quatro eixos de atuação:

- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- Avaliações sistemáticas;
- Gestão, mobilização e controle social.

2.4.2 Órgãos gestores das políticas públicas

A Secretaria de Educação Básica (SEB) zela pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. São dois os principais documentos norteadores da Educação Básica: a LDB/96 e o PNE 2011-2020, regidos pela CF/88.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em julho de 2004, é a Secretaria mais nova do MEC. Nela, estão reunidos temas como alfabetização e EJA, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras Secretarias. O objetivo da SECADI é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

A SEED, criada em 1996, tem, entre as suas primeiras ações, a estreia do canal TV Escola e a apresentação do documento-base do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2013). Após uma série de encontros realizados pelo País para discutir

suas diretrizes iniciais, foi lançado oficialmente, em 1997, o PROINFO, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil.

O MEC, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

Já a REDE foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos. O público-alvo são os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Após o edital de 2010, novas IES públicas, federais e estaduais foram integradas à REDE, ampliando, assim, a oferta de cursos. Articulando-se entre si e com outras IES, produzem material de orientação para cursos a distância e semipresenciais com carga horária de 60 a 220 horas. Assim, essas instituições atuam em *rede* para atender às necessidades e às demandas dos sistemas de ensino. As áreas de formação contempladas são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Trata-se de um órgão da Coordenação-Geral de Formação de Professores da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias para a Educação Básica ligada à SEB.

A CAPES, criada em 1951, tem como objetivo “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País”. Desempenha papel fundamental na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ao ampliar o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As atividades da CAPES podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no País e no exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação profissional e qualificação profissional de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

2.4.3 Ciclo de políticas públicas

A abordagem do ciclo de políticas é um método para a pesquisa de políticas educacionais, formulado por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esse método apresenta uma possibilidade de entendimento mais minucioso do processo de políticas, da sua criação até sua efetividade prática, indicando a necessidade de uma visão sistêmica na análise das políticas educacionais. Assim, segundo Mainardes (2006, p.49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Em uma abordagem inicial, em um texto publicado em 1992, Ball e Bowe discutem os resultados de uma pesquisa sobre a implantação do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales a partir de 1988. Nesse primeiro texto, os autores caracterizam o processo político como um ciclo contínuo em três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

No entanto, ainda em 1992, Ball e Bowe rompem com essa formulação inicial em decorrência da rigidez do delineamento do ciclo de políticas. Segundo os autores, uma variedade de intenções e disputas influenciam o processo político e aquelas três arenas restringiam sua representação. Os autores, então, apresentam uma versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo-o como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais inter-relacionados: o *contexto de influência*, o *contexto da produção do texto* e o *contexto da prática*. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

Analisar as políticas educacionais, tendo como referência o ciclo de políticas, possibilita compreender o todo, desde sua atuação num espaço micro até sua aplicação no macro, apontando aspectos relevantes de cada contexto. A política é de fato constituída por meio de textos políticos e legislativos, pois expressa neles interesses e propósitos que pretende atingir. É nas escolas e na sociedade, em geral, que essas políticas são colocadas em prática, já que “[...] há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49).

A abordagem formulada por Ball e Bowe (1992) aponta para um entendimento minucioso das políticas educacionais e promove, dessa maneira, uma visão crítica a respeito delas. O *contexto de influência*, por exemplo, exerce função sobre as políticas educacionais por meio de um discurso hegemônico. Trata-se, nesse caso, do espaço em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. Segundo Mainardes (2006, p.51):

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Nesse contexto, coexistem diferentes arenas políticas, como comissões e grupos representativos que sofrem a interferência dos organismos internacionais patrocinadores das reformas educacionais. Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES 2006, p.52), nos diz que:

O Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos.

Exercem influência, também, as redes sociais envolvidas com partidos políticos e governo no processo legislativo. Nesse espaço, ressaltamos, sobretudo, que os conceitos adquirem legitimidade e formam, dessa maneira, um discurso de base para a política, o qual exerce forte influência pela via midiática. Comissões e grupos políticos podem ser um lugar de articulação de influência, enfocados um assunto e um público alvo.

O *contexto da produção do texto* se articula com a linguagem de interesse público mais geral. Representa a política que assume a forma de textos legais oficiais, comentários, pronunciamentos etc, os quais devem ser lidos em relação ao tempo e ao local em que foram produzidos para serem mais bem compreendidos. Segundo Mainardes (2006, p.52):

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua

produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

Os objetivos dos textos políticos se voltam para as estratégias de ação, propugnadas por pessoas que se reúnem para produzir algo ligado aos interesses de suas propostas políticas. A função de quem os produz é, como nos diz Ball e Bowe (1992), a de controlar a representação política e obter, via textos, a mediação entre a essência política e o público alvo, ou seja, a influência.

O *contexto da prática* é o ponto em que a política está sujeita à interpretação e à recriação e em que se produzem efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As políticas não são simplesmente *implementadas* dentro da escola. Segundo Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES 2006, p.53:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Os professores e os demais profissionais da escola exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais. Ao implantá-las, eles lhes adicionam suas diversas histórias, suas vivências e seus significados, tornando impossível o controle sobre os sentidos produzidos no contexto da produção de texto. Num trabalho posterior, Ball (1994) acrescenta dois outros contextos aos três iniciais. O primeiro é o *contexto dos resultados ou efeitos*, preocupado com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Segundo Mainardes (2006, p.54):

A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada a mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

E, por fim, o segundo é o *contexto de estratégia política*, em que são identificadas atividades sociais e políticas capazes de lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006).

A abordagem do ciclo de políticas procura estabelecer uma ligação entre duas posições: o Estado e os processos políticos (macro e micro) pela formulação de um referencial teórico que incorpore ambas as dimensões. Nesse viés, focalizar o Estado não é apenas necessário, mas constitui o “[...] mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política educacional” (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 56). Foi com essas ideias em mente que nos propusemos analisar algumas políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, enfocando basicamente o município de Nova Iguaçu. Faremos, a seguir, uma pequena contextualização do mesmo, a fim de situar os leitores e introduzi-los àquela realidade específica na esperança de facilitar a compreensão de alguns problemas apontados no decorrer da pesquisa.

Os autores reconhecem a importância da análise do Estado e afirmam que qualquer teoria de política educacional deve analisar seu funcionamento e seu papel, porém sem limitar-se à perspectiva do controle estatal. Argumentam ainda que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseie não no geral ou no local, não em macro ou microinfluências, mas nas “[...] relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações” (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 56).

3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE NA CIDADE DE NOVA IGUAÇU

3.1 A Cidade de Nova Iguaçu

Nova Iguaçu se situa na Baixada Fluminense¹⁴, região integrada por 13 municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. É o maior município da Baixada em extensão territorial, com 521,247 km², e é o segundo em população, com 796.257 habitantes, embora seja o 4º mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e o 21º do Brasil (IBGE, 2013). Possui uma alta densidade demográfica, 1.527,60 hab./km², bem acima da média do Estado do Rio de Janeiro, que é de 365,23 hab./km². Conta com 276.118 domicílios (IBGE, 2013) e com 561.391 eleitores (TRE-RJ, 2012).

A população é formada majoritariamente por mulheres (52,1%), jovens (51,3% com menos de 30 anos de idade) e por pretos e pardos (55%) (IBGE, 2013). Com uma renda per capita de R\$ 237,50 e com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,762, a cidade ocupa a 45º colocação no *ranking* estadual, o que é reconhecido como de caráter médio (IBGE, 2013).

O PIB per capita, em 2011, era de R\$ 12.822,61, o 55º do Estado do Rio de Janeiro. O setor de serviços em Nova Iguaçu é responsável por 39,5% dos postos de trabalho formais, seguido do setor de comércio, que responde por 31,3%. Esses dois setores juntos correspondem a 71% do PIB da cidade (IBGE, 2013).

Em Nova Iguaçu, 99,1% dos domicílios têm acesso à energia elétrica; 76,3% ao abastecimento de água; 58,2% estão ligados à rede coletora de esgoto sanitário, porém menos de 2% têm o esgoto tratado e 58% dos logradouros possuem pavimentação (IBGE, 2013).

A cidade conta com 300 km de rodovias (federais, estaduais e municipais) e se situa às margens da mais importante rodovia do País, a Presidente Dutra, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo. Apesar disso, Nova Iguaçu possui mais de um terço de seu território coberto por vegetação original de mata atlântica, um dos mais ricos ecossistemas do planeta. Abriga uma generosa bacia hidrográfica, cujos principais rios são: Iguaçu, que deu nome à cidade, e Guandu, que fornece água à grande parte da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁴ Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

A Saúde Pública é composta por 15 Unidades Básicas de Saúde, 47 Postos de Saúde, um Centro Municipal de Saúde, um Centro de Saúde do Trabalhador, três Unidades Mistas (24 horas), um Hospital Geral de Referência (Posse), 28 Unidades de Programa de Saúde da Família, uma Policlínica Regional e três Unidades de Saúde Mental (CAPS Álcool e Drogas, CAPS III e CAPS Infantil) (TCE/RJ, 2012).

Pelos dados apresentados, podemos perceber os contrastes vividos pelo povo iguaçuano. A diferença entre o PIB per capita de R\$ 12.822,61 e a renda per capita de R\$ 237,50 demonstra a desigualdade existente, pois quem produz a riqueza acaba não se beneficiando dela. Outro dado mostra que, apesar de Nova Iguaçu ser a 21ª cidade do Brasil em população, à frente de algumas capitais, os serviços públicos oferecidos não são proporcionais à posição ocupada no cenário nacional.

3.2 A Cultura em Nova Iguaçu

Nova Iguaçu, antes mesmo de sua elevação a município em 15 de janeiro de 1833, possui uma importante vida cultural, cuja influência extrapola as suas fronteiras. Em seus 180 anos de existência como município, Nova Iguaçu é considerada a capital da Baixada, não só por ter dado origem à maioria dos atuais municípios, ao seu redor, como também pela sua influência econômica e cultural.

O patrimônio histórico e cultural, acumulado ao longo dos séculos, desde a primeira ocupação pelos portugueses em 1575, nas terras dos índios jacutingas, está presente nos diversos sítios arqueológicos, nas construções históricas e na herança cultural dos diversos povos que viveram nessas terras. Todo esse patrimônio se encontra preservado no mais importante centro cultural da cidade, o Complexo Cultural Nova Iguaçu.

O Complexo Cultural Nova Iguaçu, antiga Casa de Cultura de Nova Iguaçu, conta com um teatro (Sylvio Monteiro) com projetor digital e 140 lugares, uma biblioteca (Cial Brito), salas de exposição e o Quintal das Artes, espaço destinado aos artistas locais. Fundada em 1976, a Biblioteca Cial Brito conta com uma audioteca para deficientes visuais, um telecentro e um acervo geral com cerca de 25.000 títulos, além de um vasto arquivo digital. Em 2005, o escritor e cartunista Ziraldo inaugurou o Espaço Infantil Menino Maluquinho, no ano em que a biblioteca passou a integrar a Casa de Cultura Ney Alberto, inaugurada em 2004. A biblioteca conta ainda com uma sala dedicada à diversidade étnica, visando atender à demanda do ensino das culturas indígenas e africanas.

Além do Complexo Cultural Nova Iguaçu, outros espaços e outras instituições fazem parte da vida cultural da cidade. O Serviço Social do Comércio (SESC), por exemplo, localizado no bairro Moquetá, além de possuir um complexo esportivo, conta com biblioteca, centro cultural, teatro e galerias de arte. O SESC mantém uma programação cultural diversificada e preço bem acessível, com peças teatrais e shows com artistas da Baixada Fluminense e de renome nacional.

A Escola Livre de Cinema (ELC), localizada no bairro de Miguel Couto, é a primeira escola de audiovisual da Baixada Fluminense, que funciona desde julho de 2006. O Festival de Cinema da Cidade de Nova Iguaçu (IGUACINE) é uma das ações mais importantes da ELC que é patrocinada pela Petrobras por meio dos recursos da Lei Estadual de Incentivo à Cultura. Além disso, é também Ponto de Cultura e mantém parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

O Instituto de Pesquisas Afro Cultural Odé Gbomi, localizado no bairro Valverde, mantém o Museu Odé Gbomi. Inaugurado em 2008, foi oficialmente reconhecido em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). O museu possui um acervo com mais de 200 peças da cultura Yorubá.

Além desses espaços, o Encontro de Artes Cênicas da Baixada Fluminense (ENCONTRARTE), com uma década de existência, traz espetáculos de qualidade, gratuitamente, para a população da região, e desenvolve oficinas com intuito de conscientizar a população sobre diversos temas ligados à cultura.

3.3 A Educação em Nova Iguaçu

Nova Iguaçu possui 77 estabelecimentos de Ensino Infantil, 254 de Ensino Fundamental e 59 de Ensino Médio (TCE/RJ, 2012). O município é responsável por 43% das 10.611 matrículas no Ensino Infantil, ficando a rede privada de ensino responsável pelo atendimento a 57% (TCE/RJ, 2012). O Estado não oferece vagas nessa modalidade de ensino.

Em Nova Iguaçu, a oferta de Ensino Fundamental e Médio se dá eminentemente pela esfera pública. Nessa modalidade de ensino, do total de 122.815 matrículas, as 127 escolas municipais são responsáveis por 41% da oferta de vagas, as 87 escolas estaduais por 32% e a rede privada por 27% (TCE/RJ, 2012). Há uma tendência à diminuição do ensino fundamental nas escolas estaduais e ao aumento nas escolas municipais devido à CF/88, atribuir ao município a responsabilidade por esse nível de ensino.

No Ensino Médio, das 34.669 matrículas, as escolas estaduais respondem por 80% da demanda e a rede privada por 20% (TCE/RJ, 2012). O município não oferece vagas nessa modalidade de ensino, também seguindo uma atribuição desenhada na CF/88.

No Ensino Superior, a cidade conta com 19 IES. Cinco são públicas: duas com cursos presenciais (CEFET/RJ e UFRRJ) e três com cursos a distância (UERJ, UFRJ e UFF). Catorze são privadas: cinco com cursos presenciais, oito com cursos a distância e uma com ambas as modalidades (BRASIL, 2013).

Para a Educação Infantil, foi fundada, em 28 de setembro de 1958, a Sociedade Filantrópica São Vicente, razão social do Patronato de Menores de Nova Iguaçu, nome dado à casa onde viviam os menores abandonados pelas famílias. O Patronato é uma entidade que atende a crianças de um ano e seis meses a seis anos, oriundas de famílias de baixa renda e, principalmente, que sejam filhos e filhas de mães trabalhadoras.

No Ensino Fundamental, a primeira instituição de ensino regular de Nova Iguaçu foi o Colégio Leopoldo, fundado em 1930 por Leopoldo Machado, instituição privada que existe ainda hoje. Outras instituições de ensino privadas, voltadas ao Ensino Fundamental, foram criadas no município durante o século XX, das quais se destacam: o Instituto Educacional Santo Antônio (IESA), fundado em 1935; o Instituto Iguaçuano de Ensino (IE)¹⁵, fundado em 1944; o Instituto Olavo Bilac, fundado em 1965; e o Colégio Gonçalves Dias, fundado em 1966. No início dos anos 1960, foi fundado, pelo prefeito Sebastião de Arruda Negreiros, o Colégio Monteiro Lobato, que, atualmente, é a principal escola municipal da cidade.

O Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP), localizado no centro comercial de Nova Iguaçu, é um dos mais importantes estabelecimentos de ensino público da Baixada Fluminense, com cerca de 3.800 alunos. O IERP é resultado da unificação, na década de 1960, de duas escolas distintas: o Grupo Escolar Rangel Pestana e o Instituto de Educação de Nova Iguaçu. O Curso Normal teve início em 1966 no Instituto de Educação de Nova Iguaçu e funciona até hoje com grande procura da população da Baixada Fluminense. O IERP atua somente com o Ensino Médio, curso Normal, nos turnos manhã e tarde, e com a formação geral, à noite.

A primeira Instituição de Ensino Superior foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Nova Iguaçu, fundada em 1970. Seus primeiros cursos foram: Letras, Matemática, Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Em 1974, implantou-se a Faculdade de Direito. Com o aumento da oferta de cursos, a Instituição passou a se chamar Sociedade de Ensino Superior

¹⁵ Em 2011, a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), instituição particular de ensino superior, associou-se ao IE, passando a oferecer cursos de graduação e de pós-graduação.

de Nova Iguaçu (SESNI) e, em 1993, foi oficializada como universidade, passando a se denominar Universidade Iguaçu (UNIG).

Inaugurada em meados de 2003, a Universidade Estácio de Sá (UNESA) conta com 18 cursos de graduação, presenciais e a distância, entre eles o de Pedagogia. Além da UNIGRANRIO, já mencionada, a cidade conta com cursos da Associação Brasileira de Ensino Universitário (UNIABEU) e do Centro Universitário Geraldo de Biase (UGB/FERP).

Em 22 de agosto de 2003, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ) inaugurou a unidade de Nova Iguaçu. Atualmente, a instituição conta com quatro cursos de Educação Profissional Tecnológica a nível médio e com quatro cursos de Tecnologia a nível superior (bacharelado).

O Instituto Multidisciplinar (IM) é um novo campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Em atividade desde 2006, o IM passou a funcionar, a partir de 2010, em novo endereço, na Avenida Governador Roberto Silveira. Nele, são oferecidos cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia e História) e cursos de bacharelato (Administração, Ciências da Computação, Ciências Econômicas, Direito, Turismo e Matemática), além de sete cursos de pós-graduação, entre eles o de Educação. A unidade funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) é um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, UENF, UNIRIO, UFRJ, UFF e UFRRJ. Em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT/RJ), por intermédio do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), tem o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial. Em 2008, foi inaugurado o polo de Nova Iguaçu, que funciona no antigo fórum e oferece os cursos de licenciatura em Ciências Econômicas, Física, Matemática e Pedagogia, além do curso de Tecnólogo em Sistemas da Computação.

Analisando-se os dados apresentados, podemos perceber que, no Ensino Infantil, a presença das instituições de ensino privadas (57% das matrículas) supera a de instituições de ensino públicas, nesse segmento representado exclusivamente pelo município. No Ensino Fundamental, as instituições de ensino públicas (estado e município) respondem por (72% das matrículas). No Ensino Médio, a presença do setor público (estado e federação) é ainda maior (83% das matrículas), demonstrando que, ao longo da educação básica, os alunos migram do

ensino privado para o ensino público, o que se evidencia, sobretudo, no Ensino Superior, cujas vagas, quando das universidades públicas, são as mais disputadas.

3.3.1 Sistema Municipal de Ensino de Nova Iguaçu

O Sistema Municipal de Ensino de Nova Iguaçu (SME/NI) foi criado pela Lei nº 3.881, de 05 de novembro de 2008, no primeiro mandato do prefeito Lindberg Farias (2005-2008). Anteriormente a essa data, as escolas já eram geridas pela SEMED/NI, seguindo a legislação estadual.

Nova Iguaçu já contava com um Conselho Municipal de Educação (CME/NI), de acordo com a Lei nº 2.853, de 23 de outubro de 1997. Essa lei instituiu, no primeiro mandato do prefeito Nelson Bornier (1997-2000), o Fórum Popular Permanente de Defesa da Educação de Nova Iguaçu, com representantes de diversos setores da sociedade civil. Em 2008, foi criado o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (PME/NI) por meio da Lei nº 3.960, de 19 de dezembro de 2008.

No Quadro 1, descrevemos os níveis e as modalidades de ensino e o número de escolas, turmas, alunos e professores. Do total de 5.046 professores, 510 estão de licença (Maternidade ou Saúde). Dos 5.046, 4.143 são PII¹⁶ e 903 PI¹⁷.

Quadro 1 Rede Municipal de Ensino Público de Nova Iguaçu

Níveis (Modalidade) de Ensino	Escolas	Turmas	Alunos	Professores
EMEI Conveniadas	19	58	1016	
EMEI	16	65	1141	4143
Educação Infantil	99	197	4605	
1º Segmento do Ensino Fundamental	109	1304	40539	
EJA de 1ª à 4ª Fase	19	70	1574	
2º Segmento do Ensino Fundamental	39	337	11735	903
EJA de 5ª à 8ª Fase	14	104	4349	
TOTAL	125	2135	64959	5046

Fonte: SEMED/NI (2013)

¹⁶ Professores com formação mínima de nível médio em curso de formação de professores lecionam na Educação Infantil, no 1º Segmento do Ensino Fundamental e na EJA de 1ª à 4ª Fase.

¹⁷ Professores com formação mínima de licenciatura plena em curso de nível superior lecionam no 2º Segmento do Ensino Fundamental e na EJA de 5ª à 8ª Fase.

A rede pública do município conta também com uma escola de Educação Especial e uma escola com oferecimento exclusivo do 2º Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ambas contabilizadas no Quadro 1.

Aqui, cabem ainda alguns comentários. Não foram encontradas explicações plausíveis para o fato de existirem 5.046 professores contratados pelo município para lecionar em apenas 2.199 turmas. Ainda que todos eles (uma probabilidade muito pequena) fizessem dobra e lecionassem em mais de um turno, o total seria de 4.398. A única explicação encontrada foi a provável existência de um reduzido número de professores atuando em três turnos e de um significativo número de professores em desvio de função. Como este não era o nosso intento de investigação, restringimo-nos a esse pequeno comentário para informar futuras pesquisas.

3.3.2 Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (PME/NI)

O PME/NI (2008-2018) foi instituído pela Lei nº 3.960, de 19 de dezembro de 2008. A elaboração dos planos municipais é uma exigência tanto do PNE 2001-2010 quanto do PNE 2011-2020:

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. (BRASIL, 2001).

Art. 8º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2010).

Como o PNE, o PME/NI estabelece objetivos e metas para o sistema municipal de ensino de Nova Iguaçu. O PME/NI sintetiza, nos 80 objetivos e nas 157 metas, os principais anseios e as demandas centrais da educação municipal, com apoio em referenciais nacionais, estaduais e locais.

O PME/NI se ancora em três marcos: a análise da situação, a definição de *objetivos* e as *metas* para se alcançarem os objetivos. Os três marcos não representam momentos distintos, mas ações articuladas que constituem um processo de ação/reflexão/ação, orientados pelas políticas públicas municipais visando à melhoria da qualidade da educação municipal.

Os objetivos e as metas do PME/NI abrangem as seguintes modalidades: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação

do Campo; Educação Comunitária; Profissionais da Educação e Gestão e Financiamento Educacional.

Na Educação Infantil, entre os cinco objetivos e as 22 metas, destacamos o objetivo *quatro*, que visa qualificar os profissionais que atuam nesse nível da educação básica, garantindo a formação em Pedagogia a 100% dos docentes até 2018 e a implementação até 2010 de programas de formação inicial e continuada a todos eles.

No Ensino Fundamental, entre os 11 objetivos e as 13 metas, destacamos os seguintes objetivos: *dois*, que assegura que todas as escolas tenham seus Projetos Eco Políticos Pedagógicos (PEPP) até 2011; *cinco*, que visa oferecer gradativamente o horário integral para o Ensino Fundamental, *com profissionais da educação e/ou profissionais ligados à área*, em todas as escolas, até 2018; e o objetivo *onze*, que estabelece mudanças nos critérios para matrículas e formação de turmas para a rede municipal de ensino, como garantir até 2011 que o quantitativo máximo de alunos não ultrapasse 25 nas turmas do Ciclo de Alfabetização, 30 no 4º e 5º ano e 35 no 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Quanto a esses três objetivos destacados, vemos que, em 2013, nem todas as escolas possuem o PEPP. Na realidade, a maioria delas não possui esse documento, e as que possuem mantêm-no desatualizado. O horário integral foi outra promessa não cumprida, e o mais grave é a contratação de *profissionais ligados à área* para realizarem um trabalho que deve ser feito por *profissionais da educação*. E, finalmente, a promessa, mais uma vez não cumprida, de até 2011, limitar o número de alunos em sala de aula, uma reclamação recorrente do professorado.

Na Educação de Jovens e Adultos, entre os oito objetivos e as 18 metas, destacamos os objetivos: *dois*, de adotar uma proposta pedagógica diferenciada, própria da EJA; e o objetivo *cinco*, de melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos.

Na Educação Especial, entre os sete objetivos e as 12 metas, destacamos os objetivos: *dois*, de assegurar o acesso e a permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) incluídos na rede; e o objetivo *quatro*, de ampliar a participação da família e da comunidade no processo de inclusão na escola.

Na Educação do Campo, entre os oito objetivos e as 16 metas, destacamos os objetivos: *dois*, de viabilizar uma política de formação e vinculação adequada às escolas do campo, formando 100% dos professores; e o objetivo *sete*, de garantir a permanência dos professores nas escolas do campo, realizando concurso público com vagas específicas para a Educação do Campo, até 2010.

Na Educação Comunitária, entre os 13 objetivos e as 21 metas, destacamos os objetivos: *cinco*, de valorizar e capacitar os envolvidos na Educação Comunitária, elaborando um plano de formação continuada e a *participação de cada profissional em, no mínimo, um evento anual de formação*; e o objetivo *seis*, de promover maior envolvimento dos pais por meio de reuniões e palestras.

Quanto aos Profissionais da Educação, entre os oito objetivos e as 18 metas, destacamos seis objetivos:

- O objetivo *um* visa promover uma política efetiva de valorização dos profissionais da educação mediante formação continuada e destinação, a partir de 2009, de 20 a 25% da carga horária do docente para a formação continuada, para a preparação de aulas e para as avaliações e reuniões. Interessante que esse objetivo vai de encontro ao estipulado na Lei nº 11.738/08, que dá o direito ao professor de usar 1/3 de sua carga horária em atividades fora da sala de aula;
- O objetivo *dois* institui a jornada de tempo integral do docente, com incentivo à dedicação exclusiva, garantindo essa conquista até 2018 a 50% dos docentes;
- O objetivo *três* assegura a realização de concursos públicos para os cargos definidos para as áreas específicas no plano de carreira;
- O objetivo *quatro* intenciona promover avaliações regulares dos profissionais da educação até 2012, privilegiados os mecanismos internos de autoavaliação;
- O objetivo *sete* pretende assegurar aos profissionais da educação o acesso aos bens culturais e, assim, facilitar a aquisição de livros e o acesso a espaços culturais;
- O objetivo *oito* intenciona garantir que os profissionais da educação tenham acesso aos documentos que estruturam seu trabalho e que desenham o Sistema Educacional, por intermédio da elaboração e da divulgação, até o final de 2008, de uma coletânea de documentos (Sistema, Estatuto, PEPP, Regimento e outros).

Na Gestão e Financiamento Educacional, entre os 20 objetivos e as 37 metas, destacamos sete objetivos:

- O objetivo *um* visa garantir a autonomia da escola, cuja base de Unidade Gestora seria o Conselho Escolar;
- O objetivo *quatro* intenciona apoiar as escolas a criar mecanismos de participação da comunidade na elaboração do PEPP;
- O objetivo *seis* pretende dotar a SEMED/NI de um Centro de Formação adequado para a formação continuada e para as reuniões profissionais;

- O objetivo *nove* busca tornar mais dignas as instalações escolares, até 2011, para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade;
- O objetivo *doze* institui a promoção de avaliações regulares de desempenho do sistema, como subsídio à revisão dos processos pedagógicos e à formação docente, e também a elaboração e a implantação de uma proposta de avaliação institucional, até 2012;
- O objetivo *quinze* pretende instituir o Fundo Municipal de Educação (FME), a criação, até o final de 2008, do FME e a realização de todos os atos para a sua efetiva implantação a partir de 2009;
- O objetivo *dezenove* visa promover diálogo frequente com o Conselho Tutelar, com o Ministério Público e com outras entidades da sociedade por meio de reuniões mensais.

3.3.3 Plano de Carreira do Magistério Municipal - Lei nº 4.007/09

No segundo governo do Prefeito Lindberg Farias (2009-2010), foi aprovado, pela Lei Municipal nº 4.007, de 06 de outubro de 2009, o novo plano de carreira dos professores de Nova Iguaçu. A elaboração dos planos de carreira é uma exigência tanto do PNE 2001-2010, quanto do PNE 2011-2020:

[...] o Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, [...] quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio [...]. (BRASIL, 2001).

Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar. (BRASIL, 2010).

Esse novo plano veio alterar o plano anterior criado pela Lei Municipal nº 2.905, de 26 de junho de 1998, do primeiro governo do prefeito Nelson Bornier (1997-2000). Em seu primeiro capítulo, a Lei Municipal nº 4.007 altera o:

[...] Plano de Carreira e Remuneração do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal de Nova Iguaçu, instituído pela Lei nº 2.905, de 26 de junho de 1998, bem como o Estatuto do Magistério Público Municipal,

instituído pela Lei nº. 3.526, de 19 de setembro de 2003[...]. (NOVA IGUAÇU, 2009).

No segundo capítulo, em seu art. 4º, inciso I, o plano mantém a exigência de “formação mínima de nível médio em curso de formação de professores, atualmente ocupante do cargo de professor II” (NOVA IGUAÇU, 2009).

Já o art. 8º determina que “O cargo de Professor II será estruturado em 06 (seis) classes, sendo que cada classe será composta de 06 (seis) níveis” (NOVA IGUAÇU, 2009).

Classe A - formação de nível médio com curso de formação de professores;
Classe B – formação superior em curso de Licenciatura Curta;
Classe C - formação superior em curso de Licenciatura Plena;
Classe D - formação em nível de pós-graduação lato sensu em cursos na área da Educação básica, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;
Classe E - formação em nível de pós-graduação stricto sensu em programas de mestrado na área da Educação ou na área de habilitação do profissional;
Classe F - formação em nível de pós-graduação stricto sensu em programas de doutorado na área da Educação ou na área de habilitação do profissional.
(NOVA IGUAÇU, 2009).

O mesmo art. 8º, § 2º, estabelece que:

O enquadramento dos professores nas classes C, D, E e F só será deferido nos casos em que a pós-graduação realizada apresentar vinculação pedagógica com as atividades de magistério desempenhadas. (NOVA IGUAÇU, 2009).

Já o art. 9º institui que:

Para fins de ingresso na carreira ou de progressão, para a comprovação da escolaridade exigida por esta Lei somente serão considerados válidos diplomas de instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (NOVA IGUAÇU, 2009).

O terceiro capítulo trata da progressão na carreira docente nos seguintes artigos:

Art. 10 – A mudança de Classe ocorrerá de acordo com a escolaridade alcançada pelo servidor, acarretando variação nos vencimentos [...].

Art. 11 – A mudança de Nível será automática e dar-se-á a cada 5 (cinco) anos.

Art. 12 – Cada mudança de nível acarretará variação do vencimento [...].

Art. 13 – Os vencimentos dos cargos integrantes do Quadro de Profissionais de Educação, Professor I e II são os estabelecidos no Anexo II desta Lei.

Art. 14 – Fica instituído o adicional FUNDEB que será pago, a partir de Fevereiro de 2010, aos Profissionais da Área de Educação.

Art. 15 – O adicional previsto no art. 14 somente será devido aos Profissionais da Educação que estiverem no efetivo exercício de suas funções. (NOVA IGUAÇU, 2009).

O quinto capítulo, que trata das disposições finais, estabelece, em seu art. 23, que: “Os Profissionais da Educação da Rede Municipal farão jus à gratificação de triênios, que incidirá em 3% (três por cento) dos vencimentos, a cada nova contagem automática” (NOVA IGUAÇU, 2009).

A implantação do plano de carreira do magistério, sem dúvida, foi um avanço para o professorado de Nova Iguaçu. Ao estruturar o cargo de Professor II em seis classes de A (nível médio, salário base de R\$ 1.185,09¹⁸) a F (nível de Doutorado, salário base de R\$ 2.364,00), a prefeitura estimula e valoriza a qualificação profissional do professorado. Apesar de ser um avanço e de estimular e valorizar a progressão profissional, somente 9% dos professores se consideram bem remunerados, segundo dados da pesquisa realizada em 2011. Uma preocupação comum à boa parte dos professores diz respeito ao valor do FUNDEB, que corresponde de 26,5% a 39,5% do salário, e, como é uma gratificação, não conta para a aposentadoria, provocando uma perda salarial considerável. Seguem abaixo algumas considerações dos professores respondentes sobre esse debate:

Há gratificações em nosso salário ameaçadas pelos “números do IDEB”.
[Professora (20/3)].

Plano de carreira e FUNDEB contribuem para melhorar o nosso padrão de vida. [Professora (24/4)].

Acredito que os governantes têm condições de aumentar nosso salário, apesar de não ser um dos piores quando comparado a outros lugares.
[Professora (25/5)].

Considero o valor do piso para a matrícula bom. [Professor (26/2)].

Após as melhorias alcançadas na gestão anterior, o salário está bom.
[Professora (32/7)].

Levando em consideração o salário da maioria da população, está bom, mas ainda muito longe do ideal. [Professora (33/3)].

¹⁸ Valores de outubro de 2009, data da implantação do plano de carreira do magistério municipal.

Com o benefício do FUNDEB, tudo mudou. [Professora (47/5)].

Olhando a situação do BRASIL, acho que o município está como médio. [Professora (48/6)].

Em relação aos demais municípios, o nosso município é bem remunerado. [Professora (56/1)].

Professor não é mal remunerado. Professor tem péssimas condições de trabalho. Esse é o grande “nó” da educação! [Professora (60/4)].

3.4 Qualificação Profissional na Rede

Quadro 2 Atividades de qualificação profissional

Atividades	2011	2012	2013
Palestra	5	11	3
Encontro	2	2	2
Oficinas	7	7	3
Visita	0	1	1
Seminário	2	0	0
Curso	2	6	7

Fonte: SEMED/NI (2013)

Em uma pesquisa feita sobre as informações contidas no site da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu (PCNI) entre junho de 2010 e maio de 2011, verificamos que foi oferecido aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental um total de 18 atividades de qualificação profissional, dentre elas: palestras, oficinas, encontros, seminários e cursos de capacitação (Quadro 2). Os temas tratados foram: dificuldades de aprendizagem, preservação ambiental, saúde e higiene, alfabetização, educação inclusiva, educação física e educação integral. Cerca de 6.300 professores participaram dessas atividades ao longo de um ano.

Destacamos, entre as atividades mencionadas, a Semana de Formação Pedagógica, realizada de 7 a 11 de março de 2011, antes do início do ano letivo, o que proporcionou a participação dos 4.629 professores da rede. Foram realizadas 19 palestras e oficinas que aconteceram em 14 locais, como em universidades, no centro cultural, em escolas e em uma igreja. O encontro beneficiou os professores de todo o segmento, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

A SEMED/NI, por meio de um convênio com Centro Universitário São José de Itaperuna, *ofereceu* aos profissionais da rede municipal de educação de Nova Iguaçu cursos

de pós-graduação em: Didática do Ensino Superior, Educação Física Escolar, Estudos Multiculturais, Gestão Escolar e Psicomotricidade. Os cursos começaram em junho de 2010 na Escola Municipal Monteiro Lobato, com duas aulas por mês, aos sábados, de 8h às 18h, com duração de 15 meses, o que demandava um investimento de R\$ 45,00 de matrícula e de 16 parcelas de R\$ 148,00, pagas pelo professorado. Ou seja, os cursos ocorreram fora do horário de serviço e com custo para os professores.

Cursos oferecidos em 2012:

- Formação Territorial e Baixada Hoje – 1 curso de 40 horas em agosto;
- Programa do Livro – 2 cursos de 40 horas em maio;
- Competências Básicas - 2 cursos de 40 horas em julho e setembro;
- Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (PROCEL) – 1 curso de 60 horas em setembro (90 vagas);
- Semana de Formação Pedagógica.

Cursos oferecidos em 2013:

- Programa do Livro – 2 cursos de 40 horas em março e maio;
- FUNDEB – 3 cursos de 40 horas em março, maio e junho;
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – 1 curso de 40 horas em setembro;
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - Participaram do curso de formação aos sábados 550 professores. A alimentação foi oferecida pelo município e os materiais, pelo MEC. Cada professor recebeu uma bolsa de R\$ 200,00.

3.5 Pesquisas Realizadas

Utilizamos, nesta pesquisa, os resultados obtidos em duas pesquisas de campo, visando à economia de tempo e de recursos. As duas são descritas a seguir.

3.5.1 Pesquisa Realizada em 2011

A pesquisa em questão foi realizada em todas as 105 escolas do 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Nova Iguaçu, no ano de 2011. Desse total, 87 devolveram os questionários, o que corresponde a 82% do total de escolas. Vale acrescentar que as 105 escolas pesquisadas

possuíam 619 turmas no turno da manhã e 717 no turno da tarde, totalizando 1.336 turmas do 1º Segmento do Ensino Fundamental.

Considerando que cada turma possui um regente¹⁹, havia um total de 1.336 professores. Dos 1.336 professores que receberam os questionários, houve um retorno de 429 totalmente ou parcialmente respondidos, o que corresponde a 32% do universo de professores pesquisados. E, considerado somente o total dos professores das 87 escolas, as quais devolveram os questionários, o resultado sobe para 38% de respostas.

Dos 429 professores que participaram da pesquisa, 72 trabalhavam no contraturno na Rede Municipal de Nova Iguaçu, ou seja, 16,7% dos professores respondentes faziam dobra²⁰ ou possuíam uma segunda matrícula. Projetando o percentual de professores com regência em duas turmas (16,7%) para o total de 1.336 professores, concluímos que havia um total de 1.100 professores de 1º ao 5º em toda a Rede e, com isso, o retorno dos questionários respondidos sobe para 39% (429/1.100). Ao considerar somente o total de professores das 87 escolas que devolveram os questionários, o resultado passa para 46% (429/930).

Seja qual for o percentual total de professores, o universo referente aos que participaram da pesquisa foi bastante satisfatório, variando de 32% a 46% do total de professores do 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Nova Iguaçu.

Para a análise quantitativa da pesquisa, utilizamos, como amostragem, o total de 429 professores respondentes e o total de 1.100 regentes de turma no 1º Segmento do Ensino Fundamental da rede Municipal de Nova Iguaçu, em 2011.

O total de professores regentes do 1º ao 5º, informado pela SEMED/NI (2011), era de 1.742. Contudo, segundo dados da mesma Secretaria, o 1º Segmento do Ensino Fundamental contava com 1.336 turmas. Com isso, o total seria, no máximo, de 1.336 professores, se não considerássemos 16,7% (224) dos docentes com turmas em dois turnos. Além disso, a diferença subiria de 406 para 630, ou seja, os 36,1% de professores do 1º ao 5º ano que estavam de licença ou em desvio de função.

No que toca os *dados pessoais*, a amostragem ficou bem distribuída em relação à atuação dos professores em cada um dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, variando de 14% a 18% de docentes para cada ano, pois 24% deles não responderam ao questionário. Apesar de enfatizar que a identificação era opcional, a maioria (58%) preferiu se identificar. O objetivo desse critério foi deixar o professor à vontade para responder às questões.

¹⁹ Durante a pesquisa, constatamos que algumas turmas não tinham um professor regente.

²⁰ O professor que possui somente uma matrícula assume outra turma no contraturno.

A faixa etária dos professores pesquisados é especificada no Quadro 3:

Quadro 3 Faixa etária

(-) 20 anos	0%	
21 / 25 anos	8%	
26 / 30 anos	23%	59%
31 / 35 anos	22%	
36 / 40 anos	14%	
41 / 45 anos	10%	
(+) 45 anos	14%	
Não Inf.	9%	

Podemos perceber, de acordo com os dados acima, que 59% dos professores tinham de 26 a 40 anos de idade, o que caracteriza o professorado do 1º Segmento do Ensino Fundamental como jovem. Outra característica, bastante comum, é que 95,33% dos professores eram do sexo feminino. Por esse motivo, passaremos a nos referir aos pesquisados como *professoras*. Segundo Tanuri (2000, p. 66):

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos.

Dentre as profissões historicamente destinadas ao gênero feminino, a de professor envolve direcionamento, memória e justificativa que evocam características biológicas para entender como natural a opção de a mulher ser professora. No passado, a quantidade de mulheres que escolhiam a profissão do magistério era bem maior que a dos homens que optavam pela docência. Na legitimação da docência como profissão eminentemente feminina, as instituições tiveram papel importante, sobretudo a família, a escola e a igreja, que, muitas vezes, limitavam a escolha da mulher ao impor-lhes essa opção. Por isso, torna-se necessária a compreensão da grande feminização da profissão docente e de como esse processo influenciou a construção da profissionalização e da identidade dessa categoria.

Quanto ao estado civil, o Gráfico 1 evidencia a distribuição.

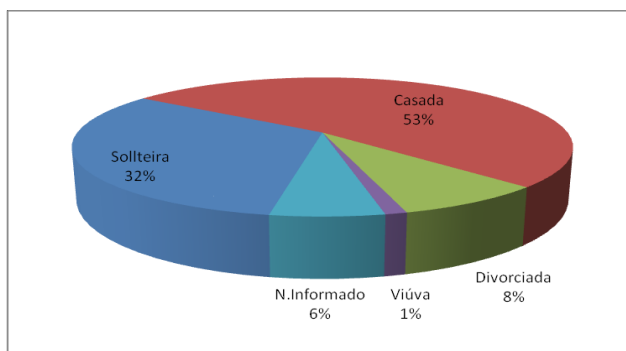


Gráfico 1 Estado civil

Nesse item *renda familiar aproximada*, surgiram dois dados importantes. O primeiro aponta que 58% das professoras informaram a renda familiar. E o segundo que 23% informaram ter uma renda familiar acima de R\$ 3.500,00 (Quadro 4). Isto os coloca na Classe C2, da qual fazem parte 33% da população brasileira, segundo dados do IBGE (2012).

Quadro 4 Renda familiar

(-) R\$ 1.000	1%
R\$ 1.000 / 1.500	4%
R\$ 1.501 / 2.000	6%
R\$ 2.001 / 2.500	8%
R\$ 2.501 / 3.000	9%
R\$ 3.001 / 3.500	7%
(+) R\$ 3.500	23%
Não Inf.	42%

Quanto à *casa própria*, das 429 pesquisadas, 68% declararam morar em casa própria, 22% informaram que não moravam e 10% não informaram. Segundo dados do IBGE (2012), 73% dos brasileiros têm casa própria. Desse modo, o percentual informado pelas professoras está bem próximo do índice nacional.

Sobre automóvel, possuíam-no 44% (191) das professoras, 40% não possuíam e 16% não informaram. No caso, o automóvel parece ser o meio de transporte utilizado pelas professoras para se deslocar entre as escolas em que trabalham. Isto pode explicar a proximidade nos dados de que 191 professoras possuíam automóvel e de que 285 trabalhavam em duas escolas (209 escolas de outra Rede).

Sobre o ano da formação profissional, das 315 professoras que informaram-no, 13% eram formadas há mais de 25 anos, 54% formadas entre 25 e 5 anos e 6% há menos de 5 anos (Quadro 5).

Quadro 5 Ano de formação profissional

2006/2010	6%	54%
2001/2005	17%	
1996/2000	18%	
1991/1995	11%	
1986/1990	8%	
1981/1985	6%	
até 1980	7%	
Não Inf.	27%	

Quanto às *diferentes áreas de trabalho* e ao *tempo de atuação*, quase metade das professoras (48%) já tiveram outra atividade profissional. Assim, presume-se que, de alguma forma, essas profissionais foram atraídas para o magistério, contrariando, de certa forma, o discurso a respeito da carreira docente não ser atrativa. Quanto à área de atuação especificamente, 14% informaram ter trabalhado no comércio, 6% no setor de serviços, 1% na indústria e 26 % em outras. Do total de 48%, somente 18% trabalharam mais de 5 anos em outra atividade profissional. É provável que essas professoras aguardavam a abertura de concurso público para a docência.

Para saber se *o magistério foi uma opção*, dentre as 422 professoras que responderam à questão, 89% disseram que sim, foi uma opção, 9% afirmam que não e 2% não responderam. Surgiram algumas respostas interessantes, pois algumas justificativas contrariam a resposta inicial. Seguem, abaixo, algumas das justificativas das docentes para a escolha da profissão:

Fiz o ensino médio - formação de professores. [Professora (10/4) – Resposta Não].

Oportunidade de 1º emprego que terminou ultrapassando os 10 anos. [Professora (11/5) – Resposta Não].

Sempre tive vocação. [Professora (13/1) – Resposta Não].

Foi falta de opção. Pedagogia era a faculdade mais barata. [Professora (15/4) – Resposta Não].

Minha mãe escolheu, pois na época não tinha opção de escola. [Professora (16/3) – Resposta Não].

Sempre quis ser professora, porém frente à realidade não me sinto motivada a continuar no magistério. [Professora (07/4) – Resposta Sim].

Era a formação profissional que a condição financeira da minha família podia me oferecer. [Professora (20/1) – Resposta Sim].

Sempre foi a primeira e única opção. [Professora (49/1) – Resposta Sim]

Fiz graduação em Pedagogia, pois gosto dessa área e acredito na educação. [Professora (60/8) – Resposta Sim].

Maior probabilidade de emprego, ou melhor, maior oferta de emprego. [Professora (79/5) – Resposta Sim].

Percebemos que nem todas as que responderam *sim* realmente fizeram uma opção. Algumas não tiveram outra escolha, como o caso da professora (29/3), que respondeu *sim* e justificou: *Sim, foi a melhor opção para uma família pobre que não tinha condições de pagar outro curso de ensino médio profissionalizante.*

O que se percebe nas respostas é que muitas professoras fizeram uma *escolha* mais emocional que racional, com justificativas do tipo: *Gosto de criança; Sempre quis ser professora; Amo a profissão; Por vocação; Sonho de infância; O magistério para mim é um dom; Desde pequena eu brincava de professora.*

Quanto à *formação*, a pesquisa constatou que 80,9% das professoras possuíam graduação (somadas as graduadas, pós-graduandas e pós-graduadas, *lato e stricto sensu*) (Quadro 6). No entanto, comparando os dados pesquisados com os dados fornecidos pela SEMED/NI (2011), há uma diferença considerável. Isto se explica pelo fato de que, até setembro de 2011, as professoras em estágio probatório não podiam ser enquadradas por formação. A partir dessa data, por meio do parecer do Procurador-Geral do município, Augusto Werneck, publicado no diário oficial do município em 03 de outubro de 2011, essa situação mudou:

O enquadramento por formação dos servidores em estágio probatório é válido dado que o pressuposto aplicável a essa modalidade de progressão funcional é o apanágio da efetividade do exercício e não da estabilidade que se adquire aos três anos de serviço nos termos da constituição federal.

Quadro 6 Comparativo da formação

Classe	Formação	Pesquisa	SEMED/NI
A	Nível Médio	19,10%	69,05%
B	Licenciatura Curta	0%	1,61%
C	Licenciatura Plena	53,30%	20,50%
D	Especialização	27,13%	8,84%
E	Mestrado	0,47%	0%
F	Doutorado	0%	0%
TOTAL		100,00%	100,00%

Pode-se perceber que mais de 1/3 das professoras graduadas eram formadas em Pedagogia (Gráfico 2). Juntas, Pedagogia e Letras respondem por 57% das graduações.

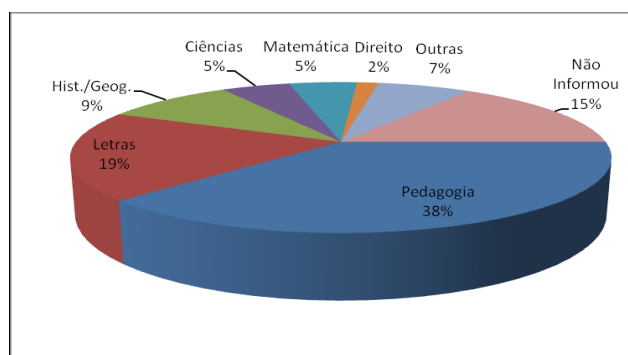


Gráfico 2 Graduação

Sobre o tempo de magistério, um dado interessante é que 50% das professoras da Rede lecionam há menos de 10 anos e 21% lecionam entre 10 e 15 anos. O fato ilustra que a Rede possuía um professorado relativamente jovem na profissão. Já verificado o tempo em que as professoras trabalham nessa mesma Rede, houve um resultado de 80% com experiência há menos de 10 anos e 11%, de 11 a 15 anos. Isto demonstra uma alta taxa de renovação no magistério de Nova Iguaçu na última década.

Percebe-se que a permanência da professora em uma mesma escola da Rede parece não ser uma prática, já que há 70% das professoras trabalhando há menos de 5 anos na mesma escola. Considerados os dados anteriores, 42% das professoras trabalhavam há menos de 5 anos na Rede, com uma diferença de 28%, o que demonstra essa rotatividade (Gráfico 3).

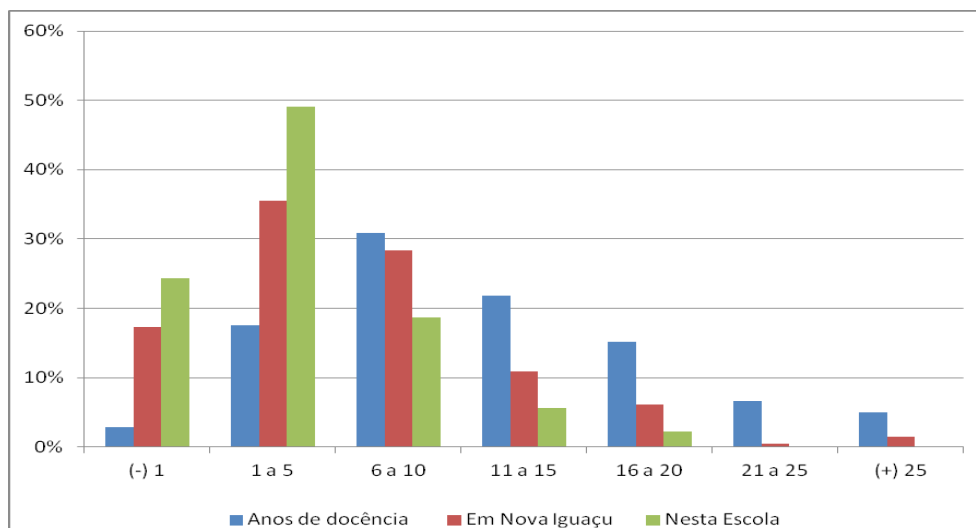


Gráfico 3 Anos de docência

Com os dados analisados, podemos dizer que 67% das professoras tinham menos 40 anos de idade, 60% eram formadas há menos de 25 anos (38% em Pedagogia) e 50% trabalhavam há menos de dez anos como docentes.

No que se refere ao *trabalho em outras escolas*, confirma-se uma prática que, infelizmente, faz parte da vida dessas profissionais, não só das da Rede de Nova Iguaçu: 66% das professoras trabalhavam em mais uma escola e 4% trabalhavam em mais duas escolas. As professoras têm de trabalhar em mais de uma escola ou em dois turnos na mesma escola para ter um salário melhor. É como disse a professora (69/5): *Gostaria de ganhar o suficiente em uma escola para ter mais tempo de planejar as aulas.*

As professoras não trabalham somente em sala de aula, pois a aula em si é o resultado de toda uma preparação. O fato de trabalhar em duas ou mais escolas prejudica a qualidade do trabalho docente, pois falta tempo para preparar as aulas, para pesquisar e, principalmente, para a qualificação profissional, pois todo o tempo é utilizado em sala. O fato de ter de trabalhar em duas escolas prejudica o trabalho do professor, o qual deveria trabalhar em tempo integral em uma única escola. Ademais, como muito se fala em escola em tempo integral para o aluno e para o professor, está na hora de se pensar na escola em tempo integral para o professor, uma maneira de possibilitar-lhe tempo para preparar suas atividades de aula e para se formar em serviço. De acordo com a fala de uma das professoras, no que tange a seu cotidiano profissional:

Trabalho de 7h00 às 11h00 em Xerém, saio da escola, almoço correndo, vou para a escola em Tinguá, saio correndo para fazer os serviços de casa, estudar, fazer meus trabalhos do CEDERJ e dormir às 23h00, para acordar novamente às 4h30 do dia seguinte. [Professora (84/5)].

Com uma rotina como a relatada, fica difícil encontrar tempo para a qualificação profissional. Para deixar bem ilustrada a vida corrida de uma professora da Rede, usamos o poder de síntese da professora (69/1): *1º turno – Nova Iguaçu; 2º turno – Ramos e 3º turno – Aula particular na Barra da Tijuca*. O Gráfico 4 mostra onde as professoras trabalham no 2º turno.

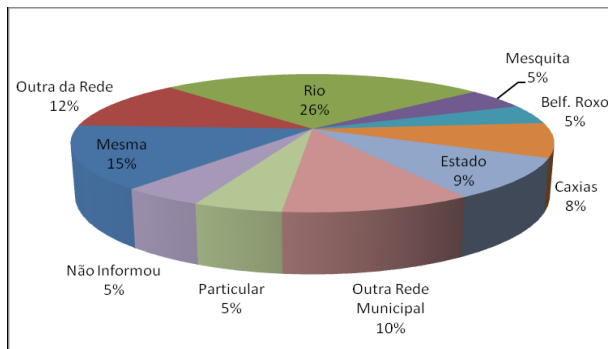


Gráfico 4 Segundo turno

Como se percebe, a maioria trabalha no Rio de Janeiro (26%), em outra escola da rede (12%) ou em outra rede municipal (10%) e, ainda, no Estado do Rio de Janeiro (9%).

O objetivo da pergunta a respeito do *cotidiano profissional* foi o de conhecer um pouco melhor as professoras e suas rotinas. Sabemos que a vida delas não é fácil, pois, além de lecionarem em duas ou três escolas, ainda têm que preparar suas aulas, corrigir trabalhos e provas e estudar nas horas vagas, tudo isso em casa. Na escola, não sobra tempo, visto que a docente trabalha em sala 100% de sua carga horária, contrariando a Lei nº 11.738/2008, que lhe dá o direito de usar 1/3 de sua carga horária em atividades fora da sala de aula. Nesse contexto, em que espaço fica o tempo para a qualificação profissional? Seguem-se alguns relatos das professoras:

Elaboração de plano de aula; busca de atividades diferenciadas; intensa busca de identificação das dificuldades individuais, já que, em uma turma de 4º ano somente 40% leem e escrevem corretamente.[Professora (06/1)].

Meu cotidiano é bastante turbulento. A carga horária de 8h30 se torna bem maior pela distância e condições de relacionamento professor/aluno bastante instáveis. Falta de acompanhamento da família.[Professora (07/4)].

Como todos os professores: faço chamada; administro as aulas; corrijo cadernos; disciplino a turma; ajudo nos problemas domésticos; além de usar a “psicologia” para casos extremos que a família não ajuda. [Professora (23/2)].

Diversificado, intenso e agitado, pela correria entre uma escola e outra e nas pesquisas (à noite) por atividades diversas para os alunos. [Professora (24/8)].

Trabalhar, trabalhar e trabalhar. [Professora (25/6)].

Bastante atribulado, devido às constantes dificuldades diárias, como: indisciplina dos alunos; falta de interesse dos pais e falta de estrutura da escola. [Professora (27/1)].

Trabalho com incentivo à palavra, desenvolvo projetos com as crianças onde trabalhamos com contação de histórias, empréstimos de livros, peças, filmagens, entrevistas, recontos... [Professora (51/3)].

Turmas superlotadas, alunos com muita dificuldade de aprendizagem, irresponsabilidade dos pais na educação dos filhos, violência doméstica e na escola. [Professora (73/1)].

Agitado, trabalhando em 2 turnos. [Professora (78/4)].

Manhã: Nova Iguaçu e noite, Leblon (EJA). [Professora (104/5)].

A valorização do magistério é um dos objetivos centrais da legislação educacional, entretanto, do papel para a prática de sala de aula, há um longo caminho a percorrer (Gráfico 5). A valorização do professor não se resume a um salário digno, pois isso é direito de todo trabalhador. Desse modo, as professoras pediram ajuda, já que não têm dado conta de toda a responsabilidade jogada em suas mãos. Recorremos, logo, às palavras de Nóvoa (2011b, p. 1):

Nós, docentes, não podemos fazer tudo. Devemos concentrar esforços numa educação especificamente escolar. É claro que isso implica uma maior responsabilidade da sociedade com outros temas, com espaço para a cobrança por todos.

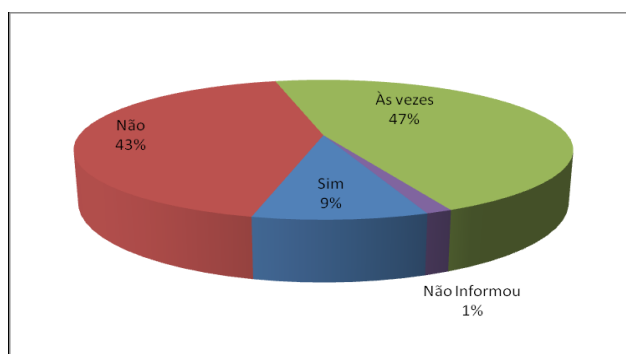


Gráfico 5 Sente-se valorizado profissionalmente

Segue o que alguns professores falaram a respeito dessa questão:

Percebo que, conforme os anos passam, menos valor, o professor tem. Os responsáveis nos veem como “cuidadores” de seus filhos, os governantes nos veem como “culpados” pelo fracasso escolar e os alunos nos veem como seus “empregados”. [Professora (01/4) – Resposta Não].

A sociedade não valoriza a profissão. [Professora (16/3) – Resposta Não].

Ainda falta bastante para que o professor brasileiro possa se sentir valorizado. [Professora (27/1) – Resposta Não].

O salário não é ruim, porém as condições de trabalho são bastante dificultosas. Poucos recursos e uma clientela extremamente problemática. [Professora (07/4) – Resposta Às vezes].

Pelo reconhecimento de uns poucos alunos e pais. [Professora (29/3) – Resposta Às vezes].

Depende da unidade escolar e da equipe pedagógica. [Professora (42/4) – Resposta Às vezes].

Tenho a consideração de todos da minha escola, como dos pais dos meus alunos. [Professora (66/4) – Resposta Sim].

O governo vem inovando e tomando várias posturas para a valorização de seus profissionais. [Professora (77/2) – Resposta Sim].

A cada dia que vejo mudanças em meus alunos e até quando os encontro na rua que recebo um abraço acompanhado da frase “Nunca me esqueço da senhora”. [Professora (82/3) – Sim].

Quanto à remuneração, apesar de Nova Iguaçu ter implantado em 2010 o Plano de Cargos e Salários do magistério e de ter um dos melhores pisos do Estado, muitas professores reclamaram dos baixos salários. Na pesquisa, realizada em 2011, uma questão polêmica que apareceu com frequência na fala delas foi o valor da dobra de carga horária paga na Rede (R\$ 858,27), o que representa uma desvalorização do profissional da educação.

Entretanto, por meio da Lei nº 4.323, de 31 de outubro de 2013, o prefeito de Nova Iguaçu, Nelson Bornier (2013/2016), sancionou a alteração do art. 1º da Lei nº 4.093, de julho de 2011, que fixava o valor da dobra de carga horária dos professores municipais. Com isso, os professores enquadrados como PII (professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental), que antes recebiam R\$ 858,27, passam a receber R\$ 1.345,27, mesmo valor do piso inicial.

Somente 9% das professoras se consideravam bem remuneradas, 43% mais ou menos, 46% não se consideravam bem remuneradas e 2% não informaram. Seguem algumas das considerações das professoras sobre o salário:

A má remuneração dá-se pelos fatos da extensão da função docente a qual transcende a função inicial de transmissoras de cultura. [Professora (02/4) – Resposta Não].

O salário do professor não é compatível com as suas necessidades básicas como estar sempre atualizado com a leitura diária de um bom jornal, livros, revistas entre outros. [Professora (06/1) – Resposta Não].

Pois deveria ser uma das profissões mais bem pagas do país. [Professora (13/1) – Resposta Não].

Na minha opinião, deveríamos ganhar o mesmo que outras pessoas de nível superior, pois estudamos muito também e todos precisam dos professores para se formarem. [Professora (09/3) – Resposta Médio].

Na prefeitura de Nova Iguaçu, o salário é razoável, mas no Estado é uma vergonha. [Professora (15/7) – Resposta Médio].

Nas escolas particulares, o piso é muito inferior. [Professora (16/3) – Resposta Médio].

Na minha matrícula sim, como dobra de carga horária, não. [Professora (48/6) – Resposta Sim].

Trabalho para as duas redes municipais com a melhor remuneração para a categoria, embora acredite que nossa classe mereça mais. [Professor (58/1) – Resposta Sim].

Sobre as *aspirações no magistério*, nas respostas, podemos perceber claramente dois tipos de professor. O *primeiro*, desanimado com a profissão, identifica motivos diversos: o salário incompatível com a responsabilidade do cargo; a falta de condições adequadas de trabalho; a falta de apoio da família dos alunos, a qual só sabe reclamar do professor e cobrar da escola o que não é de responsabilidade dela, ou seja, educar seus filhos; as cobranças cada vez maiores do poder público por resultados, não enxergando as dificuldades do professor e da escola; e, finalmente, o estresse diário da relação aluno/professor, o que, a cada dia, fica mais difícil. O *segundo*, esperançoso com a profissão, acredita e luta por uma educação melhor a cada dia. Trata-se de, por um lado, um professor que espera do poder público meios para desenvolver um trabalho melhor, de mais qualidade, e, por outro, um professor que

espera ver um Brasil melhor e, para isso, dedica-se a ensinar os seus alunos, apesar de todas as dificuldades. Assim, este último é aquele que espera a oportunidade de fazer a sua qualificação profissional tanto na escola como em cursos fora dela, como especialização, mestrado e doutorado.

Mas, afinal, a que tipo de professor se quer na escola: o primeiro ou o segundo? Cabe ao poder público e à sociedade escolher. As professoras já escolheram, pois o segundo *tipo* compõe a maioria entre os respondentes. Seguem algumas das falas:

Lecionar em instituições de ensino superior e/ou federais. [Professora (02/4)].

Acredito que sem mudanças sérias na forma de gerir a educação neste país as aspirações ficam somente em lutar por mudanças. [Professora (06/1)]

No momento nenhuma. Pretendo dentro em breve focar em outra área. [Professora (07/4)].

Ver realmente um Brasil alfabetizado, não só em números. [Professora (13/1)].

Sonho em ver na rede pública ensino de qualidade, não essa precariedade de salas lotadas e professores insatisfeitos. [Professora (25/6)].

Pode até parecer clichê, mas acredito que colaboro na formação de cidadãos mais críticos. [Professora (43/3)].

A utopia de um dia a escolarização ser vista como uma opção de ascensão social às tantas famílias sem aspiração de crescimento. [Professora (55/1)].

Através do meu trabalho ajudar no desenvolvimento intelectual dos meus alunos para a construção de um mundo melhor. [Professora (66/4)].

Não vejo um futuro melhor do que o atual, infelizmente. [Professora (70/1)].

Sobre o entendimento acerca da *qualificação profissional*, na fala das professoras pesquisadas, foi recorrente a utilização da forma clássica, baseada na reciclagem e na atualização. No entanto, houve professoras com uma visão de escola como *lócus* para a qualificação, já que viam na formação em serviço a oportunidade de troca de experiências com colegas, o que possibilita a melhora da prática pedagógica.

O mais importante é que a qualificação profissional não deve ser vista como um modismo ou como algo pontual, entretanto, como o nome diz, deve percorrer toda a vida do professor, desde a sua formação profissional até a sua aposentadoria; é a forma de que o professor dispõe para, a cada dia, ser um profissional melhor – não um profissional reciclado, mas um novo profissional da educação. Seguem algumas das considerações das professoras sobre a qualificação profissional:

Eu entendo que é uma saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, por isso a formação continuada proporcionará a independência profissional com autonomia para decidir sobre o trabalho e as necessidades. A nossa formação está em constante construção. [Professora (05/6)].

Formação continuada são atividades de atualização profissional onde o professor tem a oportunidade de trocar com os outros professores e avaliar possibilidades novas de atuação no seu cotidiano escolar. Acredito que uma formação continuada bem atualizada e frequente é importante para o professor reavaliar suas atividades e atitudes. [Professora (06/1)].

Considero importante a formação continuada, inclusive no ambiente escolar. Na Rede, isso pouco acontece. No calendário de 2011, temos pouquíssimo espaço para tal. Quantidade de dias letivos de aula não significa qualidade. [Professora (07/4)].

Reciclagem, aperfeiçoamento. É importante em qualquer área e para qualquer pessoa, seja qual for o estágio da vida. [Professora (39/4)].

O profissional de educação deve estar sempre se atualizando, procurando meios de tornar a educação mais prazerosa e eficiente. A formação continuada é muito importante, pois vivemos em constante transformação e a educação deve acompanhar. [Professora (51/3)].

Formação continuada é constante atualização que o professor deve se submeter, para poder sempre aprimorar sua prática. [Professor (58/1)].

É a necessidade de estar sempre atualizado renovando suas ideias, ou seja, aprendendo sempre mais. Considero muito importante especialmente aos profissionais ligados à educação. [Professora (79/1)].

Entendo por cursos, oficinas e capacitações que são oferecidas no intuito de proporcionar melhoria na qualificação profissional a fim de acompanharmos os avanços e as novas metodologias de ensino. [Professora (84/5)].

O objetivo da pergunta *Em sua opinião, a qualificação profissional deve ser buscada pelo docente, oferecida pela escola ou ambos?* foi o de verificar como as professoras viam esses dois atores principais da qualificação profissional: o professor e a instituição a que se vincula profissionalmente, o que, no caso, é a SEMED/NI. É surpreendente o resultado de 88% das professoras indicarem que a responsabilidade de buscar tal formação cabe ao professor e ao poder público (Gráfico 6).

Segundo o PNE 2001-2010, a qualificação do docente é um desafio que requer uma atenção especial do poder público com, por exemplo, a implementação de políticas públicas de formação e qualificação profissional. Não é somente o professor quem deve buscar meios de realizar a sua formação e nem só o poder público quem deve oferecer cursos, palestras, congressos e outras tantas atividades (que, muitas vezes, as professoras em questão não podem frequentar, pois trabalham em duas escolas). Volta-se, portanto, a dizer que a responsabilidade é de ambos: professoras e SEMED/NI, como diz a professora: *O certo é a escola e o docente andar juntos. Um visando à melhoria do outro, a melhoria se dará com a formação continuada.* [Professora (05/6)].

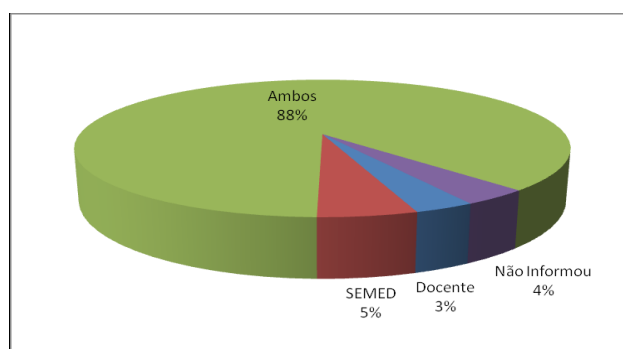


Gráfico 6 Iniciativa da qualificação profissional

Seguem algumas das considerações das professoras sobre a pergunta:

A escola deveria oferecer constantemente, mas também para que a formação aconteça, o docente também deve procura-lá. [Professora (104/5) – Resposta Ambos].

O professor precisa sentir necessidade pela busca incessante do conhecimento e habilidades, em consonância, a escola precisa de um profissional bem preparado, um pesquisador constante. [Professora (97/3) – Ambos].

É preciso buscar sempre, nem que seja lendo um livro, revista, jornal, etc. [Professora (89/1) – Resposta Ambos].

Acho que a Rede deveria oferecer mais formação continuada, e não dar poucas vagas para que o professor que participar seja multiplicador na escola em que leciona. [Professora (76/1) – Resposta SEMED].

Desta forma, é possível dar ênfase às necessidades desta ou daquela clientela. [Professora (56/2) – Resposta SEMED].

A formação deve ser buscada pelo docente para que ela possa atender a seus interesses e oferecida pela escola para que o profissional possa atender às expectativas da escola. [Professora (46/3) – Resposta Ambos].

O profissional deve sempre buscar seu enriquecimento profissional. [Professora (11/1) – Resposta Docente].

No que se refere à questão *Participou nos últimos meses de alguma atividade de qualificação profissional? Caso, sim quantas? Alguma voltada para lecionar a alunos com necessidades educacionais especiais?*, responderam sim 68%, não 29% e não informaram 7%. Nessa pergunta, buscamos investigar a frequência com que as professoras da Rede realizavam atividades de qualificação profissional, sem especificar qual entidade lhes oferecia. Na pesquisa, demonstrou-se que 32% das professoras frequentaram pelo menos uma atividade de qualificação profissional nos últimos meses, 20% duas, 8% três e 4% mais de três. Quanto à atividade voltada para lecionar a alunos com necessidades educacionais especiais, somente 15% participaram (Gráfico 7).

Verificou-se que, com exceção da I Semana de Formação Pedagógica, realizada de 7 a 11 de março de 2011, antes do início do ano letivo, todas as outras 17 atividades de formação em serviço foram realizadas durante as aulas, no contraturno, acessível, portanto, somente aos 34% das professoras que não trabalhavam em um segundo turno. O fato pode ser explicado com o resultado exposto no item anterior de que somente 32% das professoras informaram ter participado de mais de uma atividade de formação continuada ao longo de um ano.

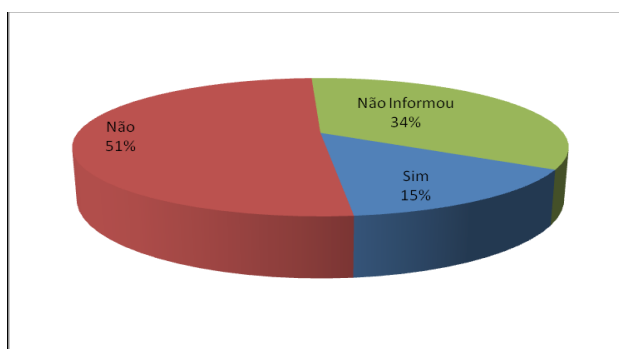


Gráfico 7 Qualificação profissional para lecionar educação especial

Nessa questão, buscamos verificar, dentre as atividades de qualificação profissional, quais foram voltadas especificamente para capacitar as professoras a trabalhar com essa nova realidade: a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular. Este é um exemplo da importância da qualificação profissional, pois esta é uma realidade nova, e as atuais professoras da Rede, em sua grande maioria, não tiveram na sua formação profissional uma preparação para trabalhar com tais alunos. Segundo Pletsch (2009, p. 148):

[...] devemos destacar o estudo desenvolvido por Carneiro (1999), que investigou professores que atuavam em turmas de pré-escola à 4.^a série do Ensino Fundamental da rede regular de ensino de Juiz de Fora/MG. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma formação continuada em serviço desses professores para a efetivação com qualidade da educação inclusiva.

Mais uma vez, fica evidente a importância da qualificação profissional para que o docente desenvolva seu trabalho com qualidade. Seguem abaixo as falas de algumas das professoras sobre o item em questão:

Não houve diferenciação, pois foi para os alunos em geral, sem distinção. [Professora (105/4)].

Assistir a alguns temas que envolviam a educação especial, mais bem pouco. [Professora (80/9)].

Não, mas acho importante tendo em vista que a LDB/96 prevê que os professores recebam formação adequada para trabalhar com esses estudantes. [Professora (38/3)].

Não vi nenhuma, neste município, voltada à área de Educação Especial, desde que iniciei, há quase um ano. [Professora (24/8)].

Sim, mas não foi o que eu procurava. [Professora (23/2)].

Sim. Na prefeitura do Rio de Janeiro, porém, não foi insuficiente, precisa-se de mais momentos como esse. [Professora (11/1)].

Não diretamente, mas houve momentos (poucos) que foram dadas sugestões. [Professora (10/1)].

Não, mesmo com o assunto em evidência, os alunos incluídos nas salas regulares, ainda há pouquíssima oferta desse tema para nós professores dessa rede. [Professora (05/6)].

Por meio de outra pergunta, procuramos saber quais atividades de qualificação profissional mencionadas na pergunta anterior foram *oferecidas pela SEMED/NI*. Do total de atividades frequentadas pelas professoras, 56% foram oferecidas pela SEMED/NI, 19% não foram informadas e os 25% das restantes foram oferecidas: por outras redes (8%); por outros (8%); por iniciativa do professor (2%); e não informaram (82%). Seguem algumas das respostas das professoras:

Fiz pós-graduação por uma instituição particular. [Professora (60/8) – Resposta Não].

Duas delas foram oferecidas pela prefeitura do Rio de Janeiro. [Professora (46/3) – Resposta Sim].

Mas também comprei livros e isto também faz parte do aperfeiçoamento profissional. [Professora (38/3) – Resposta Sim].

Participei de duas. A outra foi promovida pela Rede de Duque de Caxias. [Professora (33/3) – Resposta Sim].

Pelo Estado. [Professora (15/7) – Resposta Não].

Uma pela SEMED e outras duas pela prefeitura do Rio de Janeiro. [Professora (05/6) – Resposta Sim].

Com meus próprios recursos, minha pós-graduação. Pela prefeitura do Rio de Janeiro e outra pela SEMED. [Professora (1/4) – Resposta Não].

Contra-pondo-se à concepção clássica de qualificação profissional, a *formação na própria escola*, como *lócus* da formação docente, possui uma característica importante: o reconhecimento e a valorização do saber docente. É na formação em serviço, na escola, que o professor aprende, reestrutura o aprendido, faz novas descobertas e aprimora continuamente a sua formação. Para ilustrar, segue a fala de uma das professoras (07/4):

Considero importante a formação continuada, inclusive no ambiente escolar. Na rede, isso pouco acontece. No calendário de 2011, temos pouquíssimo espaço para tal. Quantidade de dias letivos não significa qualidade.

A referida questão buscava verificar em quantas escolas e quais são as atividades de formação em serviço promovidas pelas equipes pedagógicas. 42% das professoras informaram que a equipe pedagógica de sua escola promove atividades de qualificação profissional, 41% responderam que não e 17% não informaram. As atividades mencionadas foram: reuniões pedagógicas (15%), grupos de estudos (4%), palestras (3%), oficinas (2%), outras atividades (9%) e não informaram (67%). Nas respostas, houve algumas incongruências: em algumas escolas, enquanto a maioria das professoras que respondeu ao questionário informou que a equipe pedagógica da escola não promovia atividades de qualificação profissional, uma ou duas professoras informaram o contrário. Nesse sentido, podemos considerar que o resultado da pesquisa aponta que somente metade das escolas da Rede promove alguma atividade de formação em serviço para suas professoras. Seguem algumas das respostas:

Reuniões pedagógicas – basicamente com construção e elaboração de projetos e informes. [Professora (107/4)].

Na medida do possível, pois este ano, o calendário ficou “horrível”, não dando a oportunidade de estarmos juntas em horários específicos para a melhoria do nosso trabalho. [Professora (97/3)].

Reuniões pedagógicas; leitura de textos correlatos; distribuição de cópias de atualização da legislação educacional. [Professora (86/5)].

Reuniões pedagógicas – com temas atuais, levando em consideração as necessidades do professor. [Professora (78/4)].

Encontros, discussões em grupo sobre determinado tema para aprimoramento. [Professora (63/6)].

Até o momento não me foi oferecida nenhuma atividade pela escola’. [Professora (49/1)].

Reuniões voltadas para a prática pedagógica. [Professora (47/5)].

No tempo que temos de Reunião Pedagógica, só que mais como troca de experiências. [Professora (43/3)].

Oficinas de alfabetização. [Professora (34/3)].

Seguem abaixo algumas das considerações das professoras a respeito do item *As atividades das quais participou contribuíram para a sua docência?*:

Muitas coisas já faziam parte do meu cotidiano, não teve muita novidade. [Professora (104/5) – Resposta Não].

Não estavam de acordo com as minhas prioridades. [Professora (23/2) – Resposta Não].

Trocar experiências é sempre válido para repensarmos nossas práticas. [Professora (100/4) – Resposta Sim].

As atividades parecem “energéticas”, fazem-me sentir mais disposta e confiante ao término de cada uma. Emfim mais capaz. [Professora (97/3) – Resposta Sim].

Através das experiências apresentadas sempre acrescento algo novo ao meu trabalho. [Professora (66/4) – Resposta Sim].

Foi voltada para a série que leciono; ajudou-me a inovar. [Professora (39/4) – Resposta Sim].

Pois estão relacionadas diretamente com a nossa realidade. [Professora (32/4) – Resposta Sim].

Toda atividade da área que implique numa troca de conhecimentos contribui para a minha docência. [Professora (28/1) – Resposta Sim].

As ideias são ótimas, mas normalmente inviáveis ao quantitativo de alunos que temos. [Professora (25/6) – Resposta Sim].

As que participei anos atrás contribuíram em parte, pois às vezes fogem à nossa realidade de sala de aula. [Professora (20/3) – Resposta Sim].

Na atualidade, a sociedade reclama por profissionais altamente capacitados, já que a velocidade das mudanças no mundo globalizado é cada vez mais intensa. Se o professor, como profissional da educação, é um dos atores principais nesse contexto, a capacitação, como já discutido ao longo deste trabalho, não se faz somente no momento da formação, mas em toda a vida profissional do docente.

Quando se discute a qualificação profissional do professor, em geral, privilegia-se a formação fora da escola. Entretanto, é importante ter em mente a importância da participação do professor nesse processo de qualificação, levando em conta que, sem o comprometimento

do docente, qualquer atividade de formação está fadada ao fracasso. Segundo Nóvoa (1992, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A qualificação profissional, além de reforçar os fundamentos e os conhecimentos prévios do docente, mantém-no atualizado quanto a progressos e inovações da pedagogia moderna. Nesse sentido, a qualificação de que tratamos, com certeza, é uma saída possível para a uma melhor capacitação do professor e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade do ensino.

Na pergunta *Considera a qualificação profissional importante para a melhoria da qualidade do ensino?*, fica claro que as professoras compreendem essa questão. Em consonância com essa concepção da importância da qualificação profissional para a melhoria da qualidade do ensino, 89% das professoras responderam sim. De acordo com uma delas: *A formação continuada é de importância para a qualidade de qualquer atividade*. [Professora (38/3)]. Seguem abaixo algumas dessas considerações:

Sem dúvida! O novo é sempre bem vindo e as práticas se renovam, o que reflete na sala de aula. [Professora (43/3) – Resposta Sim].

Com certeza. O mundo está em constante movimento e nós educadores não podemos ficar parados. [Professora (29/3) – Resposta Sim].

Se o professor se capacita, a tendência é que qualifique ainda mais o processo ensino-aprendizagem. [Professora (28/1) – Resposta Sim].

Claro. A capacitação dos professores é ponto fundamental para a melhoria do ensino. [Professora (27/1) – Resposta Sim].

Importantíssima. Percebo a necessidade premente de novas habilidades/novos conteúdos. [Professora (24/8) – Resposta Sim].

Depende. Se for levada a sério, não ignorando a realidade precária das escolas. [Professora (21/1) – Resposta Sim].

Não podemos parar no que já conhecemos, devemos estar indo além, buscando novas experiências e compartilhando resultados. [Professora (05/6) – Resposta Sim].

Porém mais importante do que a formação continuada, são as condições que favoreçam essa formação e o trabalho. [Professora (01/4) – Resposta Sim].

Dessa forma como vem sendo feita não. [Professora (25/6) – Resposta Não].

A qualidade do ensino está longe de ser resolvida pela formação continuada; esta questão envolve toda a estrutura governamental. [Professora (06/1) – Resposta Não].

Na pergunta *Qual o ambiente ideal para as atividades de qualificação profissional?*, questionou-se que, geralmente quando se fala de qualificação profissional, privilegia-se a formação fora do ambiente escolar. No item *A equipe pedagógica da sua escola promove atividades de qualificação profissional*, fora apontado que a escola é *locus* privilegiado da formação em serviço. Então, onde se deve realizar a qualificação profissional do professor: *na escola ou fora dela?* Nesse caso, as professoras, em sua grande maioria (70%), responderam que os dois locais são espaços de formação. Nesse sentido, vale lembrar que a educação é um processo contínuo e que não se inicia na escola. A educação começa na família, quando ainda se é bebê e, ao longo de toda a trajetória, se está constantemente aprendendo e não se pode separar a educação escolar da não escolar.

A formação do professor deve ser constante e ininterrupta nos dois ambientes, pois, em suma, eles são um só. A escola, como meio social da educação, é um veículo indutor e propagador da educação tanto do aluno quanto do professor. Recorre-se, nesse sentido, ao mestre Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E, dessa forma, fica claro que o ser humano está sempre aprendendo e ensinando algo a alguém em qualquer lugar. Segue mais uma fala de uma das professoras: *Qualquer lugar é um ambiente de aprendizagem.* [Professora (83/2)]. Seguem as demais considerações:

Seria menos um obstáculo, já que a Secretaria coloca tantos. [Professora (81/4) – Resposta A escola].

Fica mais fácil e mais interessante, podendo direcionar nossos estudos de acordo com nossa comunidade escolar. [Professora (22/2) – Resposta A escola].

Fora da escola torna-se um ambiente mais agradável e propício, pois não há nenhuma interferência. [Professora (79/1) – Resposta Fora da escola].

Ambiente diferente, pessoas diferentes, trocas de experiências. [Professora (11/1) – Resposta Fora da escola].

A escola onde você pode praticar a formação e fora onde você amplia o conhecimento. [Professora (72/3) – Resposta Os dois].

Na escola, além de aprendermos juntos e compartilharmos nossos sucessos e dificuldades, fora da escola podemos observar outras realidades e possibilidade de troca. [Professora (69/5) – Resposta Os dois].

Dentro da própria escola podemos valorizar os próprios profissionais, fora podemos ver outras práticas. [Professora (51/3) – Resposta Os dois].

A formação continuada acontece em todos os lugares, principalmente quando há troca de experiências. [Professora (50/2) – Resposta Os dois].

Desde que atenda às necessidades do educador. [Professora (34/3) – Resposta Os dois].

Acho interessante aprendermos fora da escola e compartilharmos as novas experiências dentro dela. [Professora (20/3) – Resposta Os dois].

No item sobre o tempo e o desejo de se frequentarem tais atividades, objetivamos verificar a disponibilidade e a vontade das professoras de investirem o tempo já tão concorrido e escasso na qualificação profissional. Já falamos das dificuldades das docentes que necessitam trabalhar em duas e, às vezes, em três escolas para ter um salário compatível com a formação. Então, reforça-se: Qual o tempo de que essas professoras dispõem para se dedicar à formação? À noite, aos sábados e aos domingos? E como conciliar a vida familiar e a social? No Gráfico 8, abarcam-se essas perguntas.

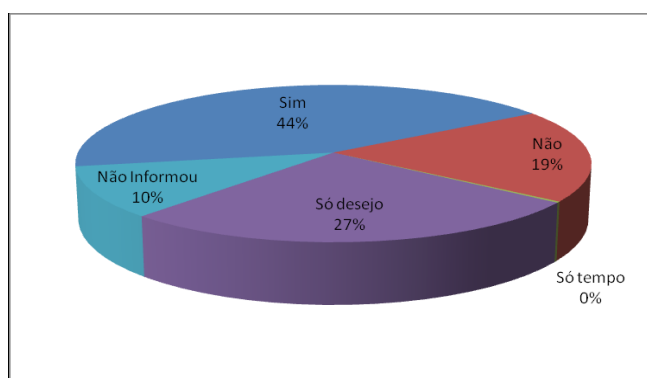


Gráfico 8 Qualificação profissional (Tempo/desejo)

São muitas as dificuldades enfrentadas pelas docentes, como se pode verificar nas falas delas:

Meu dia-a-dia já é bastante corrido, pois ainda levo trabalho para fazer em casa. [Professora (104/5) – Resposta Não].

Sábados sim, mas durante a semana fica inviável em função dos dois turnos e da distância dos dois municípios. [Professora (100/4) – Resposta Sim].

Desde que não prejudique o horário de outra escola. [Professora (93/9) – Resposta Sim].

Depende, se for no turno em que trabalho na escola, pois é sempre difícil obter compreensão quanto a isso da direção da outra escola. [Professora (84/5) – Resposta Sim].

Trabalho durante toda a semana, só resta o sábado. [Professora (68/1) – Resposta Não].

Tenho desejo, mas o momento da formação deveria ser no horário de trabalho. [Professora (34/3) – Resposta Sim].

Não tenho tempo, pois na Rede, só podemos fazer formação no contraturno. Eu já trabalho os dois turnos na rede. [Professora (31/2) – Resposta Não].

No momento não. Trabalhando em 3 escolas, no fim de semana quero conviver com minha família. [Professora (25/6) – Resposta Não].

Somente desejo, pois meu tempo é escasso e aos fins de semana faço faculdade. [Professora (24/8) – Resposta Sim].

Desejo muito, tempo é relativo; pois infelizmente tenho que trabalhar em 2 Redes pra viver com um pouco de dignidade. [Professora (05/6) – Resposta Sim].

À questão *Você tem alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidade/superdotação?*, responderam: sim 49%; não 38%; e não responderam 13%. E em relação ao quantitativo de alunos, responderam: um 18%; dois 10%; três 6%; mais de três 10%; não responderam 56%. Mais além disso, perguntamos como as professoras avaliavam sua formação para atuar com tais alunos (Gráfico 9).

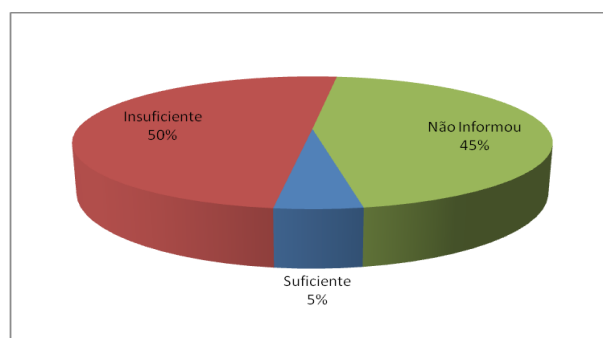


Gráfico 9 Avaliação da formação profissional

A pesquisa demonstra que as escolas da Rede não estão preparadas para receber alunos com diferenças significativas na aprendizagem e no comportamento. Em classes lotadas, as professoras mal conseguem trabalhar com os alunos regulares. Logo, como atender a essa nova demanda, se a formação não dá conta dessa nova atribuição? Segundo Pletsch (2009, p. 150):

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.

Incluir os alunos com necessidades educacionais especiais não é colocá-los na sala de aula com os alunos regulares. É preciso que tais alunos tenham condições de participar das atividades com a maior autonomia possível para que possam ter a possibilidade de um desenvolvimento pleno. Para tanto, o docente deve estar preparado para oferecer-lhes as mínimas condições e, desse modo, a qualificação profissional é o caminho para mudar esses pontos. Seguem mais algumas falas:

Boa. Porque tenho formação em educação especial. [Professora (110/3)].

Procuro sempre aprender mais sobre as deficiências e deixo-me “livre” para aprender diariamente percebendo o que eles precisam e/ou querem me dizer. [Professora (103/3)].

Não me acho capacitado para trabalhar com esse tipo de aluno. Ele deve ter tratamento especial com pessoas aptas a isso. Existe uma confusão grande entre inclusão para todos e capacidade técnica para se incluir. Se um aluno necessita de atenção e cuidados especiais não pode estar numa sala com outros 40 alunos. Torna-se desumano. [Professor (99/4)].

Extremamente precária, estou agindo mais pelo meu desejo de ajudá-los do que pro preparo pedagógico para isto. [Professora (84/5)].

Precária, pois não consigo atendê-los em função da classe cheia de alunos. [Professora (81/4)].

Tento dar o melhor de mim, mas não tenho formação para atuar com eles. [Professora (71/1)].

Não tenho nenhuma e não sei como trabalhar com eles. [Professora (69/5)].

Insuficiente, uma vez que não obtive uma formação adequada para atuar nos casos específicos. Na maioria das vezes, nem laudos existem. [Professora (55/1)].

Fico um pouco perdida e me sinto sozinha neste processo. [Professora (39/4)].

Com laudo tenho 2 alunos, contudo, hoje, assim como a maioria dos professores não me vejo habilitada o suficiente para atender todas as suas necessidades, tampouco o número de alunos na turma me permitiria fazê-lo. [Professora (32/4)].

As professoras, ao final do questionário, puderam acrescentar outros comentários, como os que seguem:

O professor deveria ter melhores condições de trabalho e ser mais valorizado. Como queremos um País desenvolvido, se tratamos com descaso o profissional que proporcionará um povo educado? Passa-se por cima dos direitos do professor, mas sempre encontram mais trabalho para ele. [Professora (01/04)].

Quando comecei a lecionar tinha a UTOPIA de acreditar que poderia mudar o mundo a minha volta, mas hoje percebo que é difícil lutar contra um inimigo fortíssimo que é a Política Pública - onde trabalha-se muito, ganha-se pouco, não é valorizado, nem incentivado, nem amparado. Um professor é um ser de várias vias, pois, é mãe, é psicólogo, é médico, é amigo, é cúmplice, é parceiro, é o inspirador [...] Tem que ser acima de tudo um guerreiro matando o leão de cada dia. Isso é um professor. Vai encarar? [Professora (05/06)].

Deveria ter mais momentos de capacitação na rede de Nova Iguaçu, e na do Rio também. Assim como deveriam ser oferecidos Pós Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu) Aos profissionais da educação gratuitamente, pois, nossos salários são baixos para bancar família e aperfeiçoamento. [Professora (11/01)].

Em geral, muitos profissionais se acomodam com a formação inicial e não buscam mais aperfeiçoamento. O prejuízo é do próprio professor é do sistema educacional. [Professora (15/01)].

A relação tempo/formação continuada/vida social e profissional tem que ser pensadas juntas para que a qualidade da educação melhore, tanto quanto a vida em sociedade. Para que a educação seja usada para a transformação. [Professora (24/04)].

Tenho percebido a necessidade de “Centros de Estudos” e de oficinas pedagógicas dentro das unidades e sugeriria às Secretarias temas diversificados e a participação em tais eventos. [Professora (24/08)].

Sonho em ver profissionais não precisarem trabalharem em 3 turnos para conseguir um salário justo, profissionais bem remunerados rendem mais, sonho com um número reduzido de alunos para que realmente possam ser atendidos em todas as suas necessidades. Sonho em ver profissionais com tempo diário para se dedicar a estudos neurolinguísticos, que ajudam e muito no desenvolvimento das crianças com mais dificuldades. Mais do que sonhar quero fazer parte dessa realidade. [Professora (25/06)].

O trabalho do professor deveria estar associado ao de outras áreas médicas. Hoje em dia o aluno chega á escola com muitas deficiências sem acompanhamento familiar, o que compromete diretamente nas condições de aprendizagem. A responsabilidade de todas as dificuldades enfrentadas pelo aluno não deve recair somente na escola. [Professora (34/03)].

Percebo que os profissionais possuem interesse em realizar atividades de formação continuada, mas elas devem ser desenvolvidas dentro da CM (carga Horária) do professor. No primeiro semestre desse ano, o município ofereceu cursos para os professores. Foi uma boa iniciativa, no entanto, foi oferecido no contraturno. Assim os professores que trabalham em outros lugares, ficam impossibilitados de fazer tais cursos. [Professora (34/05)].

Vivemos na sociedade do conhecimento e o professor que não busca aperfeiçoamento e melhorar a sua prática educativa estará fadado ao fracasso profissional. [Professora (38/03)].

Nós educadores temos as mesmas necessidades, desejos e anseios de qualquer outro ser humano. Somos muito cobrados, mais pouco valorizados. Somos sempre culpados quando algo não sai conforme o planejado. Existem leis, que protegem os alunos, e nós? Estamos abandonados à própria sorte. [Professora (40/01)].

Espero ter colaborado com sua pesquisa e que a autoridades competentes tenham acesso a ela para acordarem e darem o valor merecido aos profissionais da educação e a tão sonhada Formação. [Professora (43/03)].

Acho que a família tem papel fundamental no processo ensino aprendizagem, muitas vezes o professor não consegue desenvolver um bom trabalho porque não tem apoio da mesma. [Professora (47/05)].

Gostaria que a rede disponibilizasse uma carga horária de nosso trabalho para haver uma formação continuada, ampla, planejada e utilizada em nossas aulas. [Professora (49/01)].

Infelizmente hoje a educação está fadada a números. O lema é “Escola para todos” quando deveria ser “Escola para todos aprenderem”. Enquanto a educação não for prioridade e tratada por especialistas não oportunistas estaremos remando sempre contra a maré. Sei que tem muitos profissionais bons pelas escolas, precisam de motivação e valorização. [Professora (51/01)].

O profissional de educação deveria ter condições de usar suas práticas pedagógicas para a formação de outros profissionais evitando assim capacitações feitas por profissionais evitando assim capacitações feitas por profissionais completamente alheios as nossas condições, ou seja, a nossa realidade. Por exemplo, sabemos que possuímos uma realidade diferente da do sul e do nordeste. [Professora (51/03)].

Inclusão das escolas, por enquanto balela, enquanto todos os profissionais das unidades escolares não forem preparados e os mesmos que adotem a inclusão, não participam em nada para a adaptação dos mesmos, pois nem os espaços físicos são satisfatórios. [Professora (55/01)].

Investir em educação não é apenas aumentar o salário ou pintar as escolas. É preciso mexer com a estrutura de todo o sistema, para criar uma base sustentável e principalmente: Não ter medo de mudanças. [Professora (58/01)].

3.5.2 Pesquisa Realizada em 2013

Na pesquisa realizada em 2011, dos 429 professores que responderam aos questionários, 247 se identificaram. Dentre eles, selecionamos 28 professoras e 2 professores para a realização desta segunda pesquisa. Com os dados em mãos, fomos à SEMED/NI para conseguir a autorização para a realização da pesquisa e coletar alguns dados sobre o professorado do 1º Segmento do Ensino Fundamental.

Fomos muito bem recebidos pela Secretária de Educação, a professora Maria Aparecida Marcondes Rosestolato. Nesse primeiro contato, ao entregarmos a solicitação de autorização da pesquisa (Anexo B), preocupamo-nos em deixar claro que, ao convidá-las, as professoras participariam da pesquisa desde que fosse em seu horário de serviço na Rede de Nova Iguaçu. Esse cuidado estava apoiado no fato de que, dos 30 professores, 21 trabalhavam em dois turnos, dentre os quais 15 trabalhavam em outro município, de acordo com os dados coletados na pesquisa de 2011. Desse modo, a Secretária entendeu a preocupação e nos deu total apoio para a realização da pesquisa, liberando os professores (Anexo C). Contudo, em face do calendário escolar, postergamos a realização do Grupo Focal, fato que acarretou atraso na conclusão da pesquisa.

Os critérios utilizados para a seleção dos 30 professores foram os de manter a relação de professores por gênero, encontrada na primeira pesquisa (95,33% Feminino e 4,64% Masculino), e de conservar tanto a distribuição por tempo de docência (Apêndice J) quanto a distribuição geográfica das escolas (Figura 1).

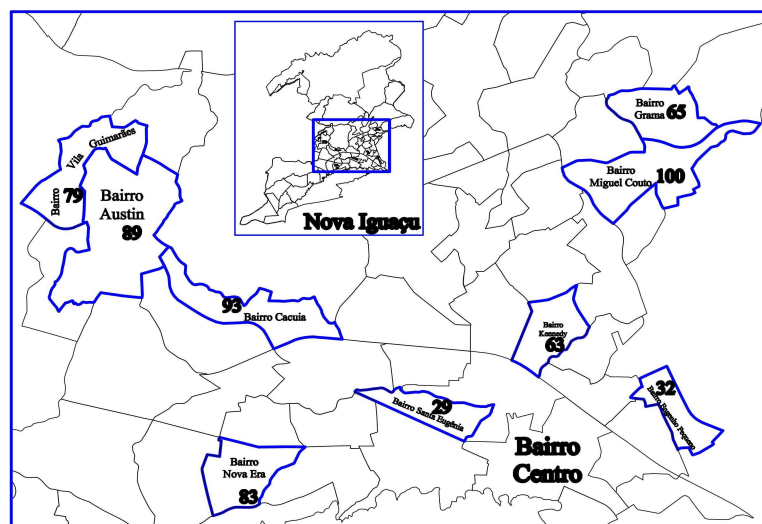


Figura 1 Distribuição geográfica das escolas representadas no Grupo Focal

Inicialmente, selecionamos 30 professores, pois a intenção, desde o início, foi a de realizar dois grupos focais, um de manhã e um à tarde, cada qual com nove professoras e um professor. Após conseguir a autorização da SEMED/NI e nos dirigir às escolas para concretizar o convite aos professores, deparamo-nos com o fato de que, dos 30 inicialmente selecionados, seis estavam de licença, quatro ou se aposentaram ou pediram exoneração e três não foram encontrados. Dos 17 professores convidados pessoalmente, 11 compareceram aos dois encontros: seis de manhã e cinco à tarde. O Quadro 7 evidencia detalhes sobre os professores presentes.

Quadro 7 Relação de professores que participaram do Grupo Focal

C.E	C.P	DADOS DA ESCOLA		DADOS PROFESSORES							
		Escola	Bairro	ID	A.D	NI	ES	O.E	M/T	F.I	
1	63	3	E.M. Pres. Getúlio Dorneles Vargas	Kennedy	42	26	13	13	S	M	1987
2	29	3	E.M. Dr. Rubens Falcão	Santa Eugênia	45	23	11	7	S	T	1996
3	79	3	E.M. Profª Enilza Barros dos Santos Chiconelli	Vila Guimarães	46	22	3	3	S	M	1985
4	89	1	E.M. Rui Barbosa	Austin	48	22	22	6	S	T	1983
5	100	4	E.M. Profª Hauler da Silva Ferreira	Miguel Couto	38	21	5	5	S	M	1993
6	83	1	E.M. Profª Leopoldina Machado Barbosa de Barros	Nova Era	45	20	11	7	S	M	1985
7	100	1	E.M. Profª Hauler da Silva Ferreira	Miguel Couto	34	18	4	4	S	T	2000
8	32	4	E.M. Engenho Pequeno	Eng. Pequeno	34	11	8	8	S	M	1997
9	24	8	E.M. Profª Enilza Barros dos Santos Chiconelli	Carlos Sampaio	43	8	8	2	S	T	2003
10	65	2	E.M. Profª Darcy Ribeiro	Gramma	54	8	5	5	S	M	2005
11	93	9	E.M. Souza e Mello	Cacua	47	4	3	3	S	T	1984

CE	Código da Escola
CP	Código do Professor
ID	Idade
AD	Anos de docência
NI	Anos de docência em Nova Iguaçu
ES	Anos de docência nesta Escola
OE	Trabalha em outra escola
M/T	Turno da Manhã ou Tarde
FI	Ano da formação inicial

SELECIONADOS	30
CONVIDADOS	17
PARTICIPANTES	11
LICENÇA	6
DESLIGADOS	4
NÃO ENCONTRADOS	3

PARTICIPANTES		
ID	34	54
AD	4	26
NI	3	22
ES	2	13
FI	1983	2005

Os dois Grupos Focais foram realizados no dia 10 de dezembro de 2013, na UFRRJ/IM, um de manhã (das 09h às 11h) e outro à tarde (das 14h às 16h). Os professores, além disso, receberam certificado de participação (Apêndice K). Em virtude das fortes chuvas que atingiram a cidade, inundando várias escolas, seis dos 17 professores não puderam comparecer ao encontro. Apesar da ausência deles, acreditamos que o objetivo foi alcançado, ou seja, tivemos a oportunidade de ouvir os professores, os quais, na dinâmica própria de um Grupo Focal, contribuíram decisivamente para o alcance dos resultados esperados.

Para organizar, tratar e analisar os dados do grupo focal, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), o que nos permite interpretar os resultados obtidos e relacioná-los ao contexto da pesquisa. Para utilizar esse instrumento de análise interpretativa, buscamos no texto as unidades de registro. Para isso, o software Many Eyes procura, no texto, essas palavras-chave que aparecem com mais frequência e atribui-lhes um tratamento estatístico para que sejam progressivamente reagrupadas em categorias de análise. Por meio dessas categorias, retiramos do texto transcrito do Grupo Focal o seu conteúdo manifesto ou latente, identificando-as e relacionando-as com os objetivos da pesquisa.

No Quadro 8, relacionamos as seis categorias de análise eleitas, bem como sua posição e sua frequência no texto.

Quadro 8 Categorias de análise

Posição	Categorias de Análise	Frequência
1º	Professorado	351
2º	Alunado	243
3º	Trabalho	224
4º	Escola	167
5º	Família	155
6º	Qualificação	103

Na Figura 2, interligamos as seis categorias de análise, cuja centralidade é o professorado.

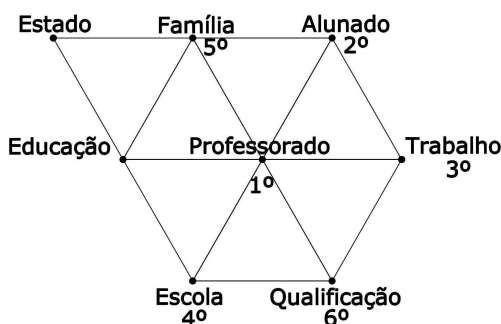


Figura 2 Esquema das categorias de análise

O triângulo formado por Estado, família e educação, baseado na CF/88 e na LDB/96, indica que a educação é direito de todos e é dever do Estado e da família. Assim, procuramos, por intermédio desse esquema, facilitar a compreensão de como procedemos para tratar e apresentar os dados coletados no Grupo Focal de modo que as falas dos professores pudessem ter centralidade. Nos Quadros seguintes, são enumeradas as unidades de registro que compõem cada uma das cinco categorias de análise.

3.5.2.1 Professorado

No Quadro 9, apresentamos a primeira categoria de análise: *professorado* (351 frequências).

Quadro 9 Categoria de análise: professorado

Unidades de Registro	Frequência
A gente	209
Professor (s)	82
Professora (s)	32
Colega (s)	28
TOTAL	351

Nessa primeira categoria de análise, destaca-se a unidade de registro *a gente*, que corresponde a 59,5% dos registros. A expressiva utilização dessa expressão pelas professoras, para se referir à sua classe profissional, demonstra o quanto a identidade docente está presente no discurso, mesmo que indiretamente. A consciência de classe demonstra que o professorado sabe da importância social de seu trabalho.

É, às vezes, eu acho que a gente esmorece um pouquinho, fica naquela coisa, “poxa eu não quero mais isso”, mas, ao mesmo tempo, você fala “eu não sei fazer outra coisa”.

O magistério fica como um sacerdócio, uma coisa que vem já com a gente. Da minha parte, eu mesma falo, vem desde criança.

A gente percebe a diferença de acompanhamento familiar, acompanhamento de equipe pedagógica, as políticas públicas e aí a gente vai ao longo do tempo se desgastando.

Tem coisas que a gente vai falar, comentar... Aí, isso é ordem da SEMED, a gente tem de cumprir, e tem prazo.

A gente precisa discutir a educação também fora da sala de aula, fora dos muros da escola.

Só hoje, nessas duas horas, o que nós ganhamos, mostra o que a gente pode fazer.

Tem de estar coesa. A gente tem de falar a mesma língua.

A gente lida com essa transformação do outro...

A categoria de análise *professorado*, que aparece com uma frequência destacada em relação às demais categorias, dá centralidade à professora, e esta pesquisa trata justamente deste sujeito – a professora do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Cidade de Nova Iguaçu – que fala dos desejos e dos anseios a respeito de sua profissão e de como sua identidade se (re)constrói na prática docente, um dos objetivos específicos deste estudo.

Na análise dessa primeira categoria, *professorado*, iniciamos com uma fala de uma das professoras, que vai ao encontro de uma preocupação constante desta pesquisa e que nos levou à formulação da hipótese de que a qualificação profissional é um instrumento fundamental para o resgate da autoestima do professorado, desde que valorize a sua experiência, a sua práxis e a sua voz.

No momento que nós podemos falar das nossas angústias, das nossas frustrações, das nossas alegrias, nos faz sentir valorizadas. A gente sabe que muita coisa não está do jeito que a gente gostaria, mas a gente se dedica e cada uma de nós faz a sua parte.

Dessa forma, nessa primeira categoria de análise, buscamos estabelecer as relações do professorado com as outras categorias, identificando e realçando, no texto, as falas que fazem essa conexão.

Na relação entre as categorias *professorado* e *alunado*, destaca-se a satisfação da professora com o aprendizado dos alunos, objetivo maior do professor, o que a fala da professora abaixo deixa bem claro. Mesmo com todas as dificuldades, como a ausência dos pais, o professor é recompensado com o sucesso de seu aluno.

*Eu tive alunos gêmeos que eles não tinham acompanhamento dos responsáveis. Mas, de alguma forma, eu consegui ajudar. Fazendo todo o trabalho de acompanhamento, assim, de presença. Eu sabia que, com a família, não podia contar, não. Mas as crianças deram um bom retorno. Tanto que, **no final do ano, os dois estavam alfabetizados**. E eu via neles, eram uma menina e um menino, o desejo de querer aprender. Mas, eu sei que surgiu deles porque em casa mesmo, eles moravam longe, o irmão*

*trazia, mas chegavam sempre bem depois do horário. A gente via que não tinham cuidado da família... Criança cuidando de criança... Teve um dia que a mãe veio falar: “Professora, eu agradeço porque a senhora...” Aí aquilo... Enaltece, de alguma forma, o nosso trabalho. Esse ano, na turma de 2º ano, eu tenho um aluno que está com quase 11 anos. **Ele está aprendendo a ler e escrever.** Nessa última semana, a mãe esteve na escola pra renovar a matrícula, aí ela falou: “É, estou vendo que ele está interessado em ler”. Mas, assim, de 20, escapa um...*

Ao relacionar as categorias *professorado* e *trabalho*, demonstramos que a classe se ressentia da falta de condições para realizar um trabalho de qualidade. São muitas as dificuldades, várias delas já discutidas neste estudo, dentre as quais está a falta de espaço para pensar no aluno, como exposto na fala abaixo:

*Uma coisa que eu pude observar é que a gente não está tendo hoje, por exemplo, nos conselhos, inclusive nos conselhos de classe, é que a gente faça uma avaliação, como tá a tua turma. O conselho de classe é pra preencher diário. **Mas o pensar nas turmas, pensar no aluno, ficou no passado...** E a gente não faz quase nada. E tem que ter, a gente tem que se esforçar, você tem de pensar na turma, pensar na dificuldade daquele aluno que você vai de repente você vai passar pro outro colega, isso o que a gente está conversando, aqui, neste momento, tem esse projeto... Tem? Deveria ter? Deveria ter. Você tem o conselho de classe... **Você preenche diário, mas, em momento nenhum, se fala de alunos.** Você vê que o conselho de classe mudou. Antigamente, você chegava, falava do aluno tal, esse aluno está com esse tipo de dificuldade, ele vai passar, mas temos que dar uma atenção maior a ele... Igual nas reuniões de pais. **Você tem que conversar com os pais, mas não tem ninguém pra ficar com o aluno, as crianças ficam junto.** É sempre assim... Até atrapalhando o objetivo da reunião.*

Essa fala é um exemplo de como a escola mudou nas últimas décadas. O perfil do aluno que frequenta a escola hoje, por exemplo, não é o mesmo daquele que frequentava há tempos atrás, sem falar que, atualmente, a instituição é aberta a todos, o que traz benefícios à sociedade em geral, embora gere uma série de questões novas para a escola administrar.

*Numa reunião, a professora que ia se aposentar falou assim: “Mas, antigamente, o meu aluno na sala eu conseguia ensinar, mas hoje...” Aí eu falei assim: “Antigamente você... Vamos supor uma mulher hoje de 40 anos, que muitos ainda não sabem ler e não sabem escrever hoje, porque eles não estavam numa sala de aula? Então, você não tinha essa clientela em sala, você não tinha. **Agora, hoje, não, você tem que abraçar todos, porque tá na lei, é obrigatório.**” Eu mesma não fui alfabetizada na escola pública. Você já chegava à escola com uma bagagem, hoje não, eles chegam ainda bem cruzinhos, você tem que trabalhar tudo isso, mas porque qualquer coisa que você fizesse de indisciplina a mãe ou responsável era chamado.... A gente era encaixado... **Essa questão cultural mesmo, às vezes, a gente pega***

*peessoas de 30 40 anos que não sabem ler, mal sabem assinar o nome...
Como tratar essa família?*

O apoio da categoria *família* é importantíssimo para que o professorado possa realizar seu trabalho. Vale reforçar que a CF/88 e a LDB/96 estabelecem claramente que “A educação [é], direito de todos e dever do Estado e da *família*”. Entretanto, o que percebemos nas falas do professorado é que a família não tem cumprido seu dever constitucional, o que atinge alguns extremos, como o relatado abaixo:

*E tem a questão da família que não leva ao médico. Em Nilópolis, tem o caso da mãe de um aluno que, desde que eu entrei nessa escola, essa criança tem outros comprometimentos, mas o mais grave seria o da visão. As professoras sempre falando que tinham chamado os responsáveis, sendo que esse ano conseguimos um atendimento pra ele no Benjamim Constant lá no Rio. Aí já deram o diagnóstico de câncer, e não tem mais jeito o câncer dele, porque já se esperou muito, ele já está com 11 anos. E ele só deve ter a visão até o ano que vem. Ele vai perder a visão mesmo. Gente, e só vão levar o menino porque agora... Que aconteceu... Ela nem podia fazer isso, a coordenadora... Pegou ele, botou dentro do carro e foi lá. Foi feito o diagnóstico com a mãe e chamaram depois o pai, e foi lá. **E o pai, ah, não tenho condições, não sei o quê**, aí a coordenadora ainda deu pra ele o dinheiro da passagem, pra ele levar o menino... Só que a doença... Avançou... E, no máximo até o ano que vem, vai ver se consegue internação pra ele... Que tristeza... Mas vai perder a visão aos 11 anos... É uma tristeza, **por negligência dos pais**, porque o tratamento deveria ter sido feito bem antes...*

A *qualificação profissional* aparece em sexto lugar entre as categorias mencionadas pelo professorado; contudo isto não significa falta de importância. A questão é que o professorado tem tantas questões pra administrar – alunos, trabalho, escola, família – que a qualificação acaba em segundo plano. Em virtude disso, as trocas de experiências do professorado e o apoio do coordenador pedagógico trariam muitos benefícios para a classe, como é possível perceber no relato abaixo:

*Mas, na própria escola, quando a gente se depara com um desafio, com alguma coisa diferente, **a gente deveria ter um colega ali perto que é o Coordenador Pedagógico, que pudesse dar suporte também pra gente evoluir...** Olha, eu estou com essa dificuldade, você tem, de repente, uma técnica diferente, tem uma proposta... Mas é isso que ela acabou de falar. O próprio curso que está sendo oferecido pelo governo federal, o PNAIC. **Na verdade, o que está acontecendo lá, são trocas de experiências.** Olha que ela tá falando isso, eu faço por Nilópolis, eu tenho colegas que fazem aqui por Nova Iguaçu e por Queimados. E todas elas estão falando a mesma coisa, que o curso nada mais é que troca de experiência. Legal, vou trazer isso pra mim... Então, o que aconteceu? A formação do PNAIC, então, é assim. **Reúnem-se vários professores pra troca de experiências?** É, eles vão*

passando, lógico que eles aprenderam ali tudo que veio do MEC, mas acabou assim, uma troca... Mas se tivesse sendo na escola. Não era melhor? Não seria melhor? Seria melhor que fizéssemos assim. Porque ia envolver um grupo maior... Seria um custo menor... E um benefício bem maior... E o investimento seria dentro da escola. E atenderia a todos os professores...

3.5.2.2 Alunado

Na segunda categoria de análise, o *alunado*, procuramos, por meio das falas do professorado, destacar os principais problemas de aprendizagem dos alunos. Identificamos que o desinteresse pela aprendizagem, as faltas e os *distúrbios da aprendizagem* são as principais preocupações do professorado em relação ao alunado.

É comum que fatores intervenientes ao processo de aprendizagem venham a prejudicá-la ou, até mesmo, a impedi-la. Os chamados *problemas, dificuldades, distúrbios e déficits ou deficiências* no ato de aprender são comuns e, às vezes, passam despercebidos pela família e pela escola. Desse modo, o professorado se queixa do contingente de crianças que, apesar dos esforços, não aprendem ou apresentam mais dificuldades. Ademais, os chamados *distúrbios da aprendizagem* afetam muitos alunos que são classificados como *fracassados* sem que sejam ouvidos em suas reais condições e necessidades.

Não iremos nos aprofundar nesse complexo problema educacional, pois foge ao escopo desta pesquisa, porém não poderíamos deixar de mencioná-lo em face de sua importância na vida social em geral e na vida escolar em especial. O que queremos deixar claro é que um grande número de crianças que procura a escola está impedido de lograr sucesso. São crianças que se desenvolvem em outras esferas da vida, mas que, na escola, apresentam dificuldades diversas, como as já mencionadas.

Segue o Quadro 10 com as unidades de registro e com a frequência.

Quadro 10 Categoria de análise: alunado

Unidades de Registro	Frequência
Aluno(s)	123
Criança(s)	76
Filho(s)	32
Aluna	7
Filha(s)	5
TOTAL	243

Sobre o desinteresse pela aprendizagem, apresentamos as seguintes falas:

Dentro de uma sala de aula, se você for parar pra pensar, você, ao fazer um atendimento de um aluno, a última coisa é o aprendizado. É... Que essa criança já vem com tantas outras... Demandas pra você tá vendo ali... Trabalhar com aquela criança que a última coisa... Tanto é que, às vezes, você, claro que você não vai dar diagnóstico nenhum, só em olhar, você, que a criança... Aí, quando consegue, um ano depois, finalmente leva lá onde tem de levar... No médico, finalmente. Aí vem. “Ah, tia, o médico falou que eu não tenho probleminha nenhum. Que tá tudo bem”. Não tem probleminha nenhum... Mas por que eu acho que esse médico também ao ver tanta coisa... Tanto que a criança já sabe ir ao banheiro, sabe se limpar, sabe falar, sabe andar, então, o aprendizado... Você tá querendo muito... Você está querendo muito. Já dança o quadradinho... Acho que é isso. Eu acho que dentro de uma sala, às vezes, você pensa, caramba...

Tem pessoas que pensam assim: “Ah, você trabalha com criança, alfabetização, deve ser fácil, né. Pelo contrário, esses anos iniciais, acho que a gente tinha que estudar mesmo, a gente tinha que ter bastante apoio... Porque, depois, na verdade, você vai mais é conduzir, mas agora esses anos iniciais é que você vai dar uma, muita estrutura mesmo. Fazer com que ele perceba a importância de aprender a ler, de estudar, vai te dar toda essa base. A família também, você tem de trazer essa família pra dentro da escola e... Que se fosse assim, se fosse ao contrário, acho que seria muito mais fácil. Você, então, você começar a alfabetizar uma criança quando ela tivesse lá com seus 12 anos, né. Quanto menor a criança, melhor. Às vezes, você pega uma criança maior pra alfabetizar, aí você pensa que é mais fácil, porque já tem uma estrutura, uma coordenação... Não é mais difícil, é muito mais difícil do que você... Hoje eu observei isso, eu tenho criança de 7 a 11 anos. Eu tenho criança pequena no 1º e 2º ano que lê, escreve e faz texto. E tenho criança com 11 anos que tá ali assim...

A respeito dos alunos faltosos, citamos a seguinte fala:

*Então, assim, tive a experiência enquanto professor, via todos os problemas, só que não podia... Porque eu já tinha os meus 30 ou 35 que eram meus, então você via, dava um palpite aqui, outro ali, mas a realidade da escola é uma coisa contínua, grande. Então, você vivencia aquele seu ali, não vou resolver o meu probleminha aqui, você dá um palpite, ajuda um colega, dá uma orientação, se não, você não consegue trabalhar mais do que aquilo ali. Aí, quando você assume a direção, você começa, realmente, tem problema ali e tal, você começa a sondar. Primeiro, você vai fazer uma sondagem de tudo que você tem e, no final do ano, por exemplo, eu tenho na minha unidade escolar, hoje, 700 alunos matriculados, da educação infantil, com 4 anos, até o 5º ano de escolaridade, aí entre os 700 alunos, nós tivemos no ano passado 90 alunos reprovados por frequência E aí são mais de 10% por frequência e ainda a gente fazendo uma cobrança, não foi largado, teve uma cobrança dos pais, teve todo um trabalho com o orientador educacional, iniciou alguma coisa com o conselho, e tal posição, o déficit caiu. Aí você vê aquele colega, quando chega: “Vem cá, e o plano de aula e o rendimento da sua turma?” **A minha turma tem um rendimento bom porque hoje teve 15 alunos na sala, amanhã vai ter mais 15, só que***

não são os 15 que vieram hoje. Eles vão fazendo rodízio, né, e aí o professor não consegue interferir naquele grupo realmente, nem pra avaliar, nem pra ter uma noção de como é a turma dele. Aí, eu pensei: “A primeira coisa que tem que atacar é a frequência”. Pra mim cuidar desses alunos, né. Vamos dizer assim, abraçando o pai, o seu gestor, vamos cuidar desses alunos, a equipe toda, só que primeiro tem que estar na escola. Então, primeiro tem de ser feito um trabalho, vamos dizer assim, rigoroso para inserir esses alunos na escola, realmente buscando a responsabilidade...

No que tange aos *distúrbios da aprendizagem*, apresentamos, por fim, a fala a seguir:

*Mas, gente, se esse aluno estiver diagnosticado. Vamos supor que as escolas, a Rede, façam um trabalho realmente de... Na minha unidade, tem o profissional itinerante, não sei se na de vocês tem, que é o Agente Pedagógico em Educação Especial, a gente fala que é APEE. Ele vai pelo menos uma vez por semana, ele faz esse atendimento. Vamos dizer que, com esse trabalho, que já é antigo, que agora nessa gestão tem uma pessoa fixa, e nos outros governos a pessoa vinha uma vez por mês. Então, você não conseguia fazer aquele trabalho, agora pelo menos esse ano ela vem toda a semana. Uma semana vem em horário, na outra semana em outro horário. **A gente tem quatro alunos que já tinha o diagnóstico, que já vem pronto da família, que trouxe pra Secretaria de Educação, nós conseguimos identificar mais 12.** De epilepsia, diabético, deficiência mental, aluno surdo. Com esse trabalho, nós conseguimos um intérprete que vai auxiliar o professor na sala. Que dificilmente a gente vai ter um curso de Libras. Ah, todo professor vai aprender Libras? E a gente só pensa quando se depara com isso. E podia saber, ia facilitar. Mas tinha que ir pra outro colega que te auxiliasse. De repente, se a Rede identifica quais são, né... Os tipos de necessidade que os alunos, né, estão apresentando, talvez pudesse oferecer uma formação para os professores. **Na Rede, tem tantos alunos com esse problema**, então tem de ter uma equipe de professores formados pra estar atendendo, pelo menos um em cada unidade tem que tá sabendo Libras. Então, de repente, com esse diagnóstico, a prefeitura podia organizar a formação de um colega. Na minha unidade, quase todo mundo sabe Libras.*

3.5.2.3 Trabalho

Quanto à categoria *trabalho*, o professorado, sobretudo o que atua na rede pública de ensino, percebe o distanciamento entre o discurso que enaltece a importância social de seu trabalho e a desvalorização social da profissão docente, com a perda de autonomia ou, simplesmente, com o desleixo como é largado à própria sorte dentro de uma sala de aula.

A realidade vivenciada pelo professorado no Brasil é muito semelhante à descrita por Codo (1999), que analisa o que ocorre na educação norte-americana. Segundo ele, de acordo com dados estatísticos, os professores, após dez anos de afetivo trabalho, pedem licenças ou remanejamento para outras funções, como é o caso dos trabalhos técnico-administrativos. Em

seu texto, o autor denuncia que a docência ocupa “[...] um trabalho, na prática, desvalorizado, mas importante o suficiente para que se culpe o professor por todas as mazelas da sociedade” (CODO, 1999, p. 299). No caso, há um número crescente de professores de licença médica²¹, com problemas de saúde, como a *síndrome de Burnout*, também chamada de *síndrome do esgotamento profissional*, em virtude de que eles, dentro da escola, devem dar conta de cada vez mais atribuições, além das que já não conseguem abarcar: ser médico, psicólogo, mãe...

Por meio da análise da fala do professorado, chegamos a três questões sobre a profissão docente: (a) a desvalorização social da profissão, que envolve a escolha, a formação e a desvalorização social do trabalho desenvolvido no cotidiano da escola; (b) a importância social da profissão, resumida na fala de uma das professoras que participaram do Grupo Focal – “[...] nós somos a base, né... Em compensação, não existe outra profissão sem a nossa”; e (c) a falta de uma metodologia de trabalho na Rede, o que se confunde com a tão sonhada autonomia.

Segue o Quadro 11 com as unidades de registro e com a frequência apontada.

Quadro 11 Categoria de análise: trabalho

Unidades de Registro	Frequência
Trabalho	112
Aula (s)	36
Turma (s)	33
Profissão	25
Magistério	18
TOTAL	224

Sobre a *desvalorização social do trabalho docente*, apresentamos as seguintes falas:

*Eu tive uma [estagiária] que até estudava na UFRJ, quando ela falou do estágio, eu pensei deve ter uma formação legal, deve ser bem diferente. Ela sentava lá atrás, ligava o Tablet dela e ficava no Facebook e eu dando a aula. Aí, depois, me dava a folha pra assinar. Bem, eu pensava, deve ser estágio observatório ou coparticipativo. Aí eu assinava. Aí, quando chegou no último dia, ela falou assim: “Olha, quando eu crescer, eu quero ser igualzinha a você (Eu fiz assim: **“Pessoa, eu acho que você está no curso errado”** Porque, assim, eu espero de um estagiário que ele seja participativo, é verdade, cabe a ele ali não no intuito de ele, sabe, vai aprender. Não porque tem coisas no curso que ele está vendo de novo que ele pode me ensinar também. **É uma troca, mas o camarada chegar, sentar lá atrás e ficar quatro horas sentado...***

²¹ Em Nova Iguaçu, cerca de 10% dos professores se encontram de licença, como apontam os dados na página 79.

Na realidade, tem profissionais autônomos hoje que ganham muito mais que nós. Você pega um profissional liberal que trabalha aí com festas, por exemplo... o salário dele é bem maior que o nosso. Você não tem estresse... Um flanelinha ganha mais do que a gente... Na verdade, o que mais me entristece hoje, claro que o dinheiro é muito importante, a gente precisa muito dele, **mas é a desvalorização realmente**, quando você fala pro outro: “Ah, eu sou professora”. Ele te olha assim (Dá um certo olhar de coitado. Não é assim. É assim: “Que você faz?” “Ah, sou professor”. “De quê?” “Professor primário”. “Ah, tá...” É esse o processo. **A pessoa te desmerece sabe**. “Sou professor primário”. É verdade... “Ah, tá...” E nós somos a base, né... Em compensação, não existe outra profissão sem a nossa. Na verdade...

No que tange à importância social da profissão docente, segue a fala:

Eu acho que conta também o emocional pra estar querendo continuar nessa profissão. Que não é só a questão do salário e de você ser funcionário público. Quando você trabalha com as crianças, principalmente na alfabetização, você vê os avanços que eles estão tendo, então eu acho que isso dá um retorno pra gente. Independente de a família reconhecer o meu trabalho. Eu reconheço e fico feliz por aquele aluno que está avançando... Isso é o mais importante pra gente conseguir... em que eu posso ajudar essa criança. Tem aluno que só vai estudar até o 5º ano, pode ter certeza. Essas questões a gente estava discutindo ontem no pré-conselho, e a gente fala: **“Vamos ter um outro olhar, ele conseguiu, ele avançou. E daqui pra frente, o que vai ser desse aluno naquela realidade que ele vive”**. A nossa escola está localizada numa comunidade muito carente. Eu tive aluno que saiu da escola pra ser carroceiro, outro pra vender garrafa pet. Então, gente, ele está buscando o caminho dele. Mas ele está alfabetizado, ele está lendo, na questão do dinheiro, da Matemática, às vezes eles são mais espertos que a gente... Muito... Muito... Eles lidam com isso o tempo todo. Então, eu acho, assim, o retorno que a gente tem não é de político, não é da direção da escola e não é da família. **O retorno que a gente tem é dentro da sala de aula, quando a gente faz o nosso trabalho, que a gente tanto buscou, se aperfeiçoou e se qualificou.** Ser professor foi uma escolha nossa, não foi imposta por uma palestra. O que eu vejo de positivo são os avanços que o meu aluno teve, o que eu pude transformar da vida dele. Eu acredito que seja assim. O professor sempre vai influenciar a vida dos seus alunos, mas se a gente puder melhorar pelo menos um, já valeu à pena todo o esforço. Eu espero, a cada ano, fazer a diferença na vida de alguém. **Você chega no final do ano e você vê aquele aluno lendo, isso não tem preço.** Nada paga isso...

A respeito da falta de uma metodologia de trabalho, apresentamos as seguintes falas:

E hoje se você perguntar assim: “Qual a metodologia de trabalho seu?” **Não há uma metodologia de trabalho específica.** Você vai fazendo uma miscelânea e misturando pra realmente atender as diversidades que você tem. As demandas que você tem. **Tem escola que tem orientador, tem outras que não têm.** Na minha, por exemplo, a minha diretora adjunta, esse ano, fez o papel de orientadora... Mas, às vezes, tem orientadora e a orientadora

não faz. São 17 turmas na minha escola, de manhã e à tarde, tem uma orientadora. São 17 turmas, o que ela vai fazer? Ela fica o tempo todo preenchendo as atas, ver quem faltou, quem não faltou. Quem está com problema, quem não está. Que tempo sobra pra gente?

Qual a metodologia de ensino que a Prefeitura trabalha com a Rede? Nenhuma. Não tem... Será que é autonomia ou ninguém tá me orientando? Também... Também... Você vai fazer o que você acha que é o melhor. Entendeu? Acho que você tem autonomia porque não tem ninguém pra te orientar. Eu, por exemplo, senti muita diferença porque eu vim de uma escola particular. Trabalhei 12 anos em uma escola particular. Então, quando eu cheguei em Nova Iguaçu, eu tinha o meu caderninho de plano, bonitinho, arrumadinho, sabe com aquelas florzinhas, aquelas coisinhas... Eu tive que chegar pra minha orientadora e falar assim: “A senhora não vai ver meu caderno de plano, não?” Ela: “Hã?” Fez uma cara assim, como se eu tivesse pedindo uma coisa de outro mundo. Falei uma vez, falei duas, falei três. Aí, ela passou a pedir de todo mundo. Eu passei a ser a chata. Por causa da fulana, agora tem de apresentar caderno de plano pra orientadora. Entendeu? Mas, aí, você sai de uma escola e vai pra outra e você vê que a realidade é a mesma.

3.5.2.4 Escola

Planejar se constitui em antecipar a prática, ou seja, planejar é prever as ações necessárias para se alcançarem os resultados esperados, de modo que a direção da escola possa tomar as decisões de maneira mais acertada. O professor é um bom exemplo disso. Todo bom professor planeja a aula com antecedência, pois não resolve o que lecionar e como vai fazê-lo quando pisa na sala de aula. Então, por que com a escola deve ser diferente?

A escola necessita formular objetivos baseados nas necessidades em articulação com o PPP, documento importantíssimo para as escolas, embora a maioria delas não o possua, e, mesmo quando o possui, mantém-no desatualizado. Então, o primeiro passo é fazer um diagnóstico da escola a fim de partir da escola que temos para a escola que queremos. De posse desse diagnóstico, é possível fazer o PPP ou atualizá-lo. Sem planejamento feito a partir de um diagnóstico adequado da escola, as ações dos diversos atores irão ocorrer ao sabor das circunstâncias, com base no improviso ou na reprodução de planos anteriores, sem avaliar os resultados do trabalho. A falta de planejamento leva a equipe gestora a se especializar em apagar incêndios, os quais não podem ser apagados sem que haja sérios prejuízos.

Além da falta de planejamento e do necessário diagnóstico prévio da realidade escolar, outros dois pontos mereceram destaque: a precária estrutura física da maioria das escolas (com salas quentes e sem ventilação, com falta de material e mobiliário, entre outros) e a função social da escola, questão de suma importância a nosso ver. Vale lembrar que, no início

do primeiro capítulo desta dissertação, refletimos acerca do conceito de educação, da função social da escola e do papel da família, que é de crucial importância para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

A quarta categoria de análise é a *escola* com 167 frequências, conforme Quadro 12.

Quadro 12 Categoria de análise:
escola

Unidades de Registro	Frequência
Escola(s)	161
Unidade Escolar	6
TOTAL	167

Sobre o *diagnóstico da escola*, segue a fala:

*A minha unidade escolar é recente, de 2007 pra cá, mas **ela nunca teve PPP feito**. Aí, na gestão anterior, quando eu assumi a direção, falei com o pessoal da antiga direção e, realmente, não tinha pronto. Deixei minha supervisora na Secretaria de Educação e o PPP. Aí, eu falei, nunca foi feito. A gente vai ter que partir do zero. Aí, tinha duas opções. É uma coisa que tem que ser planejada depende de tempo dos professores pra discutir, tudo mais, que não tem tempo nem para o conselho de classe e pra reunião pedagógica, ainda mais pra discutir PPP, né. A gente não tem esse tipo de tempo pra fazer isso. E aí você tem duas opções: ou você vai lá na internet e pega um modelo pronto e faz a adaptação, ou você realmente pensa na sua escola. Eu entendo que o projeto pedagógico tá dando pra você a oportunidade de diagnosticar a sua escola, pra você desenvolver o que você quer daquela escola. O que a sua escola vai transformar na comunidade. Se você pegar pronto, fechadinho, aquilo ali... Primeiro, que se eu aprontar, ele aqui agora, amanhã ele já está desatualizado. A realidade já mudou. Ele está sempre em construção. **Então, a gente passou o ano anterior avaliando toda a escola e, no final do ano, nas últimas reuniões do conselho de classe, a gente falou a nossa escola é assim**. Tem esses problemas, tem esses acertos. A partir daí que a gente vai ter que construir. A gente não tem que se preocupar com o PPP. A gente tem que produzir um documento no qual a gente vai se basear. A gente vai se diagnosticando. Vai verificando. E aí vamos fazer e tal. **Primeiro, vamos lá diagnosticar nossa escola**: Tantas salas, tantos funcionários, tantos lugares, e aí o que fazer. E aí o que partir adiante. A gente colocou todos os desafios esse ano de 2013, é o ano de vencer alguns. A gente tá tentando o primeiro ano. E aí, no final do ano, vai se levantar de novo as discussões. Aí, então, tem o PPP? Tem. Já foi começado, já foi feito um diagnóstico da escola, só que a gente não sabe ainda onde isso vai nos levar. Em que velocidade nós vamos vencer essas metas. De repente, a gente pensa: “É fácil. No final do ano, eu vou conseguir reduzir o nível de evasão escolar”. Mas, às vezes, você batalha, batalha e encontra outras dificuldades. Aí, seriam mais informações... **Acho que propriamente pronto o PPP nunca vai estar**.*

No que tange à *falta de planejamento escolar e de estrutura física*, seguem as falas:

O que eu percebo, assim, nos bate papos e nas reuniões que a gente frequenta, enquanto gestor, é que a Secretaria de Educação sabe como todo mundo sabe, pelo menos que tá na área, vivencia isso aí sabe da nossa realidade... E aqui acho que ninguém consegue, assim, apontar imediatamente uma solução. **São tantos problemas que não tem como atacar**, que está nos destinos da secretaria sabe que, né... Política tem que ter investimento, tem que ter... Se não vai pra frente, aí é o problema... Mas a escola tá ali, o problema tá... Passa pela família, a família toda... **Por mais que passe pela Prefeitura ou pela Secretaria, o aluno está entrando e saindo todo dia da sua escola, e o gestor tá ali**. Ali, a gente tem, né, o gestor que, de repente, ele pode estar mal preparado pra função, né, ou aquele que tá preparado, mas, diante de tantos problemas, ele não está atingindo... e aí ele realmente tem de buscar soluções. Aí você tem de pegar e distribuir esse método, pra ver se vai dar na sua escola, quais são os grandes problemas de sua clientela. Na minha unidade escolar, sou professor dessa escola já há 5 anos, mas como diretor, estou no 2º ano...

Você viu a estrutura da minha escola, né. As salas são irregulares, então a gente tem sala razoável e tem sala muito pequenininha. **E era uma escola particular caindo aos pedaços**, mesmo, com reboco caindo. Aí os professores fizeram um mutirão pra limpar e pintar a escola. Que a gente falava assim: “Vai ser difícil a gente começar com essa falta de estrutura, de mofo de coisa caindo”. Então os professores se reuniram e resolveram fazer esse mutirão pra gente começar com uma escola mais agradável. E agora a supervisora falou assim: “Para o ano que vem, pode pensar a proposta de 35, que essa sala tem condições sim de ter 35 alunos”. Aí, meu diretor já veio conversar com a gente. “Olha, gente, pro ano que vem, não vai dar pra continuar esse esquema de 30 não, vai ter que ser 35”. **Mas você vê que não tem condições, não tem nem mobília, só pra começar**.

Sobre a função social da escola, merecem destaque as seguintes falas:

*Ele não vem pra estudar porque ele vai aprender com aquele professor, ele vem porque tem ir por causa do bolsa-família. Mas tem mais uma coisa. **Eu sinto nos alunos que eles gostam de estar na escola, não pra estudar**. Mas pra merendar, pra conversar, pra... É um ambiente social que eles têm. Eles nem estão interessados em estudar. Eles estão interessados em estar na escola. Mas se a gente parar pra pensar também, na Baixada, não tem outro lugar... Se a gente for ver essa realidade, seria mais fácil a escola realmente se readaptar, buscar um profissional que realmente pudesse atender a essas demandas.... Será que eles estão preparados pra incentivar a nossa família, incentivar o seu aluno, você tem que estar preparado pra isso também. **Mas qual é a nossa função? Mas, gente, o que eu sou na verdade. Porque eu me vejo como psicóloga... Uma crise de identidade, babá... O que eu sou...***

Só que, quando sai da escola pro Conselho Tutelar, a coisa não vai à frente. A gente tem problemas cabeludos, cabeludos, absurdos. Você pensa: “É, não é possível, é, é possível”. Aí fica os conselheiros... Sabe... Sem muita ação. Assim, né, chegar junto... Se sumiu, sumiu. Você já sabe a resposta que vão dar... Registra, arquiva e fica lá... E depois a coisa acaba no

esquecimento, a gente é cobrado o tempo inteiro, lá na escola que as meninas A gente fala com os pais, conversa com os pais, a gente orienta os pais para que não haja mais falta, tal e continuam faltando... Cansei de fazer esse trabalho, aí depois que vai para SEMED...

3.5.2.5 Família

O declínio do poder patriarcal associado à emancipação da mulher (e sua entrada no mercado de trabalho) impactaram decisivamente a família contemporânea. Atualmente, testemunhamos os efeitos gerados a partir da dinâmica instalada na família por essa nova conjuntura que impactou também a maneira de educar e a sintonia família-escola. Dentre essas mudanças, destaca-se a dificuldade dos pais de estabelecer limites, o que tem se evidenciado na incapacidade de as crianças lidarem com a diferença, respeitarem o outro e, enfim, viverem em sociedade.

De acordo com a CF/88 e com a LDB/96, a família e a escola, em seus diferentes papéis, devem educar as crianças de modo complementar. No entanto, o declínio da autoridade paterna colocou em questão a hierarquia e, portanto, a legitimidade do lugar daqueles que representam a autoridade (como pais, professores e gestores). Apagada essa referência simbólica, passou-se a realçar a individualidade e a conseqüente falta de limites. Nesse cenário, os pais, na tentativa de atender a esses apelos, tornam-se mais ausentes e portadores do sentimento de culpa, o que gera a compulsão a compensar os filhos, inclusive esquivando-se de assumir a diferença de sua posição e de seu poder. Esta é uma das razões pelas quais a escola é convocada à impossível tarefa de educar sozinha.

Trata-se de uma tarefa impossível porque educar pressupõe a preservação da diferença de lugares e das gerações, em que uma geração transmite a uma nova geração as experiências de sua civilização (TEIXEIRA, 1978). Cabe à família e à escola, então, não abdicarem da função de humanizar seus filhos e seus alunos, o que implica referendar a noção da lei que vale para todos, os valores éticos e morais que balizam os limites e as impossibilidades e a capacidade para aceitar e lidar com frustrações, perdas e diferenças.

Associado a essas questões que perpassam todas as classes sociais contemporâneas, temos o agravante de que, nas classes mais baixas, essa crise da família ganha contornos mais nítidos. Os professores, em suas falas, relatam que os pais se sentem obrigados a colocar os filhos na escola para receberem o bolsa-família, não precisando fazer mais nada. Desse modo, ao se esquivar de sua responsabilidade de promover o pleno desenvolvimento da criança,

transferindo para a escola o seu dever de educar, a família gera também uma crise na escola, espaço que não está preparado para essa missão e que nunca estará, acreditamos.

A quinta categoria de análise é a *família* com 155 frequências, conforme Quadro 13.

Quadro 13 Categoria de análise:
família

Unidades de Registro	Frequência
Família	56
Mãe (s)	52
Pai (s)	42
Avó (ô)	5
TOTAL	155

Sobre a *crise da família* e o *papel da escola*, destacamos as seguintes falas.

Eu acho que a falta de respeito já vem de casa. Porque muitas vezes você está na sala de aula, você fala alguma coisa ou passa um dever, quando você vê, o aluno vira e fala assim: “Tá de sacanagem, professora. Tá de sacanagem” É a fala deles... Eu me viro e falo assim: “Você acha que eu saio da minha casa pra vir aqui fazer sacanagem?” Então eu acho que isso já vem de casa, é uma visão que a criança traz de casa, ele vem pra escola... São os valores que ele traz de casa..., ele vem pra escola pra tudo, menos pra aprender e respeitar aquele profissional que tá ali. Tanto que agora, nas escolas do Estado, no outro turno, trabalho lá, é... Agora tem lá é... Cartaz, do que não é pra fazer, adesivado, nas paredes dizendo que desacatar funcionário em exercício da sua função é crime... E a proibição de aparelhos eletrônicos na sala de aula. Mas, mesmo assim, você vê que muitas vezes, do mesmo jeito que eles desafiam os pais, eles desafiam os professores, então a família hoje está desestruturada, então esses alunos levam isso pra sala de aula. Se eles batem lá de frente com os pais, eles batem de frente com o professor também.

*Você houve muitos pais falarem: “Eu não aguento esta criança, eu não consigo mais, eu não sei... Eu não tenho mais forças”. Isso com crianças de 7 e 6 anos, e os pais querem que a gente resolva. Mas, professora, ela fala isso pra mim também, aí eu fico assim sem ação. “Bom, então, **seu filho tá precisando de uma mãe**”. Bom, a gente fala isso do filho dela e ela fala que o filho faz isso com ela também A gente fala: “A senhora é mãe dele, a senhora que tem poder sobre ele, de fazer alguma coisa”. A gente até dá algumas dicas: “Olha, tira algum benefício, tira o joguinho, tira a rua, tira a televisão, exige mais dele, uma horinha de estudo pelo menos, pega o livrinho, o gibi, lê com ele”.*

Mudou tanto que, antigamente, quando a criança tirava nota baixa no boletim, os pais davam um estímulo para ela melhorar, hoje não, ele pega o boletim e vai à escola brigar. É vai brigar com o professor... Ainda corre

risco de vida... É, corre risco de vida realmente... Meu filho tirou I, não concordo com esse I aí... **O que essa mãe vai estar ensinando ao filho?**

Quanto ao fato de a família delegar à escola o seu dever de educar os filhos, seguem as seguintes falas:

*O que mais me agrada é quando eu consigo transformar uma criança. Quando eu consigo perceber que, de alguma forma, ou pelo lado afetivo, eu toquei a vida daquela criança, e eu pude fazê-la estudar, acreditar que ela pode ser mais. E o que menos me agrada é a forma como a família tem lidado, é, com a educação, **essa delegação da família pra escola, tudo é a escola, é...** Nesse sentido, eu não sou a favor do horário integral, porque eu acho que horário integral vira um depósito, eles jogam lá, e se eles puderem atrasar o horário de pegar as crianças, eles atrasam, simplesmente, por jogar, é... E uma coisa, assim, eu trabalho em duas comunidades, né, muito carente, e eu vejo diferenças, é. Na outra comunidade que eu trabalho, os pais almejam um futuro melhor para os filhos, então eles chegam junto, eles não deixam os filhos faltarem, se o filho tem uma febre, eles vão à porta da escola pra falar: “Professora, meu filho não veio hoje, pois estava com febre”. Eles vão avisar. Aqui não, é assim: “Ah, perdi a hora, o celular da minha mãe não tocou”. Então, sabe A forma da família lidar... Eu acho que a família está ausente... Então, quando tem que justificar a falta porque tem bolsa-família, então ficam preocupados poxa, ele perdeu a matéria que foi dada...*

*Mas eu acho que essa questão da família, agora, passa muito pelo poder público, por estar ajudando muito, **tirando a responsabilidade da família.** Eles acham, assim, que não podem faltar porque recebem a bolsa-família. É um vício, né... Então, a minha parte como mãe é colocar na escola porque eu vou receber a bolsa-família, não preciso fazer mais nada. Não vou zelar pela aprendizagem do meu filho e nem saber se o professor está conseguindo fazer o seu trabalho por falta de apoio familiar. Eu joguei na escola, acabou. Vou receber o meu bolsa-família. Então, assim, essas políticas sociais acabam contribuindo de uma maneira não muito eficiente. Na minha época, a gente era muito carente, muito pobre, mas tinha uma responsabilidade, porque achava que investir na educação valia à pena. É verdade... O esforço valia à pena.*

*Às vezes, a gente tenta fazer um trabalho com as mães, com os pais, mas. Quando a gente pede que eles participem... Mas mesmo assim a gente tem de insistir, chamar atenção... **Chamá-los para as suas obrigações.** Não quis ter filho? Então, tem de saber educar, né.*

Quanto ao fato de a família não promover o pleno desenvolvimento da criança, seguem as falas:

*Você procura e... Você tem de mostrar pra eles que **eles podem ser mais do que são, mais do que o pai foi, mais do que a mãe é,** e parece que o adulto*

não se interessa nisso não. Transfere pra você... é eles querem que ele esteja só estudando, mas não dá pra ser um objetivo. Você está estudando pra quê? O objetivo deles hoje é ser jogador de futebol, funkeiro... “Ah, que o pai é semianalfabeto e ele consegue matar a nossa fome ganhando pouquinho, salário baixo, pra que eu quero sonhar mais do que isso?” Eu acho que é falta de perspectiva... Ou então a família não incentiva, porque o chefe da família, o pai ou mãe de repente se esforçou, não chegou a lugar nenhum então... Isso é perda de tempo. Vai passar, deixa rolar, vamos sobreviver... É por isso que eu penso numa fala de uma aluna, que eu tive uma vez, do 5º ano, eu falei: “Meu filho, precisa evoluir... E: **“Professora, se eu não conseguir, eu vou vender bala no trem”**”. E vem de uma família que... A família sobrevive como ambulante, então pra ele tá bom...

Eu faço uma comparação da saúde com a educação. A mãe, se o filho está doente, leva ao médico e, se tiver que comprar um remédio, ela dá um jeito porque senão a criança pode até morrer. Isso já não acontece na educação. Os pais, geralmente, não se preocupam em acompanhar o desenvolvimento da criança. Eu sou professora, mas também sou mãe e acompanho a formação da minha filha, mesmo de noite, sempre encontro um tempo pra ver o dever de casa, ler uma história, mesmo que eu esteja caindo de sono. Não é porque é filha de professora que vai aprender sozinha.

Você observa que **os alunos com mais dificuldade na leitura e produção, eles são aqueles que vêm de lares bem complicadinhos mesmo**. Eu tenho 26 alunos, e fazendo esse curso do PNAIC, eles pediram pra fazer aquele levantamento, quantos alfabetizados. No 1º ano, acho que você não tem tantos alunos alfabetizados, é igual ao censo, mas a UFRJ queria saber quantos alfabetizados, que eles entendem como alfabetizados os que estão na 2º ano, eu tenho 16 que já conseguem ler e 10 não, e esses 10 são aqueles que nunca têm aula. É muito complicado... “Professora, eu fui dormir tarde!” Dormem em sala, quer dizer, são esses que... Dormem em sala porque chegam cansados... O que mais acontece na escola segunda-feira de manhã... Eles vêm, o aluno tá passando mal... Não é o aluno que tá passando mal e os pais ficaram até mais tarde na rua, a criança não dormiu, e agora o corpo tá sentindo, ele está com sono. A gente bota ele na cadeirinha, baixar a cabecinha, que ele vai dormir, porque eles não estão passando mal. A maioria fica até tarde na rua, e as crianças ou ficam sozinhas em casa ou estão com os pais na rua, no dia seguinte... Tinha um que levava o filho, que chegava lá com um bafo de cachaça... A gente fala, assim, de um monte de problemas, mas como a gente, enquanto professor, vai dar conta de toda essa diversidade dentro da nossa sala com o aluno... A gente sabe que é isso mesmo, mas tem 30 alunos naquela sala que é seu né. Ele é nosso. Como que a gente faz pra nos preparar para atender todo esse universo?

3.5.2.6 Qualificação

Na sociedade contemporânea, o tempo é uma mercadoria escassa, já que a velocidade das mudanças é cada vez maior. Profissões novas surgem e profissões antigas se vão; novos conhecimentos são demandados e outros, esquecidos. É assim com todas as profissões, e não

seria diferente com o profissional que possibilita a existência de todas as outras profissões: o professor.

O professor, como qualquer outro profissional, necessita se atualizar e aprender novas técnicas e tecnologias. No entanto, falta-lhe tempo, porque trabalha em duas ou três escolas e, nas poucas horas vagas, tem de preparar as aulas, corrigir trabalhos, entre outras atribuições que a vida profissional lhe impõe. Então, como fazer acontecer sua qualificação profissional?

A formação em serviço são atividades de qualificação profissional que ajudam a reduzir a demanda de profissionais habilitados a desempenhar funções específicas e, por esse motivo, pode ser um caminho para o professor se qualificar para fazer frente aos desafios da profissão docente. Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço pedagógico importante na formação de professores.

De acordo com Imbernón (2010), a qualificação profissional lida com *situações problemáticas* e não com *problemas genéricos*. Mudar o foco implica uma nova perspectiva de formação. Assim, a vantagem de o professor trabalhar nesse contexto é a de se tornar sujeito da sua formação “[...] e não um papel técnico, em que se dá uma subordinação à produção de conhecimento, uma separação entre a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 57). O professor deve ser o construtor de conhecimento e não um simples reprodutor de conteúdos e executor de políticas públicas majoritariamente alheias à realidade escolar. Na mesma linha, Marin (2003) defende a ideia de transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, pois é lócus privilegiado da qualificação profissional dos professores.

Segundo Nóvoa (2011b, p. 3), “[...] a profissão de professor é muito desgastante e exigente. Hoje, ela não pode ser vivida isoladamente. É fundamental falar dos problemas com os colegas”. Nesse sentido, surge a prática relatada pelos professores de que, nas escolas em que atuam, são reservadas duas horas por mês para se reunirem e discutirem os problemas escolares. Eis que surge uma verdadeira experiência instituinte que, de acordo com Linhares (2004, p. 22), “[...] se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares”.

Nessa sexta categoria, selecionamos também a *qualificação profissional* como forma de progredir profissionalmente, uma vez que o plano de carreira do magistério municipal, aprovado em 2009, prevê seis classes, de acordo com a formação acadêmica, o que leva alguns professores a procurarem cursos de pós-graduação visando à progressão profissional.

Enfim, na categoria de análise *qualificação*, aparecem 103 frequências, conforme Quadro 14.

Quadro 14 Categoria de análise: *qualificação*

Unidades de Registro	Frequência
Curso (s)	47
Formação	32
Estudar	17
Qualificação	7
TOTAL	119

Sobre a *falta de tempo para a qualificação profissional*, apontamos as seguintes falas:

*Porque, quando você estuda, o seu olhar muda. Eu tenho colegas ainda com o ensino médio, Normal. Não parece não, mas é muito difícil, **você tem de ter um horário pra estudar, pra se qualificar.***

*Teve uma vez que eu fiz a inscrição em um curso e estava tudo certo. Assim, em cima da hora, falaram que não podia ser no meu turno. Eu tive que desistir do curso, pois **trabalho em outra escola no contraturno.***

*Vou contar um segredo pra vocês. Os meus colegas da minha escola, o tempo todo ficam falando dessa demanda de vocês. A gente não tem tempo pra isso, não tem tempo pra aquilo. E a gente não pode tirar um minuto do aluno, senão vamos ser cobrados. E aí **você não tem tempo pra grupo de estudo, não tem tempo pra reunião pedagógica, não tem tempo pra atender aos pais**, porque trabalha meio período e tem de estar dentro da sala. Aí quando você vê que o grupo realmente está empenhado em pensar na educação, em pensar como melhorar a escola. Às vezes, eu tomo uma atitude que é errada na minha função. Às vezes, eu privo o aluno de algumas horas. Hoje, o segundo turno vai sair às três horas, mas, antes disso, eu combino com os professores. “Olha, tal dia nós vamos liberar os alunos às três horas, mas de das três às cinco, nós vamos fazer um grupo de estudos, nós vamos pensar em determinado assunto”. Qual vai ser o tema, então aquele tema tá pensado... E quando chegar nas avaliações, como nós vamos preparar as nossas avaliações. Eu falo, não gosto de tirar um minuto... Eu, enquanto gestor, não gosto de tirar um minuto de aula do aluno, acho que é direito deles, mas, pra mim, tirar essas duas horas, aquelas duas horas têm de se multiplicar em benfeitorias para o aluno, tem de valer à pena. Então, quando se está pensando o projeto... “Ah, mas a gente tem de se discutir”. “Ah, tá bom, então, a gente vai parar duas horas e vamos discutir naquela reunião”. Os frutos têm de ser colhidos, e aí eu falo, não pode ter um minuto de dispersão, não vai ter fofoca, não vai ter conversa, esquece os problemas lá fora, vamos pensar em educação, todo mundo focado. Se o grupo concordar, então eu me arrisco a tomar uma atitude desse tipo. Então, a gente libera os alunos e, de vez em quando, na minha unidade, acontece isso, a gente libera e para pra discutir, ou seja,*

PPP, ou seja avaliação, ou seja sobre projeto. E quando termina aquela reunião, que no início você faz até meio ridículo, faz aquela capinha, dá pro fulano..., mas quando você quer daquilo ali, realmente os frutos foram positivos. Quando você vê que, na semana seguinte, você, que cada professor que pensou, que recebeu uma ideia do colega, vem desenvolvendo aquilo na sala e, depois, tem uma culminância e você vê que o projeto avançou, aí realmente você vê que aquele encontro valeu à pena. Ele já está pensando na próxima reunião. Aí, de repente, um colega estava desanimado, triste, não conseguia fazer nada ou, então, achava tudo que fazia, não estava servindo pra ninguém, quando ele vinha pra atividade, com todo mundo junto, ele vinha com toda a pilha para o próximo encontro e, assim, ela vai se modificando.

No que toca a *qualificação profissional para fazer frente aos desafios da profissão docente*, seguem as falas selecionadas:

*Como a gente colocou ainda há pouca aqui. **O Normal não dá uma formação adequada**, a carga horária do estágio é muito reduzida. Então, essa qualificação é necessária, importante e fundamental. Porque você vai ter que ser a mãe, o médico e o psicólogo, entre outros.*

*Eu tenho colegas que dizem que não entendem como a criança escreve desse jeito e você diz que ela está alfabetizada? Mas isso a gente tem o Vygotsky pra nos colocar, tem Emilia Ferreiro e tem Piaget. Só que você vai conhecendo e fica com um aprendizado bem individual. Eu vejo assim, que um tempo atrás, o aprendizado era mais no coletivo, agora não. A turma não é mais uma turma, é o individual que você vai cuidar do aluno caso a caso. A evolução do aluno não é comparada com a evolução do coletivo, mas sim com o seu estágio anterior. Mas pra isso a gente tem de **fazer cursos de qualificação para dar conta dessa necessidade dos alunos**.*

***A gente tem tanta demanda e dificuldades**, sei lá... Aluno especial, aluno com problema familiar, com problema psicológico e tal... Eu acho, sei lá... Que a Secretaria ou o Governo se preocupasse em formar dentro de cada escola profissionais com determinadas habilidades... Ah, esse aqui o vamos dar um curso de Psicopedagogia, vamos pegar pelo menos um profissional de cada unidade escolar e vamos formar. Então, esse profissional vai formar, nos próprios grupos de estudo, outros professores, vai ser um multiplicador. Então, nós teríamos na escola aquela pessoa que vai nos ajudar, e vai multiplicando o conhecimento.*

Mas você acha isso certo?! De o aluno ficar retido... No ciclo de formação de alfabetização, o que o aluno não aprendeu a gente divide, vou ensinar isso aqui no primeiro ano, isso aqui no segundo, no terceiro. Mas se o aluno do primeiro ano, ele foi faltoso e a família dele não participou e o aluno não conseguiu adquirir assim tais conhecimentos, ele progride pro segundo ano de escolaridade. Aí você viu que ele não absorveu do primeiro, aí ele vai somar o segundo, se você acompanhar a turma, você ainda tem a noção mais ou menos do que é aquele aluno, mas, às vezes, acontece, né, alguma coisa que a turma vai pra outro educador e, aí, ele se depara com aquele

aluno que já está um pouco mais atrasado em relação aos demais. E aí como a gente vai acelerar que até pra isso você deveria ter uma formação, como é que eu vou fazer um método de alfabetização pra recuperar esse aluno, isso também tem de ter uma formação continuada.

Sobre a *qualificação profissional para progressão na carreira docente*, destacamos as seguintes falas:

Eu vou falar uma coisa que eu falei com você lá na escola, é a questão da formação do mestrado. Em Nova Iguaçu, nós temos um plano de carreira, mas não é fácil a gente conseguir progredir na carreira, eu até falei isso com ele. Eu acho que as universidades e o MEC deveriam facilitar mais a entrada do professor no mestrado, numa pós-graduação, onde ele faça uma especialização ou vá direto para o mestrado, até pelo plano de carreira, sim, mas também pela qualificação que ele precisa. Uma coisa que ele já falou, também de formação continuada, é que o professor precisa, pra sua identidade, ele precisa dessa formação, e que seja facilitada.

Mas, assim... Olhando pelo sistema, eu já vejo dessa forma. Se você tiver essa qualificação, vai ganhar mais. É verdade... No geral, é... Pra você ter um acréscimo em seu salário, você tem que estar numa graduação, numa pós, num mestrado... É uma qualificação pelo retorno financeiro... E aí essas formações que se têm, curtas... Veja quanto tempo foi dado para uma formação, que, na verdade, num tempo curto... Onde se faz uma formação em seis horas ou oito horas...

É isso que eu falei agora há pouco. Eles colocam que, pra você melhorar o seu salário, você tem que estudar. Mas eu acho que isso também é uma coisa assim, um pouco pessoal. Se a gente vê o descaso em relação a nós, professores, em outras situações, a gente acaba pensando muito, claro que depois em sala você vai fazer o seu melhor, mas, no geral, você também tem de pensar na sua vida particular. Então, assim, acaba pensando na pós ou na especialização pra ganhar mais, por conta da necessidade, mais por conta também de você ver que não tem um bom retorno. A sua ideologia acho que fica um pouco... Limitada. Então, você acaba pensando em você mesmo, porque você vê a questão política e percebe que não vai mudar muita coisa. Se vocês acham errado, eu não acho...

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é um dos pilares que garantem a solidez de uma educação de qualidade. Entretanto, é inegável que, hoje, o campo educacional seja duramente criticado por pais, alunos, mídia e sociedade de modo geral e, ao lado da saúde e da segurança pública, seja um dos grandes problemas sociais no Brasil, tanto em nível federal, como estadual e municipal. Em razão disso, quanto à educação, área de estudo desta pesquisa, o que fazer? Apontar os problemas é importante, mas basta? Qual a resposta que nós, profissionais da educação, podemos dar para melhorar esse quadro?

Voltamos ao docente, um dos pontos centrais que sustentam o sistema educacional, afinal, lembrando Nóvoa (1999), o professor, o aluno e o saber formam os vértices do triângulo pedagógico. Esse profissional possui uma série de dificuldades, dentre as quais destacamos: a adaptação à vida docente por falta de uma formação que lhe possibilite a prática durante a graduação; e a atuação digna em uma só escola, pois, como o salário é baixo, a saída é trabalhar em dois turnos e, não raro, três turnos, na mesma escola ou em escolas diferentes.

No PNE 2001-2010, no que toca a formação dos professores e a valorização do magistério, mencionamos que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos centrais. No entanto, tal meta somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério, uma vez que, sem isso, quaisquer esforços ficam comprometidos. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global que atenda simultaneamente à formação profissional, às condições de trabalho, ao salário, à carreira e à qualificação profissional.

Na primeira pesquisa, somente 9% dos professores disseram se sentirem valorizados profissionalmente e 47%, às vezes. Quanto à remuneração, 9% informaram ser bem remunerados e 43%, mais ou menos. Além disso, o piso do PII com graduação em 2013 era de R\$ 1.483,16 para uma carga horária de 20 horas semanais. Em geral, na média do mercado de trabalho, profissionais com formação em nível superior recebem um salário mensal de R\$ 2.400,00, mesmo no setor público, ou seja, 30% a mais que um professor, cujo piso salarial de 40 horas semanais é de R\$ 1.697,00. Isto se considerarmos o salário médio de mercado.

Nesse sentido, enquanto Medicina, por exemplo, é o setor que paga os melhores salários, em torno de R\$ 8.500,00, Economia fica em 15º lugar com R\$ 4.300,00, Física fica em 30º com R\$ 3.400,00 e Educação fica em 46º com R\$ 2.400,00 (IBGE, 2012). Percebe-se claramente, ao se observarem esses números, o porquê de os cursos de formação de

professores serem pouco procurados. Considerando as condições de trabalho precárias e a formação deficiente, entre outros fatores, um simples aumento salarial da categoria não deve levar a uma recuperação do prestígio e à atratividade da carreira docente.

No Brasil, professor sempre foi mal remunerado. Para entender melhor, façamos uma breve incursão na história da valorização do professor. A primeira lei geral do ensino, decretada por Dom Pedro I, em 1827, estabelecia um salário de 25 mil-réis/mês, enquanto um feitor de escravos recebia 75 mil-réis/mês. Em outras palavras, um professor recebia 3 vezes menos que um feitor (TANURI, 2000). Na década de 1950, os professores tinham um salário razoável, entretanto a universalização do ensino dos anos de 1970 a 2000 demandou a contratação de grande quantidade de professores sem a formação adequada, o que fez derrubar a média salarial da categoria. Ademais, a situação da educação se agravou com o aumento do número de alunos na escola, deteriorando o ambiente escolar e afugentando de vez os profissionais mais qualificados da docência.

Então, o que fazer para valorizar a profissão docente e torná-la atrativa às novas gerações? Podem ser enumeradas algumas questões que merecem atenção do poder público: investimento na infraestrutura das escolas; incorporação de novas tecnologias na prática docente; estímulo à escolha pelo magistério; plano de carreira e piso salarial compatíveis com a formação; dedicação exclusiva (40 horas), como já ocorre nas universidades federais; e 1/3 da carga horária para atividades de qualificação profissional, planejamento e avaliação, conforme determina a Lei nº 11.738/2008.

Muito ainda falta por fazer. Podemos citar: fortalecer os cursos de formação profissional, tanto em nível médio como em nível superior; incorporar a prática docente na grade curricular do aluno que inicia a vida docente na graduação; e tornar a formação em serviço uma prática rotineira nas escolas. Como afirma Teixeira (1978, p. 17), “[...] a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida”.

Nesse contexto, a LDB/96, no art. 67, inciso V, aponta que o professor tem o direito a um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. E a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional do magistério público da Educação Básica, no art. 2º, § 4º, manifesta que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. O PME, Lei nº 3.960/2008, prevê, a partir de 2009, de 20 a 25% da carga horária do docente para a formação continuada,

para a preparação de aulas e para as avaliações e reuniões. Portanto, trata-se apenas de cumprir as leis.

Para que se tenha uma educação de qualidade, é necessário professores qualificados. E, portanto, é preciso haver o incentivo aos professores que desejam fazer cursos de *graduação*, para os formados na modalidade Normal (Nível Médio), ou *especialização*, *mestrado* ou *doutorado*, para os formados na modalidade superior. Esses professores devem ter o apoio da escola e da SEMED/NI para realizarem os estudos fora do ambiente escolar. A fim de que o docente possa realizar a qualificação profissional de modo a não prejudicar o grupo da escola em que trabalha, devem ser buscadas alternativas de flexibilização do horário, já que o 1/3, direito do professor, não é respeitado.

A LDB/96, no art. 67, inciso II, evidencia que o professor tem o direito ao “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. E a Lei nº 10.172/2001, PNE 2001-2010, no Capítulo IV, que trata da formação dos professores e da valorização do magistério, enfatiza que a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios, o que requer especial atenção do poder público para a solução do problema. A implementação de políticas públicas de formação e qualificação profissional, voltada aos profissionais da educação, é uma condição e um meio para o desenvolvimento do País. A produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas, sobretudo em sua base, o Ensino Fundamental, mais precisamente os anos iniciais.

Neste estudo, uma questão muito presente nas falas dos professores, tanto da primeira quanto na segunda pesquisa, foi a falta de estrutura das escolas. A maior parte delas apresenta algumas deficiências nas dependências físicas, na oferta de material didático e na composição da equipe pedagógica, principalmente com a falta de Orientadores Educacionais (OE) e de Orientadores Pedagógicos (OP). Quanto à falta de OP e OE, a SEMED/NI, por meio da resolução nº 01/2014, publicada em 14 de janeiro de 2014, estabelece uma estrutura mínima para o funcionamento das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu em 2014, quando as escolas contarão com um OP e um OE para cada dez turmas. Com isso, esperamos que, pelo menos nesse aspecto, as queixas relatadas pelos professores sejam sanadas. Contudo, o que mais preocupa o professorado é o afastamento entre as famílias e a vida escolar. Segundo os docentes, as escolas são vistas pelos pais como única responsável pela educação dos filhos, chegando ao extremo de as mães irem às escolas para reclamarem do comportamento dos filhos, numa clara inversão de papéis.

Com todos esses problemas para administrar e tendo que trabalhar em duas escolas, pouco ou quase nenhum tempo sobra aos professores para se dedicarem à qualificação profissional, o que podemos perceber pela frequência em que a categoria de análise foi mencionada, ficando em 6º lugar, com 103 registros, em um total de 1.243 (8,2%). A fala de uma das professoras que participaram do Grupo Focal em 2013 deixa bem clara a dificuldade de se qualificar trabalhando: “Eu já estou com quase 30 anos de magistério, comecei bem novinha e você vê, assim, que a valorização não tem, que agora que eu estou conseguindo entrar numa pós, até por conta de ter horário mesmo, né”.

Portanto, ao final da pesquisa voltamos à tentativa de responder à questão pensada e estudada durante três anos: *Qual a importância da qualificação profissional na (re)construção da identidade docente?* Vimos, ao longo da pesquisa, as dificuldades, os desejos e os anseios do professorado relatados em duas pesquisas realizadas com dois anos de diferença (2011 e 2013), de tipos diferentes (descritiva e estudo de caso), instrumentos de coleta de dados variados (questionários e Grupo Focal) e universo de participantes também diferente (429 e 11), não obstante tenham em comum o sujeito da pesquisa: professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu.

Os três anos da pesquisa contemplam os dois anos de governo da Prefeita Sheila Gama (2011-2012) e o primeiro ano do governo do Prefeito Nelson Bornier (2013). Nesses períodos, verificamos que, somente no primeiro ano desta investigação, houve atividades de qualificação profissional voltadas para o segmento estudado, num total de 18, embora todas de um ou dois dias e somente para alguns professores da Rede. Nos outros dois anos, houve, eventualmente, alguns cursos oferecidos pelo MEC, como o PNAIC.

Em oposição a esse vazio deixado pelo poder público, surge um movimento instituinte em uma escola da Rede, em que os professores se reúnem em um grupo de estudos durante duas horas a cada mês. Tal iniciativa proporciona aos participantes algumas experiências, como a relatada a seguir no grupo focal:

Quando você vê que, na semana seguinte, você, que cada professor que pensou, que recebeu uma ideia do colega, vem desenvolvendo aquilo na sala e, depois, tem uma culminância e você vê que o projeto avançou, aí realmente você vê que aquele encontro valeu à pena. Ele já está pensando na próxima reunião. Aí, de repente, um colega estava desanimado, triste, não conseguia fazer nada ou, então, achava tudo que fazia, não estava servindo pra alguém, quando ele vinha pra atividade, com todo mundo junto, ele vinha com toda a pilha para o próximo encontro e, assim, ela vai se modificando.

Pelos frutos colhidos por esse movimento instituinte, confirmamos a hipótese, levantada no início da pesquisa, de que a qualificação profissional é um instrumento fundamental para o resgate da autoestima do professorado, desde que valorize sua experiência, sua práxis e sua voz. Segundo Linhares (2004, p. 22): “A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares”.

Na primeira pesquisa, somente 4% dos professores informaram participar de grupos de estudos em suas escolas. Mas são iniciativas como essas que trazem resultados imediatos, pois estão embasadas na realidade da escola e não em políticas públicas gestadas a nível internacional, as quais, para serem implementadas a nível local, precisam ser adaptadas à realidade de cada escola (MAINARDES, 2006).

Em suma, todos os envolvidos com a educação, de forma direta ou indireta, devem contribuir para com a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo os pesquisadores que vão à escola realizar as pesquisas e, raramente, devolvem-lhe algo. Logo, propomos que esse movimento instituinte se propague por outras escolas da Rede, uma vez que, como constatado nesta pesquisa, há dificuldade de tempo para que os professores participem de cursos de qualificação profissional. Na primeira pesquisa, por exemplo, somente 32% dos professores participaram de pelo menos uma atividade de qualificação profissional e, na segunda pesquisa, todos informaram que não participaram de nenhuma atividade.

Como o *lócus* da formação em serviço é a escola, o grupo de estudos é um espaço em que são discutidos temas relativos à prática docente e às dúvidas e às dificuldades da profissão. Segundo Nóvoa (2011b, s/p), “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Porém, as questões que o grupo não conseguir resolver na escola poderão ser encaminhadas à SEMED/NI para que esta lhes dê uma resposta. Ademais, podem ser realizadas palestras, com temas escolhidos nos grupos de estudo, ou mesmo atividades de qualificação profissional envolvendo toda a Rede Municipal para a troca de experiências entre as escolas. Esperamos que esta pesquisa, que lança um outro olhar sobre a qualificação profissional na Rede estudada, possa proporcionar a (re)construção da identidade docente.

Como último sopro das forças que sobram, após este período de dedicação ao estudo em pauta, gostaríamos de compartilhar com todos que lerem esta Dissertação um pensamento desenvolvido numa última noite sem sono.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
Em que o governo pense no povo
Como sujeito, não como um objeto.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
Em que, se eu ficar doente,
Eu seja atendido ao procurar assistência.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
Em que, se eu quiser andar por aí,
Que eu volte pra casa em segurança.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
Onde as políticas públicas sejam
Pensadas, gestadas e implementadas
Visando ao bem de todos, e não de uns poucos.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
Onde os pais possam ter
Pra dar aos seus filhos
O pão. Pra alimentar o corpo.
A paz. Pra alimentar a alma.
O exemplo. Pra iluminar suas vidas.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
Onde a escola seja uma extensão
Do nosso lar, não a sua substituta.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
Onde o sonho de ser professor
Não se desfaça, com o fim da infância.

Eu tenho um sonho.
Sonho em viver num país
E que esse país
Seja o meu país,
O seu país,
O nosso país.

José Carlos Aleixo

5 REFERÊNCIAS

ALEIXO, José Carlos. C. **A formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu**. 2011. 109 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2011.

_____.; RAMOS, Lilian Maria Paes C. Qualificação de professores no Brasil: o PARFOR na UFRRJ. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-RJ., 3, 2012, Niterói, RJ. **Anais...** Niterói, RJ, Editora da UFF, 2012. v. 1. p. 1-12.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of national curriculum: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 11 agosto 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 [1996a]. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007[2007a]. Modifica a competência da CAPES que subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 11 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia e cria o curso de Pedagogia. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, DF, 4 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, DF, 2 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Projeto de Lei nº 8.035 de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 dez. 2010 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_Mostrarintegra;jsessionid=C5616F2CBE9B9D7A8796301FB37A0A89.node2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 [2006a]. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 8 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 13 dez. 2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de maio de 2007[2007b]. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 24 mai. 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007[2007c]. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 13 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos Pedagógicos Superiores Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, n. 100, pp. 101-117, 1969.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação, abril de 2007[2007d]. Plano coletivo de médio e de longo prazo, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no País, com foco prioritário na educação básica. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 14 abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação - PARFOR. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 8 out. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 03, de 11 de março de 2003. Responde à consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01, de 20 de Agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 ago. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Catálogo 2008. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Diário Oficial**, Brasília, DF, dez. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. **Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010[2010a]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008**. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n.º 1.133, de 7 de agosto de 2001[2001a]. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 7 ago. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1133_01.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de maio de 2006 [2006b]. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 7 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. MEC. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/GEOGRAFIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA.PDF>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. MEC. **Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

_____. (Org.). **Reinventar a escola**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

CODO, Wanderley et al (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente no Brasil: Relatório Final**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita. 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul. 2003.

_____. Estágio: uma oportunidade de aprender na prática. São Paulo, **Revista Nova Escola**, n. 233, jun./jul., 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/estagio-oportunidade-aprender-pratica-567975.shtml>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IBGE. **IBGE Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/Trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 21 dez. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** - novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Experiências instituintes em escolas públicas:** memórias e projetos para a formação de professores. Rio de Janeiro: 2000. Projeto de Pesquisa/CNPq.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010.** 2011. 2 v., 494 f. Tese (doutorado em educação) – faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, jan./abr. 2006.

MANY EYES. **Software.** Disponível em: <<http://www-958.ibm.com/software/analytics/manyeyes/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MINTO, Lalo Watanabe. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

NOVA IGUAÇU. Lei nº 2.853, de 23 de outubro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 23 out. 1997.

_____. Lei nº 2.905, de 26 de junho de 1998. Cria o Plano de Carreira e Remuneração do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal de Nova Iguaçu. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 26 jun. 1998.

_____. Lei nº. 3.526, de 19 de setembro de 2003. Institui o Estatuto do Magistério Público Municipal. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 19 set. 2003.

_____. Lei nº. 3.881, de 05 de novembro de 2008. Cria e disciplina o Sistema Municipal de Educação (SME), e dá outras providências. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 05 nov. 2007.

_____. Lei nº. 3.960, de 19 de dezembro de 2008. Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (2008-2018). **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 19 dez. 2008.

_____. Lei nº 4.007, de 06 de outubro de 2009. Altera o Plano de Carreira e Remuneração do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal de Nova Iguaçu. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 06 out. 2009.

_____. Lei nº 4.093 de 01 julho de 2011. Fixa o valor da dobra de carga horária dos professores municipais. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 01 jul. 2011.

_____. Lei nº 4.323, de 31 de outubro de 2013. Altera a redação do Art. 1º, da Lei nº 4.093 de 01 julho de 2011. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 31 out. 2013.

_____. Resolução nº 01, de 14 de janeiro de 2014. Estabelece a Estrutura para funcionamento das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu. **Diário Oficial**, Nova Iguaçu, RJ, 14 jan. 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. Matrizes curriculares: entrevista [13 de setembro, 2001]. Rio de Janeiro: **Revista Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Conteúdos que devem ser prioritários na escola: entrevista [28 de maio de 2011]. São Paulo: **Revista Nova Escola**, 2011a. Entrevista concedida a Cinthia Rodrigues. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-74267.shtml?page=1>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Profissão docente: entrevista [agosto de 2011]. São Paulo: **Revista Educação**, 2011b. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em: 27 out. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Paraná, SC, n. 33, p. 143-156, 2009.

SAVIANI, Demerval. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. Summus: São Paulo, 2002.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

TCE/RJ. **Estudo socioeconômico dos municípios do Estado do Rio de Janeiro**: Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: CCS, 2012. Disponível em: <<http://www.tce.rj.gov.br/web/guest/estudos-socioeconomicos1;jsessionid=E2E7007C757E2B082C7C73AF048B71DD.jvm2>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. (Org.). **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. p. 13-41.

TRE-RJ. **Dados Estatísticos Eleições 2012**. Disponível em: <http://www.tre-rj.gov.br/eleicoes_2012/internet/estatisticas/Dados_Estatisticos_%20Eleitorais2012.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

APÊNDICES

Apêndice A - Solicitação da colaboração dos professores, 2011

Nova Iguaçu, Maio de 2011.

Prezado(a) professor(a),

Este questionário tem o objetivo de coletar dados sobre **“A formação inicial e continuada do professor das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu”**. Os dados coletados serão utilizados para subsidiar a minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia no UFRRJ/IM, que trata do tema em destaque.

Asseguro que a confidencialidade dos dados será mantida e a divulgação dos resultados não irá revelar respostas ou informações específicas de nenhuma escola em particular – apenas o conjunto agregado dos dados.

Pretendo, contando com a participação, aberta a todos, discutir as contribuições à realização deste trabalho, durante os meses de **Maio e Junho**, através do blog <http://josecarlosaleixo.blogspot.com>, finalizando este trabalho em **Julho**, quando terei que apresentá-lo.

Em virtude da importância desta pesquisa, comprometo-me a divulgá-la, através do blog, e de manter este canal aberto a futuras contribuições e discussões acerca do tema em estudo.

Reafirmo o meu compromisso de não identificar o autor das informações, item que é opcional no questionário. Reservo-lhe ainda o direito de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

Consciente de como sua contribuição é importante e de quão valioso é seu tempo, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

José Carlos da Costa Aleixo

j.c.aleixo@hotmail.com

9281-0609

Apêndice B - Questionário aplicado, 2011

E.M. _____ Série _____

1) Dados Pessoais

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: (M) (F) Estado civil: _____ Renda familiar aprox.: _____

Casa própria: (S) (N) Carro: (S) (N) Ano da Formação Inicial: _____

2) Trabalhou em outras áreas?

(S) (N) Caso sim, quais? _____ Quanto tempo? _____

3) O magistério foi uma opção?

(S) (N) Justifique

4) Qual a sua formação?

(Normal) (Graduação) Qual _____ (Pós) (Mestrado) (Doutorado)

5) Há quantos anos leciona? _____ Em Nova Iguaçu? _____ Nesta escola? _____

6) Trabalha em outras escolas?

(S) (N) Caso sim, quantas? _____ Onde? _____

7) Qual o seu cotidiano profissional? _____

8) Sente-se valorizado profissionalmente?

(S) (N) (Às vezes) Justifique _____

9) Considera-se bem remunerado pelo seu trabalho?

(S) (N) (Médio) Justifique _____

10) Quais são as suas aspirações no magistério? _____

11) O que você entende por formação continuada? Considera importante?

12) Em sua opinião, a formação continuada, deve ser:

(buscada pelo docente) (oferecida pela escola) (ambos)

Justifique _____

-
-
- 13) Participou nos últimos meses de alguma atividade de formação continuada?
(S) (N) Caso sim, quantas?_____Alguma voltada para lecionar a alunos com *necessidades educacionais especiais*?_____
- 14) As atividades, das quais participou, foram oferecidas pela SEMED?
(S) (N) Caso não, por quem?_____
- 15) A equipe pedagógica da sua escola promove atividades de formação continuada?
(S) (N) Caso sim, quais?_____
- 16) As atividades, das quais participou, contribuíram para a sua docência?
(S) (N) Explique_____
- 17) Considera a formação continuada importante, para a melhoria da qualidade do ensino?
(S) (N) Explique_____
- 18) Qual o ambiente ideal para as atividades de formação continuada:
(A escola) (Fora da escola) (Os dois) Explique_____
- 19) Dispõe de tempo/desejo para frequentar atividades de formação continuada?
(S) (N) Explique_____
- 20) Você tem alunos com *necessidades educacionais especiais* em decorrência de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?
(S) (N) Caso sim, quantos?_____ Como avalia a sua formação para atuar com esses alunos?

Outros comentários que gostaria de acrescentar:

Apêndice C - Carta de agradecimento aos professores, 2011

Nova Iguaçu, Junho de 2011.

Prezado(a) professor(a),

Venho agradecer a participação não somente das professoras(es), mas também dos diretores e demais funcionários de apoio pela acolhida a minha pesquisa sobre **“A formação inicial e continuada do professor das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu”**. Os dados coletados já estão sendo utilizados para subsidiar a minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia no UFRRJ/IM, que trata do tema em destaque.

Os professores que, por ventura, não entregaram o questionário e ainda queiram fazê-lo, por favor, encaminhem ao **Sr. Juan** no departamento financeiro da SEMED, por intermédio da direção da escola.

A partir do dia **12 de Junho (Domingo)**, postarei no blog <http://josecarlosaleixo.blogspot.com>, os primeiros resultados da pesquisa e conto com a participação de todos para comentá-los, de modo a enriquecer ainda mais a pesquisa.

Após a conclusão da minha monografia e sua apresentação à banca, irei me dedicar a preparar o material com resultado final da pesquisa a ser entregue pessoalmente em cada escola de modo que o conhecimento produzido possa ser socializado, pois este é um princípio básico da educação.

Mais uma vez, agradeço e espero que este trabalho venha a contribuir para que as políticas públicas possam ser mais bem direcionadas e os professores tenham a possibilidade de frequentar atividades que venham a aprimorar a sua prática docente.

Atenciosamente,

José Carlos da Costa Aleixo

j.c.aleixo@hotmail.com

9281-0609

Apêndice D - Totalização da pesquisa, 2011

TOTALIZAÇÃO									
Ano	1º	2º	3º	4º	5º	N.Inf.	Total		
	77	61	63	59	66	103	429		
Dados Pessoais	Nome	Informou	N.Inf.						
		247	182						
	Idade	(-) 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	(+) 45	N.Inf.
		0	35	99	94	58	45	59	39
	Sexo	Masc.	Fem.	N.Inf.					
		20	409	0					
	Estado Civil	Solteira	Casada	Divorciada	Viúva	N.Inf.			
	137	226	35	5	26				
Renda Familiar	(-) 1.000	1.000/1.500	1.501/2.000	2.001/2.500	2.501/3.000	3.001/3.500	(+) 3.500	N.Inf.	
	2	17	26	34	40	31	97	182	
Casa Própria	Sim	Não	N.Inf.						
	290	96	43						
Carro	Sim	Não	N.Inf.						
	191	171	67						
Ano da formação inicial	até 1980	1981/1985	1986/1990	1991/1995	1996/2000	2001/2005	2006/2010	N.Inf.	
	29	24	36	48	79	71	28	114	
2)	Trabalhou em outras áreas?	Sim	Não	N.Inf.					
		206	213	10					
	Caso sim, quais?	Indústria	Comércio	Serviços	Outras	N.Inf.			
	5	60	24	114	226				
Caso sim, quanto tempo?	até 1	1 a 5	6 a 10	(+) 10	N.Inf.				
	28	90	26	50	235				
3)	O magistério foi uma opção?	Sim	Não	N.Inf.					
	384	38	7						
4)	Qual a sua formação atual?	Normal	Graduando	Graduação	Pós-Graduando	Pós-Graduado	Mestrando	Mestrado	N.Inf.
		47	34	206	16	115	4	2	5
Qual a sua graduação?	Pedagogia	Letras	Hist./Geog.	Ciências	Matemática	Direito	Outras	N.Inf.	
	144	73	36	19	19	6	26	106	
5)	Há quantos anos leciona?	(-) 1	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	(+) 25	N.Inf.
		12	74	130	92	64	28	21	8
	Em Nova Iguaçu?	73	150	120	46	26	2	6	6
Nesta Escola	100	202	77	23	9	0	0	18	
6)	Trabalha em outras escolas?	Sim	Não	N.Inf.					
		285	142	2					
	Caso sim, quantas?	(+) 1	(+) 2	(+) 3	N.Inf.				
	264	18	1	146					
Caso sim, onde?	N. Iguaçu	Rio	Mesquita	Belf. Roxo	D. de Caxias	Estado	Particular	N.Inf.	
	76	75	14	13	23	27	14	187	
7)	Qual seu cotidiano profissional?	Informou	N.Inf.						
	349	80							

8)	Sente-se valorizado profissionalmente?	Sim	Não	Às vezes	N.Inf.						
		40	182	201	6						
9)	Considera-se bem remunerado?	Sim	Não	Médio	N.Inf.						
		40	195	186	8						
10)	Quais são as suas aspirações no magistério?	Informou	N.Inf.								
		358	71								
11)	O que você entende por formação continuada?	Informou	N.Inf.								
		402	27								
12)	A formação continuada, deve ser de iniciativa do:	Docente	SEMED	Ambos	N.Inf.						
		14	23	376	16						
13)	Participou, ultimamente de atividades de FC?	Sim	Não	N.Inf.							
		292	105	32							
	Caso sim, quantas?	1	2	3	(+) 3	N.Inf.					
		137	86	33	18	155					
	Caso sim, alguma voltada à alunos com N.E.E	Sim	Não	N.Inf.							
		64	219	146							
14)	As atividades foram oferecidas pela SEMED?	Sim	Não	N.Inf.							
		241	106	82							
	Caso não, por quem?	I. Própria	E.E.S Pub.	E.E.S Priv.	Out. Rede	MEC	Empresas	Outras	N.Inf.		
		8	8	7	36	1	2	17	350		
15)	A equipe da sua escola promove atividades de FC?	Sim	Não	N.Inf.							
		181	174	74							
	Caso sim, quais?	Reuniões	G. Estudos	Palestras	Oficinas	Outras	N.Inf.				
		66	18	14	8	37	286				
16)	As atividades contribuíram para a sua docência?	Sim	Não	N.Inf.							
		313	26	90							
17)	A F.C. é importante para uma melhor qualidade do ensino?	Sim	Não	N.Inf.							
		382	9	38							
18)	Qual o ambiente ideal para as atividades de F.C?	Escola	Fora da Esc.	Os dois	N.Inf.						
		24	66	301	38						
19)	Dispõe tempo/desejo de cursar atividades de F.C?	Sim	Não	Só tempo	Só desejo	N.Inf.					
		187	82	1	114	45					
20)	Tem alunos com necessidades educacionais especiais?	Sim	Não	N.Inf.							
		209	164	56							
	Caso sim, quantos?	1	2	3	(+) 3	N.Inf.					
		78	41	27	44	239					
	Com a sua formação sente-se preparada para esses alunos?	Sim	Não	N.Inf.							
		21	214	194							
	Outros comentários.	Sim	Não								
		90	339								

Apêndice E - Escolas municipais (1º ao 5º ano), 2011

ESCOLAS MUNICIPAIS (Turmas de 1º ao 5º ano)											
Nº	Escola	Endereço	Nº	Bairro	Telefone	Contato	Manhã	Tarde	TOTAL	REC.	%
42	E.M. Jardim Montevideo	Rua Dona Érica	-	Montevideo	8109-6326	-	5	0	5	5	100%
102	E.M. Três Marias	Rua Almirante Cochrane	57	Campo Alegre	8639-5093	-	4	5	9	9	100%
40	E.M. Ivonete dos Santos Alves	Av Ribeirão	-	Jardim Pernambuco	3103-1896	Andrea	5	5	10	9	90%
24	E.M. Dr. José Bragão Ferreira	Rua Ayassé	-	Carlos Sampaio	2763-3354	-	5	4	9	8	89%
20	E.M. Daniel Nogueira Ramalho	Rua Vasco da Gama	1470	Montevideo	3767-4464	-	3	3	6	5	83%
98	E.M. Visconde de Ilaborai	Rua Antônio Ribeiro Curvelo	-	Marapicú	3794-8061	-	3	3	6	5	83%
66	E.M. Profº Joaquim de Freitas	Rua Nilópolis	12	Campo Alegre	3698-5893	-	6	5	11	9	82%
107	E.M. Jaceruba	Estrada de Japeri	-	Jaceruba	2886-8262	-	1	4	5	4	80%
84	E.M. Profº Lúcia Vianna Capelli	Rua Barão de Tingüá	672	Iguaçu Velho	2779-3726	-	0	9	9	7	78%
80	E.M. Profº Iramar da Costa Lima Miguel	Rua Ana Izabel	499	Riacho	3766-4508	Marina	4	13	17	13	76%
5	E.M. Alica Couto	Rua Esterlina Rodrigues	-	Vila Operaria	3773-3626	Luciana	6	6	12	9	75%
86	E.M. Profº Ornélia Lippi Assumpção	Rua Gilson	56	Rancho Novo	2860-3967	Maria Lucia	5	5	10	7	70%
39	E.M. Herbert Moses	Rua Liberdade	343	Ponto Chic	2657-2036	Zenilda	2	7	9	6	67%
60	E.M. Orestes Bernardo Cabral	Rua Cândido	117	Vila de Cava	3759-0936	Vânia	8	8	16	10	63%
1	C.M.E. Paul Harris	Alameda Presidente Roosevelt	526	Posse	3101-8974	Celeste	7	6	13	8	62%
32	E.M. Engenho Pequeno	Rua Maria da Glória	-	Engenho Pequeno	2860-4580	Iara Paes	6	7	13	8	62%
100	E.M. Profº Hauler da Silva Ferreira	Rua São Pedro	108	Miguel Couto	2886-6182	Tatiane	9	9	18	11	61%
51	E.M. Manoel João Gonçalves	Rua São Miguel Arcanjo	10	Jardim Tropical	2660-3963	Viviane	5	5	10	6	60%
63	E.M. Pres. Getúlio Dornelles Vargas	Rua Iracema	51	Kennedy	3101-1573	Solange	5	5	10	6	60%
82	E.M. Profº Izabel dos Santos Soares Mello	Rua Capitão Edmundo Soares	184	K-11	3779-7157	Neide	7	5	12	7	58%
8	E.M. Amínthas Pereira	Rua Cel. França Soares	350	Figueiras	3776-8324	Adriana	7	7	14	8	57%
13	E.M. Barão de Tingüá	Praça Barão de Tingüá	140	Tingüá	2779-4481	-	1	6	7	4	57%
15	E.M. Capistrano de Abreu	Rua Afonso Pena	30	Vila Nova	2660-6192	Claudia	7	7	14	8	57%
93	E.M. Souza e Mello	Rua Barão de Cotejipe	19	Cacua	2657-7904	Lucia	8	8	16	9	56%
27	E.M. Dr. Odir Araújo	Rua Dona Clélia	-	Rodilândia	2658-4721	Severina	4	5	9	5	56%
78	E.M. Profº Edna Umbelina de Sant'Anna	Rua Caminho Existente	-	Jardim Palmares	2666-8637	Lucia	9	9	18	10	56%
25	E.M. Dr. José Froes Machado	Rua Mônica	170	Valverde	2657-4261	Girlei	11	11	22	12	55%
48	E.M. João Rabeiro Guimarães	Rua Dom Henrique	230	da Luz	3764-7352	Gisele	2	9	11	6	55%
16	E.M. Capitão Silvino Azeredo	Rua Prof. Eduardo Vianna	821	Engenho Pequeno	2660-4361	Sandra	3	3	6	3	50%
22	E.M. Dom Adriano Hipólito	Rua Deslinda Freitas Rodrigues	360	Riacho	3766-3681	Silvana	5	5	10	5	50%
28	E.M. Dr. Orlando Melo	Rua F	763	Kennedy	3102-0926	Suelli	6	12	18	9	50%
46	E.M. José Reis	Rua das Margaridas	-	Prados Verdes	9612-9684	Celina	2	8	10	5	50%
58	E.M. Nena Rodrigues	Rua Santa Clara	152	Austin	2763-3179	Ana Angelica	4	2	6	3	50%
69	E.M. Profº Nabor Otuki	Rua Desembargador Diniz Vale	42	Cabuçu	9191-9928	Simone	6	6	12	6	50%
77	E.M. Profº Dulce Raurheiti de Moura Ribeiro	Rua Marcos da Costa	164	Nova Era	3103-7876	Danielle	5	5	10	5	50%
83	E.M. Profº Leopoldina Machado Barbosa de Barros	Rua Nilton Tinoco	355	Nova Era	3103-0747	Ana Lucia	0	8	8	4	50%

Nº	Escola	Endereço	Nº	Bairro	Telefone	Contato	Manhã	Tarde	TOTAL	REC.	%
55	E.M. Meninos de Deus	Rua Carlos Ribeiro Costa	112	Prata	2660-0850	Patricia	2	7	9	4	44%
87	E.M. Profª Therezinha da Silva Xavier	Rua Dona Lia	-	Cerâmica	3778-5358	Willian	5	4	9	4	44%
38	E.M. Heitor Dantas	Rua Iracema	151	Moquetá	2660-3964	Marta	5	5	10	4	40%
72	E.M. Profª Paulo Freire	Rua Pontal do Sul	-	Rancho Novo	2660-4573	Jaqueline	4	6	10	4	40%
71	E.M. Profª Osires Neves	Estrada Iguacu	330	Rancho Novo	3779-7458	Maria de Fátima	1	12	13	5	38%
26	E.M. Juvenil de Souza Lopes	Rua Dois	-	Vila de Cava	2657-0052	Adriana	4	4	8	3	38%
31	E.M. Dr. Thibau	Avenida Abílio Augusto Távora	1334	da Luz	2660-4632	Renata	4	4	8	3	38%
97	E.M. Virgílio de Melo Franco	Rua Emilio Menezes	670	Carmari	3101-9558	Dilce	4	4	8	3	38%
23	E.M. Douglas Brasil	Rua Mendes	128	Cerâmica	2660-4812	Elaine	17	2	19	7	37%
50	E.M. Luiz de Lemos	Rua Lourival Tavares de Paula	522	Carmari	3101-8278	Debora	4	7	11	4	36%
34	E.M. Flor de Lis	Rua Miguel Couto	110	Miguel Couto	8631-9902	Glorinha Peixoto	7	7	14	5	36%
79	E.M. Profª Enliza Barros dos Santos Chiconelli	Rua Marali	2	Vila Guimaraes	2763-0916	Creuza	16	1	17	6	35%
44	E.M. José de Anchieta	Est. da Moedinha	92	Tinguazinho	2764-0757	Ana Regina	4	5	9	3	33%
99	E.M. Walfredo da Silva Lessa	Rua Jaguaré	-	Austin	2763-7155	Kedma	3	12	15	5	33%
105	CIEP 022 - Presidente Getúlio Vargas	Rua Bernardino de Mello	-	da Luz		Andrea	7	5	12	4	33%
11	E.M. Ayrton Senna	Rua Alameda das Acácias	-	Parque Flora	3767-9365	Luciana	11	11	22	7	32%
110	E.M. Gov. Leonel de Moura Brizola	Rua Quatorze de Julho	-	Austin	9416-3836	Janeina	5	14	19	6	32%
47	E.M. José Ribeiro Guimarães	Rua Felipe Pereira	351	Jardim Pernambuco	2769-8786	Sandra	8	8	16	5	31%
9	E.M. Antônio Pinheiro Guimarães Victory	Rua Angico	281	Nova América	3101-3069	Andrea	5	5	10	3	30%
91	E.M. São Miguel Arcanjo	Rua Valentina	21	Miguel Couto	2694-8659	Simone Moura	5	5	10	3	30%
95	E.M. Vereador Hélio Chambarelli	Rua da Saudade	-	Nova América	3102-4331	Cristina	2	8	10	3	30%
104	CIEP 099 - Bolivar Gomes de Assunção	Rua Simon Bolívar	153	Carmari	3027-7555	Teima	9	9	18	5	28%
33	E.M. Estanislau Ribeiro do Amaral	Rua Aristotélica Mariano de Souza	-	Cerâmica	9707-1195	Ester	3	12	15	4	27%
2	E.M. Abílio Ribeiro	Rua Juazeiro	85	Cabuçu	3778-1384	Rosilane	8	8	16	4	25%
6	E.M. Althair Pimenta de Moraes	Rua Carmem Gomes	302	Austin	3759-4534	Norma	9	3	12	3	25%
36	E.M. Francisco de Oliveira	Rua Maria da Encarnação	63	da Luz	2660-4467	Carmen	6	6	12	3	25%
57	E.M. Murilo Costa	Rua Ananias	248	Tinguazinho	3776-9991	Fátima	8	8	16	4	25%
74	E.M. Profª Ruy de Queiroz	Rua São Januário	-	Vila Nova	3763-7750	Thaísa	6	6	12	3	25%
76	E.M. Profª Ana Maria Ramalho	Rua Santos Filho	4	Miguel Couto	2769-0369	Adriana	10	10	20	5	25%
88	E.M. Profª Venina Corrêa Torres	Rua João Batista Rodrigues	182	Califórnia	2660-3666	Célia	0	8	8	2	25%
81	E.M. Profª Irene da Silva Oliveira	Rua Maria Custódia	63	Vila de Cava	9779-8901	Edna	11	11	22	5	23%
43	E.M. Jardim Nova Era	Rua Arthur Moura	-	Nova Era	3103-0960	Carla	7	7	14	3	21%
7	E.M. América Xavier da Silveira	Estrada Coronel Alberto de Melo	-	Rancho Fundo	9293-3453	Jurema	10	10	20	4	20%
10	E.M. Armando Pires	Rua Borges	234	Comendador Soares	3103-8919	Maria Victoria	10	10	20	4	20%
54	E.M. Mascarenhas de Moraes	Rua Binguí	-	Chacrinha	-	Marta	5	5	10	2	20%
29	E.M. Dr. Rubens Falcão	Rua Carlos Pereira Leal	452	Santa Eugênia	2698-0901	Fátima	8	8	16	3	19%
53	E.M. Marinete Cavalcante de Oliveira	Rua Bernardino de Mello	-	da Luz	8812-1366	Priscila	6	6	12	2	17%

Nº	Escola	Endereço	Nº	Bairro	Telefone	Contato	Manhã	Tarde	TOTAL	REC.	%
65	E.M. Profº Darcy Ribeiro	Rua Belizário Pena	139	Gramma	2657-8481	Valdineia	9	9	18	3	17%
68	E.M. Profº Márcio Caullino Soares	Rua Bela Vista	-	Austin	2763-3141	Sônia	11	1	12	2	17%
103	CIEP 071 - Maximiano Ribeiro da Silva/Compactor	Rua Iitarare	-	Jardim Iguaçú	9832-5492	Wilma	8	10	18	3	17%
49	E.M. Kerma Moreira Franco	Est. José Luiz da Silva	740	Austin	3759-4458	Graciene	3	16	19	3	16%
56	E.M. Monteiro Lobato	Rua Professor Paris	-	Centro	2667-3680	Flávia	18	12	30	4	13%
89	E.M. Rui Barbosa	Rua Felipe Saforão	178	Austin	2763-3251	Eliana	10	7	17	2	12%
70	E.M. Profº Newton Gonçalves de Barros	Rua Carolina Sender	84	Nova Era	3102-8400	Marisa	9	9	18	2	11%
73	E.M. Profº Ruy Afranio Peixoto	Rua do Bosque	-	Boa Esperança	3759-6953	Marcia	9	9	18	2	11%
37	E.M. Guinle	Rua Oliveira Rodrigues Alves	880	Cerâmica	3102-1871	Fátima	5	5	10	1	10%
64	E.M. Profº Amador Vieira Borges	Rua Lassance Cunha	63	Jardim Tropical	3773-1351	Francinete	0	10	10	1	10%
21	E.M. Darclio Ayres Raunheiti	Rua Abilio Augusto Távora	5950	Cabuçu	2694-7692	Kenia	5	17	22	2	9%
30	E.M. Dr. Rui Berçot de Mattos	Rua Okir	282	Jardim Alvorada	3764-7800	Francisca	1	10	11	1	9%
35	E.M. França Carvalho	Rua Flora de Araújo	-	Engenho Pequeno	2660-0548	Calla	5	6	11	1	9%
45	E.M. José Luiz da Silva	Rua Mapali	315	Austin	3759-3466	Sandra	8	6	14	1	7%
90	E.M. São Benedito	Travessa São Benedito	456	Posse	3101-0114		5	5	10	0	0%
52	E.M. Marcílio Dias	Rua Pintasilgo	-	Santa Rita	3770-1384		5	11	16	0	0%
59	E.M. Nicanor Gonçalves Pereira	Travessa Luiz Soares	-	Comendador Soares	3779-7423		4	8	12	0	0%
3	E.M. Adrianópolis	Av. Mercedes	580	Adrianópolis	2658-9386		5	0	5	0	0%
4	E.M. Alfredo José Soares	Rua das Begônias	-	Marapicu	2686-3723		5	5	10	0	0%
12	E.M. Barão de Guandu	Estrada Caminho do Morro Grande	1050	Iguaçu Velho	2896-5496		3	2	5	0	0%
14	E.M. Campo Alegre	Rua Alexandre	-	Campo Alegre	9559-4674		5	0	5	0	0%
18	E.M. Chaer Kazem Kalaoum	Rua Flávia	-	Ipiranga	3794-9065		5	5	10	0	0%
61	E.M. Paulo Roberto Florenzano Araújo	Rua Bragança	-	Geneciano	2657-8482		6	7	13	0	0%
62	E.M. Pera Flor	Rua Irene	201	Prados Verdes	2765-7720		4	10	14	0	0%
67	E.M. Profº Leonardo Carlelo Almeida	Rua Santa Lucrecia	-	Lagoinha	2686-7895		3	8	11	0	0%
75	E.M. Profº Aimée Carreiro Figueiredo	Rua Sidney	145	Paraiso	2686-2021		7	7	14	0	0%
85	E.M. Profº Marly Tupacinunga de Matos	Avenida B	306	Km 32	2764-4225		6	6	12	0	0%
92	E.M. Shangri-lá	Rua Dr. Frederico	102	Lagoinha	2799-6836		5	5	10	0	0%
94	E.M. Vale do Tinguá	Rua Paraná	34	Montevideo	3767-4920		5	0	5	0	0%
96	E.M. Vila João Corrêa	Rua Rosali	-	Marapicu	2686-2010		9	9	18	0	0%
101	E.M. Fabio Gonçalves Raunheiti	Rua Santo André	-	Km 32	8719-5160		4	4	8	0	0%
106	CIEP 325 - Austrágisilo de Athayde	Rua da Capela	-	Paraiso	9992-2045		8	5	13	0	0%
108	CIEP 373 - Brigadeiro Teixeira	Antiga Estrada Rio/São Paulo	-	Lagoinha	7512-3413		9	5	14	0	0%
							619	717	1336	429	32%
							100,00%		1336	907	
							516	615	1131	429	38%
							85%		1131	702	

Total de escolas	106
Escolas que responderam	87
% de escolas	82%

Apêndice F - Vencimento Professor II - Lei nº 4.007/09

REMUNERAÇÃO PROFESSOR II (20 horas)									
Nível	SALÁRIO BASE	GRATIF. FUNDEB	TRIÊNIO	REMUN. TOTAL	Nível	SALÁRIO BASE	GRATIF. FUNDEB	TRIÊNIO	REMUN. TOTAL
Professor com Nível Médio					Professor com Especialização Latu Sensu (Pós)				
1	R\$ 1.185,09	R\$ 315,00	R\$ -	R\$ 1.500,09	1	R\$ 1.371,89	R\$ 608,00	R\$ -	R\$ 1.979,89
1	R\$ 1.185,09	R\$ 315,00	R\$ 35,55	R\$ 1.535,64	1	R\$ 1.371,89	R\$ 608,00	R\$ 41,16	R\$ 2.021,05
2	R\$ 1.244,34	R\$ 277,20	R\$ 37,33	R\$ 1.558,87	2	R\$ 1.440,48	R\$ 545,00	R\$ 43,21	R\$ 2.028,69
2	R\$ 1.244,34	R\$ 277,20	R\$ 74,66	R\$ 1.596,20	2	R\$ 1.440,48	R\$ 545,00	R\$ 86,43	R\$ 2.071,91
2	R\$ 1.244,34	R\$ 277,20	R\$ 111,99	R\$ 1.633,53	2	R\$ 1.440,48	R\$ 545,00	R\$ 129,64	R\$ 2.115,12
3	R\$ 1.306,56	R\$ 243,94	R\$ 117,59	R\$ 1.668,09	3	R\$ 1.512,51	R\$ 490,00	R\$ 136,13	R\$ 2.138,64
3	R\$ 1.306,56	R\$ 243,94	R\$ 156,79	R\$ 1.707,29	3	R\$ 1.512,51	R\$ 490,00	R\$ 181,50	R\$ 2.184,01
3	R\$ 1.306,56	R\$ 243,94	R\$ 195,98	R\$ 1.746,48	3	R\$ 1.512,51	R\$ 490,00	R\$ 226,88	R\$ 2.229,39
4	R\$ 1.371,89	R\$ 214,66	R\$ 205,78	R\$ 1.792,33	4	R\$ 1.588,13	R\$ 424,00	R\$ 238,22	R\$ 2.250,35
4	R\$ 1.371,89	R\$ 214,66	R\$ 246,94	R\$ 1.833,49	4	R\$ 1.588,13	R\$ 424,00	R\$ 285,86	R\$ 2.297,99
5	R\$ 1.440,48	R\$ 188,90	R\$ 259,29	R\$ 1.888,67	5	R\$ 1.667,54	R\$ 364,61	R\$ 300,16	R\$ 2.332,31
5	R\$ 1.440,48	R\$ 188,90	R\$ 302,50	R\$ 1.931,88	5	R\$ 1.667,54	R\$ 364,61	R\$ 350,18	R\$ 2.382,33
5	R\$ 1.440,48	R\$ 188,90	R\$ 345,72	R\$ 1.975,10	5	R\$ 1.667,54	R\$ 364,61	R\$ 400,21	R\$ 2.432,36
6	R\$ 1.512,51	R\$ 166,24	R\$ 363,00	R\$ 2.041,75	6	R\$ 1.750,92	R\$ 320,86	R\$ 420,22	R\$ 2.492,00
Professor com Curso de Licenciatura Curta					Professor com Titulação de Mestrado				
1	R\$ 1.244,34	R\$ 315,00	R\$ -	R\$ 1.559,34	1	R\$ 1.440,48	R\$ 936,00	R\$ -	R\$ 2.376,48
1	R\$ 1.244,34	R\$ 315,00	R\$ 37,33	R\$ 1.596,67	1	R\$ 1.440,48	R\$ 936,00	R\$ 43,21	R\$ 2.419,69
2	R\$ 1.306,56	R\$ 277,20	R\$ 39,20	R\$ 1.622,96	2	R\$ 1.512,51	R\$ 889,20	R\$ 45,38	R\$ 2.447,09
2	R\$ 1.306,56	R\$ 277,20	R\$ 78,39	R\$ 1.662,15	2	R\$ 1.512,51	R\$ 889,20	R\$ 90,75	R\$ 2.492,46
2	R\$ 1.306,56	R\$ 277,20	R\$ 117,59	R\$ 1.701,35	2	R\$ 1.512,51	R\$ 889,20	R\$ 136,13	R\$ 2.537,84
3	R\$ 1.371,89	R\$ 243,94	R\$ 123,47	R\$ 1.739,30	3	R\$ 1.588,13	R\$ 844,74	R\$ 142,93	R\$ 2.575,80
3	R\$ 1.371,89	R\$ 243,94	R\$ 164,63	R\$ 1.780,46	3	R\$ 1.588,13	R\$ 844,74	R\$ 190,58	R\$ 2.623,45
3	R\$ 1.371,89	R\$ 243,94	R\$ 205,78	R\$ 1.821,61	3	R\$ 1.588,13	R\$ 844,74	R\$ 238,22	R\$ 2.671,09
4	R\$ 1.440,48	R\$ 214,66	R\$ 216,07	R\$ 1.871,21	4	R\$ 1.667,54	R\$ 802,50	R\$ 250,13	R\$ 2.720,17
4	R\$ 1.440,48	R\$ 214,66	R\$ 259,29	R\$ 1.914,43	4	R\$ 1.667,54	R\$ 802,50	R\$ 300,16	R\$ 2.770,20
5	R\$ 1.512,51	R\$ 188,90	R\$ 272,25	R\$ 1.973,66	5	R\$ 1.750,92	R\$ 762,38	R\$ 315,17	R\$ 2.828,47
5	R\$ 1.512,51	R\$ 188,90	R\$ 317,63	R\$ 2.019,04	5	R\$ 1.750,92	R\$ 762,38	R\$ 367,69	R\$ 2.880,99
5	R\$ 1.512,51	R\$ 188,90	R\$ 363,00	R\$ 2.064,41	5	R\$ 1.750,92	R\$ 762,38	R\$ 420,22	R\$ 2.933,52
6	R\$ 1.588,13	R\$ 188,90	R\$ 381,15	R\$ 2.158,18	6	R\$ 1.838,46	R\$ 724,26	R\$ 441,23	R\$ 3.003,95
Professor com Licenciatura Plena					Professor com Titulação de Doutorado				
1	R\$ 1.306,56	R\$ 494,00	R\$ -	R\$ 1.800,56	1	R\$ 2.364,00	R\$ 936,00	R\$ -	R\$ 3.300,00
1	R\$ 1.306,56	R\$ 494,00	R\$ 39,20	R\$ 1.839,76	1	R\$ 2.364,00	R\$ 936,00	R\$ 70,92	R\$ 3.370,92
2	R\$ 1.371,89	R\$ 434,72	R\$ 41,16	R\$ 1.847,77	2	R\$ 2.482,20	R\$ 889,20	R\$ 74,47	R\$ 3.445,87
2	R\$ 1.371,89	R\$ 434,72	R\$ 82,31	R\$ 1.888,92	2	R\$ 2.482,20	R\$ 889,20	R\$ 148,93	R\$ 3.520,33
2	R\$ 1.371,89	R\$ 434,72	R\$ 123,47	R\$ 1.930,08	2	R\$ 2.482,20	R\$ 889,20	R\$ 223,40	R\$ 3.594,80
3	R\$ 1.440,48	R\$ 382,55	R\$ 129,64	R\$ 1.952,67	3	R\$ 2.606,31	R\$ 844,74	R\$ 234,57	R\$ 3.685,62
3	R\$ 1.440,48	R\$ 382,55	R\$ 172,86	R\$ 1.995,89	3	R\$ 2.606,31	R\$ 844,74	R\$ 312,76	R\$ 3.763,81
3	R\$ 1.440,48	R\$ 382,55	R\$ 216,07	R\$ 2.039,10	3	R\$ 2.606,32	R\$ 844,74	R\$ 390,95	R\$ 3.842,01
4	R\$ 1.512,51	R\$ 336,65	R\$ 226,88	R\$ 2.076,04	4	R\$ 2.736,63	R\$ 802,50	R\$ 410,49	R\$ 3.949,62
4	R\$ 1.512,51	R\$ 336,65	R\$ 272,25	R\$ 2.121,41	4	R\$ 2.736,63	R\$ 802,50	R\$ 492,59	R\$ 4.031,72
5	R\$ 1.588,13	R\$ 296,25	R\$ 285,86	R\$ 2.170,24	5	R\$ 2.873,46	R\$ 762,38	R\$ 517,22	R\$ 4.153,06
5	R\$ 1.588,13	R\$ 296,25	R\$ 333,51	R\$ 2.217,89	5	R\$ 2.873,46	R\$ 762,38	R\$ 603,43	R\$ 4.239,27
5	R\$ 1.588,13	R\$ 296,25	R\$ 381,15	R\$ 2.265,53	5	R\$ 2.873,46	R\$ 762,38	R\$ 689,63	R\$ 4.325,47
6	R\$ 1.667,54	R\$ 260,70	R\$ 400,21	R\$ 2.328,45	6	R\$ 3.017,13	R\$ 724,26	R\$ 724,11	R\$ 4.465,50

Apêndice J - Professores selecionados, Grupo Focal, 2013

DADOS DA ESCOLA				DADOS PROFESSORES									
C.E	C.P	Escola	Bairro	Telefone	ID	A.D	NI	ES	O.E	M/T	F.I		
1	57	E.M. Murilo Costa	Tinguazinho	3776-9991	59	39	39	6	N	M	1973		
2	22	E.M. Dom Adriano Hipólito	Riachão	3766-3681	57	38	3	3	N	M	1975		
3	37	E.M. Guínlle	Cerâmica	3102-1871	59	32	10	10	N	M/T	1974		
4	98	E.M. Visconde de Itaboraí	Marapicu	3794-8061	52	27	22	9	N	M/T	1985		
5	63	E.M. Pres. Getúlio Dorneles Vargas	Kennedy	3101-1573	42	26	13	13	S	M	1987		
6	29	E.M. Dr. Rubens Falcão	Santa Eugênia	2698-0901	45	23	11	7	S	T	1996		
7	80	E.M. Profª Iramar da Costa Lima Miguel	Riachão	3766-4508	52	22	3	3	S	M	1978		
8	79	E.M. Profª Emília Barros dos Santos Chiconelli	Vila Guimarães	2763-0916	46	22	3	3	S	M	1985		
9	89	E.M. Rui Barbosa	Austin	2763-3251	48	22	22	6	S	T	1983		
10	82	E.M. Profª Izabel dos Santos Soares Mello	K-11	3779-7157	53	22	22	20	S	M	1977		
11	100	E.M. Profª Hauler da Silva Ferreira	Miguel Couto	2886-6182	38	21	5	5	S	M	1993		
12	83	E.M. Profª Leopoldina Machado Barbosa de Barros	Nova Era	3103-0747	45	20	11	7	S	M	1985		
13	100	E.M. Profª Hauler da Silva Ferreira	Miguel Couto	2886-6182	34	18	4	4	S	T	2000		
14	15	E.M. Capistrano de Abreu	Vila Nova	2660-6192	29	18	11	11	N	M/T	1998		
15	40	E.M. Ivonete dos Santos Alves	Jardim Pernambuco	3103-1896	48	18	11	9	N	M	1984		
16	51	E.M. Manoel João Gonçalves	Jardim Tropical	2660-3963	31	15	9	3	S	M/T	2000		
17	11	E.M. Ayrton Senna	Parque Flora	3767-9365	40	14	6	6	S	M	1988		
18	46	E.M. José Reis	Prados Verdes	9612-9684	32	14	14	14	S	M/T	1997		
19	56	E.M. Monteiro Lobato	Centro	2667-3680	49	14	14	12	N	T	1973		
20	81	E.M. Profª Irene da Silva Oliveira	Vila de Cava	9779-8901	38	13	6	6	S	M	1991		
21	32	E.M. Engenho Pequeno	Engenho Pequeno	2660-4580	34	11	8	8	S	M	1997		
22	105	CIEP 022 - Presidente Getúlio Vargas	da Luz		43	11	11	5	S	M	1991		
23	24	E.M. Profª Emília Barros dos Santos Chiconelli	Carlos Sampaio	2763-0916	43	8	8	2	S	T	2003		
24	65	E.M. Profª Darcy Ribeiro	Gramma	2657-8481	54	8	5	5	S	M	2005		
25	43	E.M. Jardim Nova Era	Nova Era	3103-0960	27	8	6	6	S	M	2004		
26	99	E.M. Walfredo da Silva Lessa	Austin	2763-7155	28	6	2	2	S	T	2007		
27	93	E.M. Souza e Mello	Caculia	2657-7904	47	4	3	3	S	T	1984		
28	58	E.M. Nena Rodrigues	Austin	2763-3179	26	4	3	3	S	M	2006		
29	86	E.M. Profª Ornélia Lippi Assumpção	Rancho Novo	2660-3967	28	4	4	2	N	T	2007		
30	78	E.M. Profª Edna Umbelina de Sant'Anna	Jardim Palmares	2666-8637	54	3	3	3	N	M	1979		

PARTICIPANTES	
ID	34
AD	3
NI	4
ES	2
FI	1983
	2005

SELECIONADOS	30
CONVIDADOS	17
PARTICIPANTES	11
LICENÇA	6
DESJUGADOS	4
NAO ENCONTRADOS	3

CE	Código da Escola
CP	Código do Professor
ID	Idade
AD	Anos de docência
NI	Anos de docência em Nova Iguaçu
ES	Anos de docência nesta Escola
OE	Trabalha em outra escola
M/T	Turno da Manhã ou Tarde
FI	Ano da formação inicial

Qualificação Profissional e Identidade Docente

Nova Iguaçu - RJ
10 de dezembro de 2013
das 09:00 às 11:00h

CERTIFICADO

Certificamos que _____
participou do grupo focal: Qualificação Profissional e Identidade Docente
organizado pelo mestrando José Carlos da Costa Aleixo e a sua orientadora
Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, com carga horária de 2 horas.

Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos
e Demandas Populares (PPGEduc)
da Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ)

José Carlos da Costa Aleixo
Mestrando do PPGEduc



Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos
Coordenadora Substituta do PPGEduc



Qualificação Profissional e Identidade Docente

Nova Iguaçu - RJ
10 de dezembro de 2013
das 14:00 às 16:00h

CERTIFICADO

Certificamos que _____
participou do grupo focal: Qualificação Profissional e Identidade Docente
organizado pelo mestrando José Carlos da Costa Aleixo e a sua orientadora
Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, com carga horária de 2 horas.

Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos
e Demandas Populares (PPGEduc)
da Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ)

José Carlos da Costa Aleixo
Mestrando do PPGEduc



Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos
Coordenadora Substituta do PPGEduc



Apêndice L - Transcrição, Grupo Focal, 2013

Grupo Focal Manhã

PESQUISADORA²² - Ser professora foi a sua primeira escolha profissional?

DOCENTE²³ - A minha foi. Desde muito novinha. Depois, assim, quando eu comecei a fazer o curso de formação de professores, já certa do que eu queria, eu fui ficando cada vez mais apaixonada e eu já trabalhava em uma escola como auxiliar de creche, então com 15 anos, eu já comecei a trabalhar. Aí eu vi que realmente que é aquilo, mas desde os nove, eu já brincava... Eu queria ser professora. Pra mim foi uma escolha e apesar do cansaço nas costas de 22 anos de magistério... É, às vezes, eu acho que a gente esmorece um pouquinho, fica naquela coisa, “poxa eu não quero mais isso”, mas, ao mesmo tempo, você fala “eu não sei fazer outra coisa”.

DOCENTE - Pra mim, foi a primeira opção, eu ainda sou apaixonada pelo magistério, mais de 25 anos, o desânimo vai batendo, você vai vendo, você que... Você vai buscando e... Aí, você vai tentando e aí as coisas praticamente não mudam, né. A escola continua ainda a mesma coisa, pouco mudou nesses anos todos, pouca coisa mudou, pouca coisa está diferente e é isso.

DOCENTE - Eu acho... O magistério fica como um sacerdócio, uma coisa que vem já com a gente. Da minha parte, eu mesma falo, vem desde criança. “O que você vai ser quando crescer, né?” Aquela pergunta que os adultos costumam fazer às crianças. Tentei outras coisas, fiz contabilidade um tempo, mas não teve jeito, voltei para o magistério. Hoje estou travando, uma batalha pessoal, saber se eu continuo ou se busco outros caminhos. Mas, na realidade, a gente acaba por alguma razão, né, protelando e ficando.

DOCENTE - Pra mim não foi a primeira opção. Não foi. Eu fiz por força das circunstâncias, né. Que há mais de 30 anos atrás era bastante complicado você ter opções de curso, não é como hoje, a variedade de cursos técnicos bolsas e ENEMs da vida. Então é assim, muito por força das circunstâncias. Foi muito difícil, muito difícil, eu quando terminei cheguei à conclusão que não tinha talento pra aquilo, e apesar da necessidade de ter que trabalhar, eu cheguei até a apresentar currículo em algumas escolas, mas eu percebia que a tarefa ia muito mais além do que ministrar conteúdos. E essa tarefa aí é que me assustava muito. Aí, eu tentei trabalhar em outras áreas e pagar a faculdade. Só depois é que virou opção.

DOCENTE - Eu comecei a minha carreira profissional no magistério. Foi a minha opção inicial e, ao longo de algum tempo, ficou parada. Na escola pública, eu vi a realidade diferente do particular. A gente percebe a diferença de acompanhamento familiar, acompanhamento de equipe pedagógica, as políticas públicas e aí a gente vai ao longo do tempo se desgastando. Por mais que a gente queira, a gente pode fazer realmente, fazer a diferença. Eu costumo fazer a seguinte comparação. Você vai fazer um arroz, você pode ter o básico, fazer um arroz com o básico mesmo, com sal, um oleozinho e só. Ou você pode ter um arroz já com alhozinho, incrementar ele com mais alguma coisa, uma cenourinha e aí você

²² A palavra PESQUISADOR se refere ao autor desta Dissertação e a palavra PESQUISADORA à professora orientadora, que também participou do Grupo Focal.

²³ OS DOCENTES não serão identificadas, por isso será usada a palavra DOCENTE para todas elas.

tem uma diferença. Você vai fazer o mesmo arroz, mas você vai fazer um arroz mais incrementado do que aquele que foi só com sal e óleo.

PESQUISADORA - Pra mim, não foi a primeira escolha, tanto que eu não fiz Normal. Na minha época, só tinha três opções: Científico, Básico ou Normal no ensino médio. Eu fiz o básico, mas depois eu cheguei à conclusão que tinha perdido um tempo, eu deveria ter feito o Normal mesmo, se tivesse feito o Normal eu já estaria trabalhando e, ao final do curso clássico, eu não tinha nada, eu não tinha uma profissão. Por isso, depois, eu tive arrependimento, mas, no primeiro momento, eu adorei o curso básico, estudava várias línguas, era aquilo que eu queria fazer mesmo, mas, depois, bateu o arrependimento.

PESQUISADORA - A formação inicial de vocês deu conta do trabalho em sala de aula?

TODOS OS DOCENTES - Não.

DOCENTE - Gostei da frase que você falou inicialmente. Na verdade, o trabalho cotidiano é a nossa capacitação, eu acho que a minha maior capacitação foi o trabalho em sala de aula.

PESQUISADOR - E aquele choque de realidade, quando você pisa na sala de aula?

DOCENTE - Aí você olha pra bolsa, olha pra porta, olha pra bolsa, olha pra porta, eu fiquei uns dias assim.

DOCENTE - Tenho recebido estagiários para acompanhar e a gente percebe que não tem perfil.

OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO.

DOCENTE - Você vê que a grande maioria não tem interesse em estudar pra ser professor.

DOCENTE - Não tem. As escolas de formação do magistério estão cheias, começam no primeiro ano com dez turmas e vai finalizando no terceiro com cinco ou quatro turmas, mas, mesmo assim, não são capacitados, porque a prática é diferente.

PESQUISADOR - Vocês percebem que o magistério é uma profissão transitória, enquanto procuram outra profissão, ou não?

DOCENTE - Isso aí tem mesmo.

DOCENTE - Na nossa escola, a gente percebeu isso, na minha sala tinham umas estagiárias que elas falavam assim: “Deus me livre, não quero isso aí pra mim” (RISOS).

DOCENTE - Eu falava assim para as estagiárias: “É isso mesmo que vocês querem? Vocês estão vendo, o aluno tal age dessa forma, aí você tem que fazer dessa forma... É isso mesmo que vocês desejam? Porque é isso mesmo que vocês vão encontrar. Mesmo que você faça uma graduação ou procure uma capacitação”. Eu não tive isso, até porque a escola que eu iniciei era uma realidade, eu só vim sentir mesmo a necessidade de uma formação mais aprofundada quando eu passei para o município. Por ser uma realidade diferente, eu via a necessidade de buscar ajuda... A última estagiária que eu tive, ano passado, ficou sentada praticamente o tempo todo... Não se interessa... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO

TEMPO). Não se interessa, ela faltou à escola algumas vezes, depois ela veio com a folha pra eu preencher, dizendo que eu tinha errado. A folha toda... A folha toda, aí eu falei assim: “Eu não vou preencher isso”. Ela ficou aborrecida comigo. Eu ia assinar pra ela e me comprometer? Não. Ela ficou aborrecida, porque ela mandou uma outra menina dizendo que a pessoa errou e pediu pra senhora assinar. Eu disse: “Não, eu não vou assinar isso”. E não assinei.

DOCENTE - Eu tive uma que até estudava na UFRJ, quando ela falou do estágio, eu pensei deve ter uma formação legal, deve ser bem diferente. Ela sentava lá atrás, ligava o Tablet dela e ficava no Facebook e eu dando a aula. Aí, depois, me dava a folha pra assinar. Bem, eu pensava, deve ser estágio observatório ou coparticipativo. Aí eu assinava. Aí, quando chegou no último dia, ela falou assim: “Olha, quando eu crescer, eu quero ser igualzinha a você (RISOS). Eu fiz assim: “Pessoa, eu acho que você está no curso errado” (RISOS). Porque, assim, eu espero de um estagiário que ele seja participativo, é verdade, cabe a ele ali não no intuito de ele, sabe, vai aprender. Não porque tem coisas no curso que ele está vendo de novo que ele pode me ensinar também (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). É uma troca, mas o camarada chegar, sentar lá atrás e ficar quatro horas sentado...

DOCENTE – Eu, na semana passada, recebi um rapazinho que dizia que estava cursando o curso Normal. Ele tinha que acertar muitas coisas na vida dele, mas o objetivo dele, a nível de graduação, era fazer Arquitetura. Aí eu disse: “Que bom, mas aí você pretende dar aula?” E o rapaz disse: “Talvez mais tarde, depois que eu me aposentar” (RISOS). Mas aí, assim, eu acabo entrevistando eles, né, e, no caso dele, ele é um aluno até bastante cultural, gosta de Física, Astronomia, e coisas assim, mas você vê que o interesse pela profissão...

PESQUISADOR - Uma coisa que eu percebi na minha pesquisa, não sei se aplica à concepção de vocês, que, às vezes, esse aluno acaba fazendo o curso de licenciatura porque ele não consegue passar em outros cursos, como bacharelado, que são cursos que exigem uma média maior, então dá essa ideia de transitoriedade, ele faz esse curso, pois é a oportunidade que ele tem de fazer um curso superior.

DOCENTE - Mas ele é do médio, saiu do médio.

PESQUISADORA - A verdade é que às vezes acontece o contrário também, né, quer dizer, nós já tivemos alguns casos aqui, de meninas que até sobressaíram no curso, elas até tinham feito a primeira opção pra outros cursos, não conseguiram uma boa pontuação e aí entraram para fazer o curso de Pedagogia pra fazer um semestre, é verdade, mas depois resolveram não sair...

DOCENTE - São duas situações, né. Essa situação é de que é um curso fácil, né, porque os outros cursos vão ter Matemática, vai ter Física, vai ter algumas situações mais...

DOCENTE - Essa fala do curso fácil, né, é... Na época que eu entrei, eu escutava muito as meninas no magistério falar assim: “Esse curso é curso pra esperar marido” (RISOS). Eu mesma dizia isso... (RISOS). Tempo que se esperava marido... Você terminava o curso e se você já tivesse com alguém, é tudo mais, você ia casar, nem fazia o exercício do magistério. Eu tive até colegas que aconteceram isso mesmo, casaram e não seguiram o magistério.

DOCENTE - E às vezes você só precisando daquele diploma, né. Quando eu entrei na UERJ, foi em 1995, e eu fiquei surpresa de encontrar 11 homens dentro da minha sala. Aí eu falei:

“Nossa, eu não sabia que o curso de Pedagogia... A minha turma é a turma com mais meninos”. Eu comecei a ficar curiosa. “Você trabalha em escola?” “Ah, não, eu sou militar, estou só fazendo pra ganhar o diploma” (RISOS).

DOCENTE - É bem complicado, mas eu acho assim, o ideal é a pessoa descobrir se tem talento ou não pra coisa, né, e naturalmente se eliminar... Porque, no dia a dia, você lida com toda a espécie de pessoa, já são 22 anos de estrada, infelizmente você vê pessoas que não estão a fim...

DOCENTE - Gente que não tá... Eu acho assim... Gente que não tá feliz, é... Eu penso “Não tá feliz...” Que pra estar no magistério, você precisa estar feliz, é óbvio que você não é feliz o tempo todo. A gente não vai estar feliz o tempo inteiro, porque a gente tem muitas coisas, responsabilidades, a gente lida com muitas questões que às vezes fazem a gente querer desistir, sim. Agora, se eu não consigo trabalhar com... 50% de felicidade no que eu estou fazendo, eu acho que eu vou embora.

PESQUISADORA - Depois de todo esse tempo, se fosse hoje pra você escolher uma profissão, hoje. Você ainda escolheria a mesma coisa? Com toda essa experiência que você já tem?

DOCENTE - Não (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Eu gosto muito de dar aula, mas assim é... Em termos até financeiro, é... A valorização, você se sente muito desvalorizada, você vê... Eu já estou com quase 30 anos de magistério, comecei bem novinha e você vê, assim, que a valorização não tem, que agora que eu estou conseguindo entrar numa pós, até por conta de ter horário mesmo, né, de família, de horário de trabalho, e você vai vendo que o tempo vai passando e que seus objetivos e suas metas que você tinha traçado você não consegue realizar, porque ou você dá conta do seu trabalho... Eu sempre trabalhei, criei os filhos, trabalhei SEMPRE O DIA INTEIRO, agora que eu estou dando oportunidade assim, estou saindo da turma da tarde do particular... Lá em casa... Minhas filhas falavam: “Mãe, você não vai aguentar”. Estão todas adultas, né. “Você não vai aguentar ficar em casa na parte da tarde, que você vai fazer à tarde, mamãe?” (RISOS). Porque eu quero esse tempo pra mim. Agora eu vou fazer a pós, vou fazer à tarde, eu nunca estudei à tarde, eu sempre estudei à noite, tudo correndo. Agora eu consigo respirar um pouquinho, é claro que financeiro vai cair né, eu já estou pensando em outras coisas que eu possa estar fazendo pra segurar... Mas é assim, e o tempo que eu estou me dando, pelo menos eu vou me formar, continuar estudando, que tempo livre eu tenho pra estudar? Trabalho de segunda à sexta, o dia inteiro, aí, no sábado, tem o curso do PNAIC que são também o dia inteiro. E esse ano foi uma loucura, eu disse, não, estou muito cansada, eu preciso parar... Chega uma hora que realmente... E não tem como... Qualidade de vida...

PESQUISADORA - Eu não cheguei a me arrepender da minha escolha, mas se eu fosse considerar apenas o aspecto financeiro. Esse aí, então, sempre entra primeiro, aí realmente teria cursos... Considerando que atualmente, pra ingressar na profissão, você precisa de um curso superior, tem cursos que te dão um retorno...

DOCENTE - Na realidade, tem profissionais autônomos hoje que ganham muito mais que nós. Você pega um profissional liberal que trabalha aí com festas, por exemplo... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO), o salário dele é bem maior que o nosso (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Você não tem estresse... Um flanelinha ganha

mais do que a gente... Na verdade, o que mais me entristece hoje, claro que o dinheiro é muito importante, a gente precisa muito dele, mas é a desvalorização realmente, quando você fala pro outro: “Ah, eu sou professora”. Ele te olha assim (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Dá um certo olhar de coitado... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Não é assim. É assim: “Que você faz?” “Ah, sou professor”. “De quê?” “Professor primário”. “Ah, tá...” (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). É esse o processo. A pessoa te desmerece sabe. “Sou professor primário”. É verdade... “Ah, tá...” (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). E nós somos a base, né... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Em compensação, não existe outra profissão sem a nossa. Na verdade...

PESQUISADOR - Eu vi uma reportagem que eu achei interessante, passou até no jornal nacional há uns anos atrás, a gente tem de ficar um pouco de pé atrás com que passa no jornal nacional, mas..., eu achei interessante, fizeram uma pergunta a uma turma de 3º ano. “O que vocês querem ser quando crescer?” A maioria da turma respondeu: “Professor”. Depois fizeram a mesma pergunta para uma turma de ensino médio, só dois alunos escolheram ser professor (RISOS). Quer dizer, a escolha da profissão docente vai se apagando ao longo do tempo. Quando criança, aquele negócio do professor, todo o mundo quer ser professor, mas quando chega no ensino médio, “Ah não...” “Por que você não quer?” “Por causa do salário, do desprestígio da profissão docente” (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Você procura estabilidade em um órgão público e fica amarrada a tanta ignorância e tanta mediocridade... não tem condição.

PESQUISADORA - Será que isso é o que menos agrada na nossa profissão? O que mais lhe agrada na sua profissão? E o que menos lhe agrada?

DOCENTE - O que mais me agrada é quando eu consigo transformar uma criança. Quando eu consigo perceber que, de alguma forma, ou pelo lado afetivo, eu toquei a vida daquela criança, e eu pude fazê-la estudar, acreditar que ela pode ser mais. E o que menos me agrada é a forma como a família tem lidado, é, com a educação, essa delegação da família pra escola, tudo é a escola, é... Nesse sentido, eu não sou a favor do horário integral, porque eu acho que horário integral vira um depósito, eles jogam lá, e se eles puderem atrasar o horário de pegar as crianças, eles atrasam, simplesmente, por jogar, é... E uma coisa, assim, eu trabalho em duas comunidades, né, muito carente, e eu vejo diferenças, é. Na outra comunidade que eu trabalho, os pais almejam um futuro melhor para os filhos, então eles chegam junto, eles não deixam os filhos faltarem, se o filho tem uma febre, eles vão à porta da escola pra falar: “Professora, meu filho não veio hoje, pois estava com febre”. Eles vão avisar. Aqui não, é assim: “Ah, perdi a hora, o celular da minha mãe não tocou”. Então, sabe (RISOS) (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). A forma da família lidar... Eu acho que a família está ausente... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Então, quando tem que justificar a falta porque tem bolsa-família, então ficam preocupados (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Poxa, ele perdeu a matéria que foi dada...

PESQUISADOR - Qual o percentual de falta permitido do bolsa-família?

DOCENTE - É 25%, ele na realidade não pode ter 51 faltas...

PESQUISADOR - Mais uma preocupação para o professor, o professor ainda tem que fazer esse meio de campo...

DOCENTE - E às vezes a gente ainda tenta ajudar o camarada. Em São João, no 9º ano, eles já são adolescentes, a gente fala: “Não falta, você não pode mais faltar”. Quero proteger... Aí, no dia seguinte, para aquele que faz de propósito, aí ele não vem, então a gente ainda tem mais... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - E a dor que a gente sente quando tem que reprovar uma criança dessas, que é porque... Eu tenho casos de crianças que são bons alunos que vão ficar reprovados por falta.

PESQUISADORA - Mas você é obrigada... Existe o controle externo sobre isso ou você é obrigada?

DOCENTE - A gente pode justificar as faltas. Aí entra na questão, assim, no conselho, a gente discute: “Vale à pena a gente aprovar e ano que vem a família fazer a mesma coisa, ter essa negligência?” Então, assim, é resolvido em conselho. Nós estamos com um caso lá na minha escola por exemplo, que um menino tinha sido meu aluno ano passado, ficou reprovado por faltas, e esse ano ele novamente vai ficar reprovado por faltas. Só que eu cheguei e falei assim, no conselho, falei: “Gente, ele foi meu aluno ano passado, eu sei do potencial dele e já ficou reprovado ano passado e, se ele ficar reprovado esse ano, ele já tem consciência do que tá acontecendo, que é negligência da família”. Então, é assim, será que a gente não vai mexer com a autoestima desse menino e vai acabar plantando a evasão...

DOCENTE – Não, porque existe controle externo...

DOCENTE - Ele vai ser mais um a desistir...

PESQUISADORA - Existe controle externo. Em alguns municípios...

DOCENTE – Inclusive, o próprio ministério público é... E se ele não tem condições de pagar esse fator de falta, da promoção por falta realmente, é... É o que aconteceu com uma aluna minha de 3º ano, que ela tinha um grau altíssimo de miopia e a família sem possibilidade de trocar os óculos e parece que a menina ficou sem óculos, e sumiu um mês da escola, e a gente tentando entrar em contato, e por acaso eu encontrei a mãe na condução, e falei pra ela: “Não, não pode, tem que retornar mesmo que não enxergue nada, que não copie nada, que não escreva nada”. E acabou ela não retornando. Aí eu dei ciência pra orientação. Aí ela recebeu um aerograma, não retornou, a menina assim inteligentíssima, muito safra, ficou retida por falta. E no ano seguinte acabou acontecendo a mesma coisa (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). E a mãe pediu transferência. E a hora de a gente ter o olhar do pedagógico... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Pra poder evitar essas situações. Hoje não adianta nem justificar mais fora do trâmite com o professor, tem que ser com o orientador da escola...

DOCENTE - O orientador manda a cada 10 faltas (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - É uma orientação de SEMED?

DOCENTE - Tem que notificar o Conselho Tutelar, né (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Mas o que vocês acham disso. É positivo pro professor, menos uma responsabilidade, ou não? Ele perde autonomia? Que vocês acham?

DOCENTE - Eu acho do jeito que está tá bom. Só que, quando sai da escola pro Conselho Tutelar, a coisa não vai à frente (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). A gente tem problemas cabeludos, cabeludos, absurdos. Você pensa: “É, não é possível, é, é possível”. Aí fica os conselheiros... Sabe... Sem muita ação. Assim, né, chegar junto... Se sumiu, sumiu (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Você já sabe a resposta que vão dar... Registra, arquiva e fica lá...

DOCENTE - E depois a coisa acaba no esquecimento, a gente é cobrado o tempo inteiro, lá na escola que as meninas (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). A gente fala com os pais, conversa com os pais, a gente orienta os pais para que não haja mais falta, tal e continuam faltando... Cansei de fazer esse trabalho, aí depois que vai para SEMED...

PESQUISADOR - E vocês não têm retorno disso?

DOCENTE - Não. Depois que vai... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Isso acaba refletindo no ano seguinte. Ele vai ser aluno de novo ou de uma colega...

DOCENTE - De outro, é... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Incrível como as crianças somem...

DOCENTE - Eu te dou uma variedade de motivos...

DOCENTE - Eu estou com uma aluna este ano, que foi minha há dois anos atrás, no primeiro ano... Ela é... Eu trabalho com o segundo ano, né, mais há dois anos atrás ela foi minha, no primeiro ano, já apresentava faltas... E aí houve separação dos pais, ela foi pra ficar com o pai, e os outros irmãos ficaram com a mãe. Então, foi pra lá, e não estudou. E aí, no ano passado, ela apresentou essas mesmas situações de faltas, estava na outra escola, aí em todo caso, ela, o ano passado, ela fez o segundo ano, nessa outra escola faltando, faltando, esse ano ela está comigo, no segundo ano e você vê a displicência... Ela repetiu por faltas, né. Ela tá no segundo ano, e ela, há deficiência na aprendizagem... A família já vê essa situação, vai pra um lado... Vai pro outro... Vai pra um lado... Vai pro outro... Ela é excelente, ela é excelente, porém, em termos de apoio, em termos de perspectiva da família de querer, de até investir, de acompanhar, isso é frequente... E o que vem pra a escola, né... Está na escola... É mais, ela não quer fazer atividade... Se é uma atividade que é cópia, se tem que copiar do quadro, ela não quer fazer, ela só quer fazer trabalhinho, que seja mais prático de uma forma, colar, contar... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO), e ela está com nove anos.

DOCENTE - Na realidade, ela tem dificuldade de aprendizagem, né.

PESQUISADOR - É. Mas é mais fácil jogar a culpa no professor.

DOCENTE - É... Já ouvi isso de pessoas que estão acima de mim dentro do município. Mas, gente, é demais uma coisa dessas...

PESQUISADOR - É muito poder...

DOCENTE - Eu acho que é muita mediocridade, isso sim...

PESQUISADOR - Eu sei. O problema é que eles cobram do professor como se ele fosse capaz de resolver todos os problemas do aluno dentro de uma sala de aula.

DOCENTE - Eu costumo discordar das orientações da escola. A gente não pode mais contar, mesmo, com a família (RISOS).

PESQUISADOR - É colocado assim? Não pode contar com a família?

DOCENTE - É... A gente não pode contar com a família. Então, a gente tem de fazer o trabalho sem pensar na família. Se vira... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Da porta da escola pra dentro é o aluno... Então, você vai fazer trabalho mediante o aluno. Não adianta passar trabalho de casa, que o aluno não vai contar com a família. Então, se você passar uma atividade pra casa, tem que ser igual àquilo que ele fez na escola. Se passar uma atividade diferente, ele não faz.

DOCENTE - Na escola, de manhã, toda a vez isso acontece. A criança tá lá, né... Por conta do professor. Aí apronta com o professor. Aí você pensa em chamar o responsável. Pensa e convoca. Finalmente, convocou a família. Botou um bilhetinho, leu e tal... Chegou... Aí, quando você conhece o pai e a mãe ou a pessoa que cuida da criança é que você vai compreender a razão de ser daquela criança. Entendeu...

DOCENTE - É... Era preferível nem ter chamado...

DOCENTE - É. Aí você fica assim... “Nossa. O que a gente faz pra enfrentar uma situação dessas?” O professor, às vezes, não sabe o que fazer...

PESQUISADORA - Gente...

DOCENTE - É muito louco, gente. É muito louco. Muito louco.

DOCENTE - Eu tive alunos gêmeos que eles não tinham acompanhamento dos responsáveis. Mas, de alguma forma, eu consegui ajudar. Fazendo todo o trabalho de acompanhamento, assim, de presença. Eu sabia que, com a família, não podia contar, não. Mas as crianças deram um bom retorno. Tanto que, no final do ano, os dois estavam alfabetizados. E eu via neles, eram uma menina e um menino, o desejo de querer aprender. Mas, eu sei que surgiu deles porque em casa mesmo, eles moravam longe, o irmão trazia, mas chegavam sempre bem depois do horário. A gente via que não tinham cuidado da família... Criança cuidando de criança... Teve um dia que a mãe veio falar: “Professora, eu agradeço porque a senhora...” Aí aquilo... Enaltece, de alguma forma, o nosso trabalho. Esse ano, na turma de 2º ano, eu tenho um aluno que está com quase 11 anos. Ele está aprendendo a ler e escrever. Nessa última semana, a mãe esteve na escola pra renovar a matrícula, aí ela falou: “É, estou vendo que ele está interessado em ler”. Mas, assim, de 20, escapa um...

PESQUISADORA - No geral, como vocês acham que os pais veem o trabalho de vocês?

DOCENTE - Como depósito... Colocam na escola. Tem a merenda. Fica aquele tempo ali. Tá na escola, não tá na rua. Eles estão descansando a cabeça, porque em casa dá trabalho...

DOCENTE - Eu acho que eles, também, assim, muitas vezes eles não veem o sucesso do aluno como sucesso do professor.

DOCENTE - No final do ano, a criança tá lendo, tá escrevendo. “Ah, tá lendo porque eu coloquei na ‘explicadora’.” (RISOS). “Tá lendo por causa da ‘explicadora’.” “Tá lendo porque eu peguei firme com ele em casa”. “Tá lendo porque aprendeu sozinho”. Outro dia, vejo uma menina com a boneca no braço: “Sabia que eu aprendi a ler sozinha”. Aí eu pensei assim: “Ela não deu trabalho nenhum...” (RISOS) (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Quando não dá certo é culpa do professor...

DOCENTE – “A minha mãe me ensinou a ler”. “Ah, que bom. Que bom que você teve a sua mãe pra te ajudar no seu processo de leitura... No que você tá aprendendo”.

PESQUISADORA - E a direção da escola? Como vocês acham que ela vê o trabalho de vocês?

DOCENTE - No meu caso, assim, as experiências que eu tive com as direções foram três. São pessoas que acabam dividindo com você essas angústias, te motivando, incentivando, dando espaço pra você mostrar seu trabalho, de criar. Só que você vê que também é uma pessoa que está lá no sistema. Por mais que a direção da escola te incentive, ela é tolhida pela Secretaria de Educação. Mas, assim, intimamente, é uma convivência boa. Às vezes, tem umas coisas assim meio equivocadas, mas nada do que uma boa conversa, né. Acho que as conversas esclarecem muito.

DOCENTE - Eu concordo. Eu percebo que as direções, aqui de Nova Iguaçu, são muito engessadas. Concordo... Sem autonomia... Sem autonomia. Tudo gera medo! “Ah, não pode isso, porque a SEMED!”

DOCENTE - Agora acabou a eleição pra diretor...

PESQUISADOR - E como vocês percebem esse primeiro ano do Bornier, comparado ao da Sheila. Melhorou ou piorou?

DOCENTE - A Sheila melhorou perto da eleição, né. Mas o Bornier já foi prefeito aqui, e os diretores eram cargos comissionados. Tá assim, a gente tá temeroso, porque existe a possibilidade da pessoa que está como titular continuar na direção, mas também existe a possibilidade de repente essa pessoa vir a ser substituída...

DOCENTE – Porque, na verdade, isso é um retrocesso, né. Porque nós conseguimos a conquista da eleição pra diretor. Que pena... E hoje a gente está vivendo essa realidade de repente retroceder e não haver mais eleição...

DOCENTE - É. E tem outra coisa. As escolas incharam, né. Eu trabalho também em Queimados. Desde o RS, choveu contratos. (OS DOCENTES FALAM AO MESMO

TEMPO). De professores então! O RS não teve nem a preocupação de saber se a pessoa tinha experiência ou não. Começaram a fazer a seleção baseado no currículo. Olha a loucura! Foi loucura. E você vê as escolas estão inchadas de contratos. Pessoas que querem estar ali pelo financeiro, mas não têm noção da função. E o coordenador e o inspetor que não sabem lidar com o aluno.

PESQUISADOR - Nessa questão da autonomia, vocês percebem mudanças ao longo do tempo? Entra governo, sai governo?

DOCENTE - Não mudou nada. E como a democracia. É pseudodemocracia

PESQUISADOR - Tipo. Faça o que quiser, dede que, seja o que eu quero.

DOCENTE - Exatamente!

DOCENTE - Eu participei do PNAIC, deste ano e o ano passado, eu fiz o Pró-Letramento. São programas pra atender às questões de políticas públicas com avanço na alfabetização e melhoria dos índices, que são as formas com que o governo procura melhorar a educação. Mas você vai pra uma sala, e encontra essas situações como do bolsa-família: comida, aluno que só vai pra escola, para estar na escola... Aí...

DOCENTE - Na realidade, o que a gente vê nessas capacitações. São sonhos... E que elas não são reais, ou que pelo menos você parece que está em mundos diferentes. Porque a linguagem das capacitações é uma e a nossa realidade é outra. Então, às vezes, acaba desestimulando a continuar, porque o que parece que as pessoas não conhecem a nossa realidade. É... a nível de Brasil. E a gente que está no magistério é uma coisa tão normal, então pra gente já é uma coisa... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Eu acho que sim. No que diz respeito ao corpo teórico, eu acredito que não. O corpo teórico é muito bom, mas na hora de você usar isso na prática...

PESQUISADORA - Mas, dentro da sala de aula, você sente esse controle ou podem mudar alguma coisa? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Você pode até modificar... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO), mas não tem material, você coloca do seu bolso...

PESQUISADOR - Vocês têm essa restrição... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO), mas vocês não têm esse controle, se vocês quiserem... Vocês trabalham com livro didático?

DOCENTE - Trabalhamos. Nem toda a escola, porque assim, chega livro pro 3º ano e 2º ano, mas não chegou pra todas as turmas. É. Vem sempre faltando... Os livros que a gente tem lá... Isso é um programa federal... De livro didático... do PNLD, e pra duas turmas. Não chega o material completo.

PESQUISADOR - Aí vocês podem trabalhar com outro material?

DOCENTE - Aí você tem autonomia... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Esse material não atende ao nível da turma, então fica difícil, até utilizar esse material quando disponível... Autonomia a gente até tem, mas em função desses fatores...

DOCENTE - Na realidade, eu acho, funciona porque a gente consegue dentro da sala de aula ir adequando, dentro da medida do possível, a realidade.

DOCENTE - Se reclamar, adeus...

DOCENTE - É isso mesmo. E hoje se você perguntar assim: “Qual a metodologia de trabalho seu?” Não há uma metodologia de trabalho específica. Você vai fazendo uma miscelânea e misturando pra realmente atender as diversidades que você tem. As demandas que você tem.

PESQUISADOR - E vocês têm apoio da equipe pedagógica da escola, da SEMED, pra poder desenvolver esse trabalho, tirar dúvidas, preparar o material?

DOCENTE - Tem escola que tem orientador, tem outras que não têm. Na minha, por exemplo, a minha diretora adjunta, esse ano, fez o papel de orientadora...

DOCENTE - Mas, às vezes, tem orientadora e a orientadora não faz (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - São 17 turmas na minha escola, de manhã e à tarde, tem uma orientadora.

PESQUISADORA - Uma orientadora... Gente...

DOCENTE - São 17 turmas, o que ela vai fazer? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Ela fica o tempo todo preenchendo as atas, ver quem faltou, quem não faltou. Quem está com problema, quem não está. Que tempo sobra pra gente? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - O problema foi ter reduzido as nossas reuniões pedagógicas, né. Nem temos mais... Não, assim, na minha escola, a gente parcela, fica duas horinhas que não dá tempo de discutir e resolver nada... Não dá tempo de resolver os projetos... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - A minha escola de manhã até que funciona legal. Agora à tarde, eu, pelo menos, que tenho aluno especial, me sinto muito desamparada.

PESQUISADORA – Engraçado, eu sentia isso na minha escola. Minha escola funciona nos três turnos. E às vezes coincidia de um dia ir de manhã, um dia de tarde, um dia de noite, parecia que eu estava entrando em outra escola. Não era a mesma escola. De manhã, tinha uma característica, de tarde outra, e à noite totalmente diferente. Que aí já era mais EJA, embora tivesse também o ensino médio à noite. Características completamente diferentes.

PESQUISADOR – Agora isso dentro de uma mesma escola, imagina escolas diferentes, mesmo que sejam da mesma rede. Aqui em Nova Iguaçu, são 129 escolas. São 129 realidades diferentes. Aí você vai fazer um curso de formação continuada, que nem vocês falaram, que não atende à realidade de uma escola. Como qualificar os professores que trabalham em 129 realidades diferentes?

DOCENTE - Na realidade, eles acabam importando muita coisa em matéria de educação, né. E quando você importa, você...

DOCENTE - E quando o pessoal da Secretaria de Educação fica inventando, ou fica copiando...

PESQUISADOR - A SEMED não consulta vocês, perguntando o que vocês gostariam de receber?

DOCENTE - Não. (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Só teve uma vez. Foi no governo Lindberg.

PESQUISADOR - Foi quando vocês foram consultados?

DOCENTE - Foi na época da implantação do plano de carreira. Mas foi coincidência, pois era uma exigência do MEC, para elaborar o Plano Municipal de Educação.

PESQUISADOR - O Plano Municipal de Educação em 2009?

DOCENTE - É. Foi construído à parte um documento de avaliação, que a gente está usando agora até o 3º ano do ciclo. Não sei se mudou também o do 4º e 5º ano. Acho que mudou também. E foi quando veio o Plano de Cargos e Salários. E se não houvesse interferência do sindicato, com certeza não teríamos participação.

DOCENTE - Uma outra situação que vai prejudicar tanto aos alunos quanto aos professores é o agrupamento de turmas com menos de 25 alunos. Que absurdo... Um dia que teve apresentação e a colega colocou que, na turma dela, ela conseguiu realizar um bom trabalho com 20 alunos na turma. Aí, várias colegas falaram: “Mas eu tenho 37”. “Eu tenho 40”. Então, como você vai fazer um bom trabalho, em um espaço restrito, sem material e com essa quantidade de alunos? E isso foi feito agora em setembro. Os diretores tiveram que levar os diários para a SEMED para eles fazerem um levantamento para saber dessa diferença no quantitativo de alunos.

DOCENTE - Na realidade, o aluno é um número, né. É um número, porque o município recebe a verba do governo federal. E quanto mais alunos, maior é a verba (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Tanto que um determinado governo chegou a criar alunos fantasmas. E deu um rolo danado (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Foi no horário integral... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADORA - Todos estão reclamando da mesma coisa, que turmas estão sendo suprimidas. Turmas de EJA. Agora mesmo recebi pela internet um abaixo-assinado contra o fechamento de turma de EJA numa escola, porque só tinha 17 alunos. Os alunos foram transferidos pra outras escolas.

DOCENTE - Mais o que manda é a quantidade de alunos.

DOCENTE - Isso aí tem acontecido em Nova Iguaçu há muito tempo.

PESQUISADOR - Qual o quantitativo máximo de alunos que vocês já tiveram em sala de aula?

DOCENTE - Eu tive uma com quase 30, mas a supervisora... Você viu a estrutura da minha escola, né. As salas são irregulares, então a gente tem sala razoável e tem sala muito pequenininha. E era uma escola particular caindo aos pedaços, mesmo, com reboco caindo. Aí os professores fizeram um mutirão pra limpar e pintar a escola. Que a gente falava assim: “Vai ser difícil a gente começar com essa falta de estrutura, de mofo de coisa caindo”. Então os professores se reuniram e resolveram fazer esse mutirão pra gente começar com uma escola mais agradável. E agora a supervisora falou assim: “Para o ano que vem, pode pensar a proposta de 35, que essa sala tem condições sim de ter 35 alunos”. Aí, meu diretor já veio conversar com a gente. “Olha, gente, pro ano que vem, não vai dar pra continuar esse esquema de 30 não, vai ter que ser 35”. Mas você vê que não tem condições, não tem nem mobília, só pra começar.

PESQUISADORA - Eu já ouvi muitas pessoas reclamarem disso. Que na prefeitura prédios sem a menor condição funcionam como escola.

DOCENTE - Na escola que eu trabalho de manhã, trabalho sem água. A cisterna no final de semana vira piscina dos garotos da comunidade em volta da escola. Primeiro, foi a quadra que eles pulavam o muro pra usar, agora tomaram conta da cisterna que virou piscina.

DOCENTE - A primeira escola que eu trabalhei no município aconteceu isso.

PESQUISADORA - Virou piscina a cisterna... Agora, eu já vi escola aqui em Nova Iguaçu, em Austin, que correu atrás de projetos de verbas extras e conseguiu equipar a escola toda, e ela se destaca em relação às outras.

DOCENTE - Qual escola em Austin?

PESQUISADORA - Marcio Caulino.

DOCENTE - Ah. É verdade. Marcio Caulino. Apesar de que a Marcio Caulino, sempre, mesmo antes desses programas do governo, PDDE e outros... Marcio Caulino sempre foi uma escola cuidada pelo município, sempre foi.

PESQUISADOR - Mas a gente percebe nessa escola que a direção é muito atuante e ela traz a comunidade pra escola. A comunidade participa. Porque uma coisa que me deixou bem preocupado na fala de vocês é quando vocês disseram: “Esquece a família!” Eu ia perguntar na hora, mas pergunto agora. Como desenvolver um trabalho educacional esquecendo da família? A escola dá conta disso?

DOCENTE - A família é a base, né (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Nós fizemos um mutirão lá na comunidade pra limpar a cisterna, só que, no final de semana, voltou acontecer à mesma coisa, a cisterna virou piscina de novo.

PESQUISADORA – Por que a comunidade não tem nenhum lazer?

DOCENTE - Não. Não tem. É uma comunidade carente, ao lado da Estrada de Madureira, próxima à Cabuçu.

PESQUISADORA - É uma tristeza isso. Como você disse. Foi feito um esforço pra cuidar, pra limpar pra depois a cisterna ser usada como piscina. Aí não dá pra usar a água, somente para limpeza dos banheiros, né.

DOCENTE - E a preocupação maior da gente nessa escola é a Secretaria de Educação estar ciente. Nós já fizemos vários ofícios, desde o começo do ano e até agora...

DOCENTE - Minha escola foi assaltada semana passada!

PESQUISADOR - As escolas têm vigia?

DOCENTE - Não.

PESQUISADORA - Ter vigia é luxo. Vocês estão querendo luxo? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - A maioria das vezes os ladrões são da própria comunidade.

PESQUISADORA - Quando vocês se perceberam como professores? E como a sua identidade se modificou desde a sua formação profissional?

DOCENTE - Quando eu quis ser professora foi quando eu terminei a faculdade. Então eu sempre me voltei muito pra isso. Meu sonho era trabalhar com alfabetização. Durante muito tempo nessas capacitações e leituras todas, principalmente quando eu fui fazer a pós eu me senti muito mais esclarecida.

PESQUISADORA - Sua pós foi na área de educação também?

DOCENTE - Foi. Psicopedagogia. E não sei acho que eu...

PESQUISADOR - Mas quando você passou a se perceber professora? Caiu a ficha, sou professora!

DOCENTE - Foi no primeiro ano mesmo de trabalho. Que eu tinha que fazer aquilo. E eu fui fazer. E aí eu me encantei, me encantei com isso, que ela falou de você trazer um assunto e deixar a criança maravilhada com aquilo. Isso é muito bom gente (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Isso é muito bom. E é isso que me motiva a continuar apesar das adversidades, entendeu. Eu, nos últimos 20 anos, me sinto realizada. Ao me aposentar, pretendo me voltar para a Psicologia, tentar ser psicóloga... Eu sofri na época que eu aderi à greve na época do Altamir Gomes. Nossa, tomamos uma volta tão grande, sete meses de salário atrasado. Eu ia pras assembleias, eu ia pra manifestação, eu tocava apito no centro de Nova Iguaçu. Era revoltante, e assim eu ia pra casa da minha cunhada e ficava chorando eu e ela. A minha vontade era de largar isso, pelo amor de Deus, aí eu ficava pensando: "O que é que eu vou fazer?" E assim era uma situação que não dava pra mudar de imediato. E tudo que eu imaginava de fazer diferente do que estar na sala de aula, dizia a respeito a grupos, a pessoas, a pausas pra conversar, a assuntos pra serem falados e partilhados, entendeu?

PESQUISADORA - E a ideia que você fazia da profissão docente antes e depois, ela mudou ou não?

DOCENTE - Não. Não mudou não. A ideia que eu tinha do professor, eu acho que continuou. Essa coisa de você estar com essa pessoa, né. Que você... Eu percebo muito isso nas crianças, as crianças te endeusam um pouco, né. E aí quando você fala que teve uma dor de barriga, que passou mal. Mas como, você passa mal? (RISOS). Ué, você fica doente... Teve um dia que eu cheguei de vestido pra trabalhar, ela falou: “Nossa, tia, você tá parecendo outra gente!” (RISOS). Entendeu? Isso que é encantador, isso é muito encantador.

DOCENTE - Até porque a imagem... A nossa imagem vem muito refletida da parte materna... Muito ligada ao cuidar... É verdade...

PESQUISADOR - E isso incomoda vocês?

DOCENTE - De uma forma, sim. Porque nem tudo você pode fazer. Ah, isso me incomoda... Nem tudo você pode fazer. Nós somos... Você não é parente... Você não é parente, mas acaba sendo (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Esses dois alunos, você não vai se envolver... É... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Você passa quatro horas por dia... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Esses dois alunos, eles não tinham o acompanhamento da mãe e da família. Quando ela começava a escrever assim, aí ela chegava assim pra mim: “Tia, não cabeu. Não cabeu no caderno”. “Ah, tá. Não coube, né. Então você vai fazer assim, dessa forma...” Quando chegou no final do ano, ela veio falar assim: “Tia, não coube”. “É isso mesmo, não coube”. Então, acaba tendo esse... Pessoal... A gente tem essa situação de mãe, de ter que cuidar. Que o aluno vem com dificuldades diversas. Outro dia, o menino veio falar assim: “Tia, eu vou mijar”. “Hã, como é que é? Como você vai se expressar. Eu posso mijar?” (RISOS). Tem que apelar pra fazer xixi... Por favor, posso mijar... (RISOS).

DOCENTE - A gente está conversando aqui, mas assim. A gente já tem uma certa experiência por conta dos anos que a gente tem de magistério. Era mais novinha, né...

DOCENTE - Não. Não se engane... (RISOS). (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADORA - Você tem quanto tempo de magistério?

DOCENTE - Na verdade, eu estou desde 2002 oficialmente, né. Extraoficialmente, desde os 15 anos que eu leciono. Já tem um tempinho...

DOCENTE – Então, assim, existe sim esse choque de realidade, assim, com os mais novos. Eu trabalho em duas escolas, são duas realidades bem próximas. O que acontece, nós, assim, que temos mais idade, nós conseguimos superar as dificuldades dos nossos alunos. Agora, o que a gente está recebendo. Aí eu já estou falando como orientadora, que eu sou da outra escola. O que a gente tá recebendo é o choque da professora sair da sala e não voltar mais. Não sei se aconteceu isso nas escolas de vocês (A DOCENTE FICA OLHANDO PRA BOLSA E PRA PORTA). (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Pode ser que

esses novos professores tenham capacidade. Mas, quando eles chegam à escola e veem que a realidade é diferente, que as crianças são carentes, elas não sabem se vão conseguir dar conta. Eu tenho uma professora lá do 5º ano que, coitada, ela foi chamada agora, acho que em agosto, a turma que ela pegou já tinha passado por dois outros professores. Sem experiência nenhuma, uma menina de 19 ou 20 anos. Os alunos jogam bolinha de papel e ela sai chorando. Então, assim, ela não conseguiu ainda sair dessa fase, de conseguir se colocar. A gente não tem isso porque está há mais tempo, então, a gente foi buscando. E como esses concursados novos eles chegam? Na verdade, eles não chegam. Verdade... Quando eu fiz Normal, que era formação de professores, no IERP, eu achava tudo muito bonito. Eu queria aquilo pra mim. Porém, eu não fui trabalhar logo, mas depois que eu passei no concurso, eu fiquei, assim, perdida. É muito difícil você adequar o que você estudou com a realidade que a gente tem, a gente trabalhar com material reciclado, apesar das carências das nossas escolas e das nossas crianças. Quem está chegando agora não sabe como lidar com tudo isso. Não tem como.

DOCENTE - Na realidade até respondendo uma outra questão que você havia levantado. Pelo menos eu. Quando eu entrei no magistério, eu acreditei que eu iria mudar o mundo. Hoje, se eu conseguir mudar um indivíduo, eu já fico muito feliz (RISOS). (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Eu acho que é um pouco aquela questão que ela falou de se considerar um Deus. A gente acaba se considerando um pouco de Deus. Acha que vai mudar tudo. Com o tempo, a divindade vai sumindo...

DOCENTE - Aí você vê que é simplesmente mortal (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - E essa questão de ser vista como mãe, na realidade, não me incomoda se vem do aluno. A mim incomoda quando começa a vir das politicagens, da família, das gestões (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - E acaba acontecendo isso mesmo a política pública, acha que o professor tem de dar conta. Ele tem de trabalhar de qualquer maneira. Uma transferência de responsabilidade...

DOCENTE – Exatamente...

DOCENTE - Ele tem que dar o jeito dele ali e resolver qualquer situação. Por isso que eu não concordo que esse olhar não venha de outro que não seja o aluno, a criança.

PESQUISADORA - A gente sabe, cada sala é uma sala, cada escola é uma escola, mas pera lá, tem um limite, a gente tem que ter o mínimo... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Eu faço uma comparação da saúde com a educação. A mãe, se o filho está doente, leva ao médico e, se tiver que comprar um remédio, ela dá um jeito porque senão a criança pode até morrer. Isso já não acontece na educação. Os pais, geralmente, não se preocupam em acompanhar o desenvolvimento da criança. Eu sou professora, mas também sou mãe e acompanho a formação da minha filha, mesmo de noite, sempre encontro um tempo pra ver o dever de casa, ler uma história, mesmo que eu esteja caindo de sono. Não é

porque é filha de professora que vai aprender sozinha (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Eu chego em casa quase oito horas da noite e a primeira coisa que eu faço é pegar a agenda da minha filha. Porque até a meia noite eu tenho que resolver a vida dela pro dia seguinte.

DOCENTE - Mas eu acho que essa questão da família, agora, passa muito pelo poder público, por estar ajudando muito, tirando a responsabilidade da família. Eles acham, assim, que não podem faltar porque recebem a bolsa-família. É um vício, né... Então, a minha parte como mãe é colocar na escola porque eu vou receber a bolsa-família, não preciso fazer mais nada. Não vou zelar pela aprendizagem do meu filho e nem saber se o professor está conseguindo fazer o seu trabalho por falta de apoio familiar. Eu joguei na escola, acabou. Vou receber o meu bolsa-família. Então, assim, essas políticas sociais acabam contribuindo de uma maneira não muito eficiente. Na minha época, a gente era muito carente, muito pobre, mas tinha uma responsabilidade, porque achava que investir na educação valia à pena.

DOCENTE - É verdade... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). O esforço valia à pena.

PESQUISADORA - Qual a importância da qualificação profissional que vocês receberam? Pro exercício da sua profissão? Pra criação da sua identidade?

DOCENTE - Como a gente colocou ainda há pouca aqui. O Normal não dá uma formação adequada, a carga horária do estágio é muito reduzida. Então, essa qualificação é necessária, importante e fundamental. Porque você vai ter que ser a mãe, o médico e o psicólogo, entre outros.

DOCENTE - Sem falar que sozinho a gente não caminha. Nós não somos autossuficientes em conselhos de mãe só... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Eu tenho colegas que dizem que não entendem como a criança escreve desse jeito e você diz que ela está alfabetizada? Mas isso a gente tem o Vygotsky pra nos colocar, tem Emilia Ferreiro e tem Piaget. Só que você vai conhecendo e fica com um aprendizado bem individual. Eu vejo assim, que um tempo atrás, o aprendizado era mais no coletivo, agora não. A turma não é mais uma turma, é o individual que você vai cuidar do aluno caso a caso. A evolução do aluno não é comparada com a evolução do coletivo, mas sim com o seu estágio anterior (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Mas pra isso a gente tem de fazer cursos de qualificação para dar conta dessa necessidade dos alunos.

PESQUISADOR - Essa qualificação é oferecida pela SEMED ou parte de vocês?

DOCENTE - A gente... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Geralmente a gente...

DOCENTE - Minha opção é me qualificar sempre. Se eu não posso estar no curso, eu estou sempre lendo alguma coisa, ou assistindo a um programa. Porque aquilo... Eu sinto, assim,

que aquilo vai me renovar, eu me sinto motivada. De vez em quando, eu participo. O pessoal acha aquilo sacal, né, participar. Mas eu gosto de ir porque alguma coisa a gente sempre aprende. Eu, pelo menos, faço isso. E você sai dessa rotina da sala de aula. E encontra um colega. E troca figurinha. É o máximo. É o máximo.

DOCENTE – Mas, assim... Olhando pelo sistema, eu já vejo dessa forma. Se você tiver essa qualificação, vai ganhar mais (RISOS). É verdade... No geral, é... Pra você ter um acréscimo em seu salário, você tem que estar numa graduação, numa pós, num mestrado... É uma qualificação pelo retorno financeiro... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). E aí essas formações que se têm, curtas... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Veja quanto tempo foi dado para uma formação, que, na verdade, num tempo curto... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Onde se faz uma formação em seis horas ou oito horas...

DOCENTE - E às vezes colocam também uma pessoa que, apesar de ser muito capacitada no que faz, não tem relação com a educação. Então, fica uma coisa desconexa. Você pode chamar um cara com nome dentro da área dele, mas não tem com a educação.

DOCENTE - É distante... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Do dia a dia na sala de aula. Então, como acontece nas secretarias né, normalmente as pessoas que estão na Secretaria de Educação são pessoas que passaram pela sala de aula, é lógico. São pessoas... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). São pessoas que são da área econômica, são pessoas que são da área administrativa, então elas veem a educação com outro olhar.

PESQUISADOR - Nos últimos três anos, quantos cursos vocês foram convidados a fazer pela SEMED?

DOCENTE - Nenhum...

PESQUISADOR – Assim, nos últimos três anos?

DOCENTE - Nada... Nenhum... Nada... Nenhum... Eu fiz o pró-letramento, do governo federal...

PESQUISADOR - No turno ou no contraturno?

DOCENTE - Agora eles estão tendo essa preocupação de adequar ao turno.

PESQUISADOR - Mas antes?

DOCENTE - Não. Antes não (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Teve uma vez que eu fiz a inscrição em um curso e estava tudo certo. Assim, em cima da hora, falaram que não podia ser no meu turno. Eu tive que desistir do curso, pois trabalho em outra escola no contraturno.

PESQUISADOR - No meu TCC de graduação, em 2011, eu fiz uma pesquisa no site da prefeitura de Nova Iguaçu, de abril de 2010 a março de 2011. Nesse período, a SEMED ofereceu exatamente 18 cursos voltados aos professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental. Com exceção da semana de formação pedagógica realizada antes do início

das aulas, os demais cursos foram pontuais, geralmente de um dia. Os professores que trabalhassem na Rede de Nova Iguaçu no horário do curso tinham que negociar a participação com a direção da sua escola.

DOCENTE - Se você tem outra matrícula acaba não participando.

PESQUISADOR - E a resposta dos professores foi que: 32% participaram de um curso; 20% de dois cursos e 8% de três cursos, nesse período. Sendo que somente 56% desses cursos, informados pelos professores, foram oferecidos pela SEMED/NI.

DOCENTE - E que se o professor for fazer uma qualificação, quem fica com a turma? Então, ainda tem essa questão (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Uma questão que apareceu na pesquisa, que já foi mencionada aqui, é a qualificação para ter uma promoção na carreira visando a um ganho financeiro. Alguns professores falaram que faziam uma pós aos sábados mais pra ter um aumento de salário do que ter uma melhor qualificação profissional. Vocês percebem isso também?

DOCENTE - É isso que eu falei agora há pouco. Eles colocam que, pra você melhorar o seu salário, você tem que estudar.

PESQUISADOR - E o retorno dessa qualificação pra sua prática docente?

DOCENTE - Mas eu acho que isso também é uma coisa assim, um pouco pessoal. Se a gente vê o descaso em relação a nós, professores, em outras situações, a gente acaba pensando muito, claro que depois em sala você vai fazer o seu melhor, mas, no geral, você também tem de pensar na sua vida particular. Então, assim, acaba pensando na pós ou na especialização pra ganhar mais, por conta da necessidade, mais por conta também de você ver que não tem um bom retorno. A sua ideologia acho que fica um pouco... limitada. Então, você acaba pensando em você mesmo, porque você vê a questão política e percebe que não vai mudar muita coisa.

PESQUISADOR - Já que você não consegue mudar a realidade à sua volta, você se volta pra você. Vou cuidar pelo menos da minha realidade (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Se vocês acham errado, eu não acho...

DOCENTE - É por aí mesmo. Você vê o plano de carreira da prefeitura do Rio, o professor com pós-graduação vai ganhar R\$ 6.000,00 no final da carreira, gente, isso é nada. A gente trabalhou a vida inteira, você trabalha o que, quase 30 anos, tem professor que já passou dos 25 e por causa de idade não pode se aposentar. Às vezes chega aos 30 anos, você estudou por sua conta, porque você não teve ajuda nenhuma, pra você ganhar R\$ 6.000,00. Você tem direito agora de receber esses R\$ 6.000,00, isso sim! (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Quem entra agora está ganhando a mesma coisa... Que a gente que está há mais tempo... (RISOS).

PESQUISADOR - E com essa política de remunerar o professor de acordo com a sua qualificação, o professor com mestrado que entra agora na Rede ganha mais que um colega com anos de carreira (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). PESQUISADORA - Isso no município. Porque no Estado do Rio, não faz muita diferença, acho que são R\$ 20,00 a mais (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Aqui em Nova Iguaçu, a diferença do professor com graduação para o com mestrado é de R\$ 600,00, cerca de 30% (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Na realidade... Parte do salário é o FUNDEB. A qualquer momento, a gente pode perder... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Se tirar o FUNDEB, acabou o salário.

PESQUISADOR - Pra finalizar. Quais as características mais importantes que vocês consideram importantes na profissão de vocês? Qualidades que um professor não pode deixar de ter pra ser considerado um professor?

DOCENTE - Acho que ele ter consciência que ele lida com gente...

DOCENTE - Essa diferença que a gente tenta fazer na vida, nem que seja de um indivíduo dos 40 que temos na sala...

DOCENTE - Eu acho que conta também o emocional pra estar querendo continuar nessa profissão. Que não é só a questão do salário e de você ser funcionário público. Quando você trabalha com as crianças, principalmente na alfabetização, você vê os avanços que eles estão tendo, então eu acho que isso dá um retorno pra gente. Independente de a família reconhecer o meu trabalho. Eu reconheço e fico feliz por aquele aluno que está avançando... Isso é o mais importante pra gente conseguir... em que eu posso ajudar essa criança. Tem aluno que só vai estudar até o 5º ano, pode ter certeza. Essas questões a gente estava discutindo ontem no pré-conselho, e a gente fala: “Vamos ter um outro olhar, ele conseguiu, ele avançou. E daqui pra frente, o que vai ser desse aluno naquela realidade que ele vive”. A nossa escola está localizada numa comunidade muito carente. Eu tive aluno que saiu da escola pra ser carroceiro, outro pra vender garrafa pet. Então, gente, ele está buscando o caminho dele. Mas ele está alfabetizado, ele está lendo, na questão do dinheiro, da Matemática, às vezes eles são mais espertos que a gente... Muito... Muito... Eles lidam com isso o tempo todo. Então, eu acho, assim, o retorno que a gente tem não é de político, não é da direção da escola e não é da família. O retorno que a gente tem é dentro da sala de aula, quando a gente faz o nosso trabalho, que a gente tanto buscou, se aperfeiçoou e se qualificou. Ser professor foi uma escolha nossa, não foi imposta por uma palestra. O que eu vejo de positivo são os avanços que o meu aluno teve, o que eu pude transformar da vida dele.

DOCENTE - Eu acredito que seja assim. O professor sempre vai influenciar a vida dos seus alunos, mas se a gente puder melhorar pelo menos um, já valeu à pena todo o esforço. Eu espero, a cada ano, fazer a diferença na vida de alguém. Você chega no final do ano e você vê aquele aluno lendo, isso não tem preço (A DOCENTE, EMOCIONADA, CHORA). Nada paga isso...

PESQUISADORA - Eu sou professora universitária e a sensação é a mesma. Quando eu sou homenageada na formatura, nossa, eu acho o máximo a coisa mais importante.

DOCENTE - É o reconhecimento do seu trabalho... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - E é o poder que só o professor tem, de ficar marcado na vida de um indivíduo.

PESQUISADORA - O professor do 1º Segmento do Ensino Fundamental tem muito mais contato com o aluno. O professor do 2º Segmento e do Ensino Médio vai mudando de turma toda hora. Não tem esse contato mais próximo do aluno. O professor do 1º Segmento recebe alunos que, às vezes, não sabem ir direito ao banheiro.

PESQUISADOR - Levanta a mão e fala... Como e que é... “Posso?”

DOCENTE - “Posso mijar?” (RISOS).

DOCENTE - Mas aí, no final, ele entra e pede licença. E aí você fica espantada porque você achava que ele não tinha ouvido de forma alguma. São coisas assim que não têm preço.

PESQUISADORA - Eu acho que são poucas as profissões que marcam a vida das pessoas. O professor e o médico nesse ponto se parecem muito. “Ah, aquele ali foi quem me salvou” ou “Aquele foi a minha primeira professora”. Marcam a gente.

DOCENTE - São as duas profissões que lidam diretamente com a vida humana.

DOCENTE - A gente lida com essa transformação do outro...

DOCENTE - E tem o poder de fazer viver ou...

DOCENTE - De deixar marcas em sua vida...

PESQUISADOR – Bem, pessoal, eu gostaria de agradecer mais uma vez a presença de vocês e deixar um espaço pra vocês falarem alguma coisa que vocês não tiveram a oportunidade, mas que gostariam de falar.

DOCENTE – Sinceramente, me senti muito lisonjeada por ter sido selecionada para estar aqui hoje.

DOCENTE - Eu acho assim. Nós, professores, apesar de ser uma classe muito grande, a gente tem poucas oportunidades pra estar se expressando assim...

DOCENTE - É verdade...

DOCENTE – É, né. A gente está falando da realidade mesmo...

PESQUISADOR - Sendo ouvidas. É que geralmente vocês não são ouvidas...

DOCENTE - É verdade...

DOCENTE – E, na verdade, é assim essa questão da qualificação e muito mais buscada pelo professor do que oferecida pela Rede Municipal. Porque eu acho, assim, se o poder público

realmente quisesse profissionais bem competentes, a gente tinha uma estrutura de especialização muito mais acessível...

DOCENTE - No trabalho, né, a gente tem condição pra isso...

PESQUISADORA - Está na LDB, mas eles não respeitam...

DOCENTE - Ignoram... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - As políticas públicas falam muito de qualificação. Mas, na prática, o que acontece é o que foi dito aqui... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADORA - Para o professor poder fazer a sua qualificação durante o seu horário de trabalho, a Rede tem de pagar uma professora substituta, vai custar não sei quanto no final, é só o dinheiro, e só dinheiro.

DOCENTE - Não veem o custo/benefício, né...

PESQUISADORA - Não veem o custo/benefício... No jornal de ontem, saiu uma reportagem sobre os resultados do PISA. Nem os alunos de alto poder aquisitivo do Brasil estão conseguindo os resultados dos alunos da China, de Taiwan e de outros países emergentes.

PESQUISADOR - Uma coisa que eu vejo muito nessa questão da qualidade da educação é que se coloca muito a qualidade em função dos resultados. É PISA, é IDEB, entre outros, como se os números refletissem a realidade de sala de aula. E não é por aí, qualidade da educação não se resume aos resultados das avaliações.

PESQUISADORA - A prova aplicada em todo Brasil é a mesma, mas as realidades são diferentes.

PESQUISADOR - Ivo viu a uva. Um garoto lá do Nordeste, não sabe nem o que é uva... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADORA - Isso é levado em consideração? Não.

DOCENTE - Na minha escola, são 20 turmas e uma média de dois alunos especiais por turma. E o índice do IDEB caiu... Claro... Dá pra comparar?

DOCENTE - É o que a colega disse. No momento que nós podemos falar das nossas angústias, das nossas frustrações, das nossas alegrias, nos faz sentir valorizadas. A gente sabe que muita coisa não está do jeito que a gente gostaria, mas a gente se dedica e cada uma de nós faz a sua parte.

PESQUISADORA - Pra nós, ouvir vocês é importantíssimo. A gente precisa desse contato constante. A gente fica bolando projetos e milhões de coisas, mas a gente não sabe a realidade, a gente não está em contato com a realidade.

DOCENTE - Mas aí a gente vai de encontro a essas teorias educacionais que são pensadas por pessoas que não estão dentro de uma unidade escolar, que não conhecem a realidade... (OS

DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). A teoria precisa da prática como a prática precisa da teoria, pra isso que a gente precisa se aperfeiçoar, nos qualificar.

Grupo Focal Tarde

PESQUISADORA - Ser professor foi a primeira escolha profissional de vocês?

DOCENTE - A minha não (RISOS).

DOCENTE - Eu pensei nisso quando estava na 8º série. Mas meu pai tirou isso da minha cabeça, e me induziu a fazer administração na época. Eu trabalhei longos anos da minha vida nessa área, aí uma empresa que eu trabalhei 17 anos faliu. Eu já estava com mais de 40 anos, aí parei de trabalhar, e comecei a ficar em casa e ajudar meu filho. E a minha casa encheu de criança, os colegas do meu filho iam lá pra casa e eu nem sabia que existia essa profissão de explicadora, e me contrataram. “Tia, a gente vai pagar à senhora por mês pra senhora ensinar pra gente”. Aí, eu acatei, eu gostei. O negócio entrou no sangue mesmo e aí eu resolvi fazer Normal e Letras, entrei no magistério e estou gostando.

DOCENTE - Eu queria ser secretária. Eu gostava. Desde criança que minha mãe perguntava que eu queria ser. “Mãe, eu quero ser secretária”. Eu me imaginava uma secretária bilíngue, super organizada, aquele escritório com ar condicionado, viajando de vez em quando, e quando você vem, eu não sou do Rio de Janeiro, quando a gente vem com pouco dinheiro pra uma cidade grande, com várias expectativas, mas a realidade completamente diferente, e eu tive que trabalhar em vários serviços e acabei fazendo concurso pra merendeira. Eu comecei no Estado como merendeira, e, lá dentro, as meninas falavam: “Poxa, você fala bem, você está sempre lendo as coisas, faz magistério, vai fazer uma prova”. Aí POR PRESSÃO fui fazer a prova e acabei na rede pública. Gosto muito, já peguei todas as etapas, só na educação que eu não...

DOCENTE - Eu nunca tive dúvidas. Desde criança, tinha na minha cabeça que eu queria ser professora. Bem pequenininha mesmo. Sempre, eu admirava, eu me lembro da minha primeira professora, eu lembro da minha primeira prova, eu tenho isso muito claro na minha mente, eu nunca tive dúvida, eu sempre quis ser professora, mas o que aconteceu? Eu tenho um tio, que é muito crítico. Então, ser professora pra ele é... Olha que eu tenho muito mais de 40. Aí, da última vez, ele fez essa pergunta... “Que você quer ser?” Aí, eu fiquei com vergonha, olha só, de falar que eu queria ser professora. Aí eu falei assim... Aí um falou que queria ser médico, aí outro militar... Aí eu falei assim: “Secretária”. Aí ele falou: “SECRETÁRIA?! Vai ser o que... Vai trabalhar pra ele. Ele é médico. Você vai ser secretária, vai trabalhar pra ele” (RISOS). Eu não queria falar professora, fui falar secretária... Olha, meu tio me deu uma bronca. Só que, quando eu terminei o ginásio, eu não tive dúvidas, eu fui fazer o Normal, que é o que eu queria. Minha avó até queria que eu fosse pra área de saúde, que eu fizesse Enfermagem, eu disse: “Não, vou fazer Normal”. E eu tinha uma amiga que ela falou: “Você vai fazer isso mesmo? Nada a ver”... Aí eu peguei, concluí o curso. Só que assim que eu terminei o curso... Olha que eu não botei currículo, não fui a lugar nenhum, bateram na minha porta, uma colega falou assim: “Estão aceitando currículo numa agência lá em Madureira, a gente já foi lá, estão selecionando pessoal, vai lá”. Aí eu pensei assim: “Mas eu terminei o curso de professor agora”. Aí fui, já tinha feito alguns concursos pra professor, mas não tinha passado, aí, eu fui e fiquei numa empresa, até grande, eu lembro que o salário que eu ganhava lá, eu ganhava muito mais que qualquer professor. Ganhava muito bem

trabalhando lá. E fiquei trabalhando lá durante muitos anos até, assim, meu filho nascer, assim que não tinha minha mãe pra poder ficar com meu filho, eu fiquei lá durante uns sete anos, tipo assim. Mas ficou um pouco apagada essa questão assim do sonho de ser professora. Aí, depois, eu fiz esse concurso pros CIEPs pra parte do administrativo, e fiquei nessa área assim do administrativo, trabalhando no administrativo nessa empresa depois. Aí, depois, meu filho nasceu, ainda fiquei mais dois anos. Aí, depois, fui trabalhar no CIEP... Eu ganhava o que... Quase um quinto só do que eu ganhava, era muito pouco... e agora coisa de três anos que finalmente eu realizei meu sonho. Aí, no outro dia, eu falando assim com uma colega. Ela: “Não esquentar não, também, se você não conseguisse, ia ficar frustrada a vida toda”. E assim, eu tenho imenso prazer, eu tô trabalhando... Eu amo essa profissão, mas eu sei que parece assim... Eu dei muitas voltas, às vezes eu fico ouvindo relato das pessoas, tipo assim, fez um concurso e passou, foi muito difícil, pra mim não foi fácil, foi muito difícil chegar. Aí você diz que sonho mais bobo, mas pra mim foi, assim, uma realização. Não sei, é uma dureza, né, hoje eu vejo que a realidade não é mole não.

DOCENTE - Bom. Eu sou filho de alfabetizadora. Porque eu falo alfabetizadora. Minha mãe não tem o ensino médio, o antigo 2º, só fez até a 8ª série e ela alfabetiza há 30 anos nas escolas de bairro. Na escolinha que é de fulano... Então, desde que eu me entendo por criança de 4 ou 5 anos, eu me lembro daquele grupo de explicadora, depois a própria comunidade vai incentivando. “Você tem que ensinar, tem de botar a escolinha”. E eu realmente fiz um grupo de alunos só pra serem orientados e se tornar uma escolinha de 40/50 alunos. Então, dentro da minha casa, sempre teve essa visão de uma sala, um cantinho, o pessoal estudando, uma mesa de madeira. Então, eu cresci vendo aquilo ali, cresci vendo a minha mãe fazendo lembrancinha de Páscoa, lembrancinha de Natal para as crianças, pra agradecer... E as crianças, quando precisavam... E a maioria estudavam em escola pública, só que hoje em dia não precisava mais. Naquela época, as crianças não conseguiam ser alfabetizadas na escola pública. Hoje em dia, a gente já recebe alfabetizada. Mudou muito de 30 anos pra cá. As crianças já conseguem ser alfabetizadas. Então, eu vi toda aquela rotina. E vi o prazer, né, da minha mãe, mesmo deixando algumas tarefas do lar, de lado, filho... Deixava algumas coisas de lado, mas a escola continuava, parece que é 24 horas. Na época, fazia a prova na mão, fazia as atividades, quando eu vi toda aquela dificuldade, eu pensava: “O que será que faz essa pessoa, que deixa às vezes o seu filho, a família, pra tá cuidando do filho do outro, né? Tá, o marido, às vezes, pedindo atenção e ela tá ali se esforçando de noite, olhando caderno, tal... Deve ter uma coisa muito prazerosa nisto tudo, não é possível, será que isso é tão grande, que não tem o que fazer...” E aí crescer e acompanhar aquilo tudo, acaba determinando... “Ah, toma a leitura dessa criança”. E aí fazendo essa atividade que eu percebi, quando a criança consegue aprender de fato, assim decodificar aqueles símbolos, aquelas letras (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Elas partem pra relacionar aquele desenho ali... conseguir realmente formar a questão do conhecimento da leitura, que aí...o prazer que a criança tinha de realmente de se descobrir lendo... Talvez fosse a satisfação que talvez a minha mãe tivesse, enquanto professora. Aí eu falei: “Isso é interessante. E isso é legal”. Você vê o outro feliz. Você vê o outro satisfeito. E eu fui crescendo naquilo ali, não fiz Normal, porque, na época, estava surgindo a nossa LDB, que o professor teria que ter formação superior, que o Normal ia acabar, toda aquela polêmica. E eu acabei também não ingressando no Normal, e até por questão crítica também, que quando eu conversava com os colegas, e aí via, pra você fazer o vestibular, que cai no vestibular na faculdade, que enquanto, né... Classe pobre, né... Você não vai pensar que vai pagar uma faculdade, você vai tentar uma faculdade que não precisa pagar, pública. E aí vem toda aquela questão do vestibular, aí vou estudar... Sendo o curso Normal, não tinha Física, não tinha nada, só as disciplinas práticas... Aí realmente eu não vou fazer Normal... Aí eu estudei lá formação geral e aí busquei o curso de

Pedagogia, que, hoje, eu penso que não me ajudou muito, talvez só porque cai a realidade nas minhas costas que você vê que talvez a minha formação não foi... Talvez muito eficiente.

PESQUISADOR - Foi mais uma certificação do que uma formação.

DOCENTE - Mas o prazer de... Educar, de conhecimento foi... Desde pequeno, vendo a satisfação dos pequenos e do alfabetizador, que era a minha mãe. Isso aí gente, isso é educação...

PESQUISADORA - E se você fosse escolher hoje a sua profissão. Você ainda escolheria ser professor?

DOCENTE – Eu, com certeza. Em nenhum outro momento eu... Talvez... Eu não sei... Às vezes, a gente pensa assim... Eu NÃO SEI SE NEM QUANDO EU ME APOSENTAR... Determinado momento, será que eu vou pensar em alguma coisa assim que de repente...

PESQUISADOR - Mas não teve nenhum momento nessa caminhada que vocês pensaram: “Poxa, podia ter feito outra coisa? Podia ter continuado no secretariado?”

DOCENTE - Eu pensei, muitas vezes. Não era meu plano ser professora. Eu era muito pobre, e estar estudando já era alguma coisa, né. Que aí quando nós terminamos o fundamental e não tinha condições de fazer outro curso, né. Tinha o curso de Eletrônica, mas meus pais não tinham condições. Vai pra escola Normal. Vai fazer prova no IERP, e vai estudar lá no IERP, e foi o que eu fiz. E gostei, eu fiz porque quando nós começamos lá, é... A escola Normal é uma coisa, assim, apaixonante. Eu acho que você entra assim meio perdida no meio dos alunos do 9º pra ir pro Normal, mas depois que me encontram, né, elas estão apaixonadas, então, é... Foi no curso, foi que comecei a gostar do que ia fazer. Mas só que aí, quando você começa a trabalhar, né, você é totalmente diferente, né, principalmente (monetariamente...).

PESQUISADOR - Aquele choque de realidade...

DOCENTE - Eu fiz concurso pra polícia rodoviária, só que não consegui passar porque, na prova física, exige muita coisa, aí eu desisti, com problema no joelho. Aí continuei no magistério, aí eu fiz uma meta na minha vida, se até os 40 eu não conseguir sair do magistério, eu vou continuar... (RISOS). Como não consegui sair, eu disse: “É nisso que eu vou ficar mesmo, e estou aí até hoje”. Gosto do que faço né, fiz o curso de Matemática, que é a matéria que eu amo né... Lecionar. E estou aí até hoje.

DOCENTE – Eu, de vez em quando, eu penso assim... Em algumas outras coisas que eu também poderia fazer, por exemplo, é... Cozinhar. Eu adoro cozinhar. Na minha casa, a cozinha é comigo. As outras tarefas são da patroa e a cozinha é comigo. Aí, eu penso assim, tenho tanto prazer em cozinhar, a pessoa degustar o que você preparou, que, em algum momento, talvez, eu vá buscar uma formação, vou tentar me especializar, e aí como eu penso que eu talvez continuasse na educação, quando eu penso na formação, sei lá... Fazer culinária, fazer gastronomia, eu me penso ensinando o que eu aprendi (RISOS).

PESQUISADOR - Não tem jeito, o professor fala mais alto (RISOS). De repente, um professor de culinária?

DOCENTE - Então... Quer dizer... Começo a aprofundar aquilo ali, eu penso em estar transmitindo o conhecimento... Que eu vou aprender... Então, no final das contas, você vai ser o professor, só que não de repente de Matemática, de Português, só que de uma outra atividade (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADORA - A gente admira te ouvir realmente. De vez em quando, eu tava falando assim qualquer assunto, com meu falecido marido, e ele dizia pra mim: “Eu não sou seu aluno!” (RISOS). Aí, já fala didaticamente...

PESQUISADOR - Didaticamente... (RISOS).

DOCENTE - Meu filho, assim, eu fiquei tão encantada... Aí, ele falou assim: “Mãe, já reparou que você TUDO agora você consegue colocar”. Gente, pode estar passando uma propaganda que você está falando dessas crianças... A gente ainda pensa... Tudo você relaciona, até às vezes a propaganda de sapato. Que tem a ver as crianças com os sapatos... Você consegue fazer uma relação... (RISOS). Aí agora você vê que tá cansando...

DOCENTE - Mas é você faz assinatura... Meu filho pergunta alguma coisa: “Mãe, que é isso assim, assim, assim?” “Ah, meu filho, é isso, isso e isso”. Eu dou uma aula pra ele. “Mãe, eu só perguntei o que é isso” (RISOS).

PESQUISADORA - É o vício, né (Risos).

DOCENTE - Você quer explicar... Você tá uma louca ali. E aí é engraçado, pros meus filhos, eu não queria que eles entrassem nessa área aí, tanto que o meu primeiro filho tá fazendo Química na... Federal, eu disse: “Agora você vai ver o que é bom” (RISOS).

DOCENTE - Meu filho, esse mais velho, ele teve até essa preocupação, porque ele também passou pra prova do CEFET, né, tá fazendo Física, tá indo longe... Mas aí ele estudava na FAETEC, aí o professor teimou que ele tinha que fazer lá um trabalho de CAD, né, um curso de CAD, aí ele estava fazendo esse curso, e passou pra Física, aí ele estava estudando Física, aí uma empresa convidou ele pra trabalhar, fez o processo seletivo, tava trabalhando, só que era de mecânica... Só que se você fizer Física, vai acabar em sala de aula, e ele tava vendo que não tava conseguindo aproveitar nada, nem pra trazer pro trabalho, aí ele acabou deixando, e acabou fazendo Engenharia Mecânica, porque era o sonho dele estar numa faculdade pública, mas não tinha mesmo como conciliar, ele deixou.

DOCENTE - Parece que a gente vive assim, a gente tem a noção de ou fazer Direito ou fazer Medicina ou fazer... Mas, aí, você não consegue, porque é uma dificuldade muito grande... É bem mais fácil, ninguém procura... Aí você depois tem outro sonho, que é uma universidade pública, e você acaba tendo dois sonhos: o primeiro de fazer um curso da área de que você gosta e não consegue, aí vou fazer uma licenciatura, mas é uma universidade pública. Você acaba...

PESQUISADOR - O que acontece é que a maior oferta de vagas é justamente nos cursos de Licenciatura. E são os que exigem a menor pontuação pra você entrar, ainda mais com o ENEM... Em termos de emprego, a maior oferta é a área de educação. Muito mais do que a saúde. A prefeitura de Nova Iguaçu, são 5.000 professores, é mais da metade do número de funcionários, em torno de 7.500.

DOCENTE - E quantos homens são professores no 1º Segmento?

PESQUISADOR - Na minha pesquisa, 409 eram professoras e 20 professores.

DOCENTE - Nossa!

PESQUISADORA - O que mais agrada vocês nessa nossa profissão? E o que menos agrada?

DOCENTE - O que mais agrada é conseguir atingir os objetivos de aprender, né. E o que desagradava é a falta de interesse... Falta de interesse... da criança. E da família, né.

PESQUISADOR - Mais da criança ou da família, o que vocês percebem?

DOCENTE - Da criança e da família...

PESQUISADOR - É que a família que acaba influenciando...

DOCENTE - Você procura e... Você tem de mostrar pra eles que eles podem ser mais do que são, mais do que o pai foi, mais do que a mãe é, e parece que o adulto não se interessa nisso não. Transfere pra você... é eles querem que ele esteja só estudando, mas não dá pra ser um objetivo. Você está estudando pra quê? O objetivo deles hoje é ser jogador de futebol, funkeiro...

PESQUISADOR - Você falou uma coisa que eu percebi muito. Será que essa cultura da pessoa achar que não pode, não está tão arraigada nas nossas crianças... “Ah, não posso, não consigo”. Será que isto não prejudica?

DOCENTE - “Ah, que o pai é semianalfabeto e ele consegue matar a nossa fome ganhando pouquinho, salário baixo, pra que eu quero sonhar mais do que isso?” Eu acho que é falta de perspectiva...

DOCENTE - Ou então a família não incentiva, porque o chefe da família, o pai ou mãe de repente se esforçou, não chegou a lugar nenhum então... Isso é perda de tempo. Vai passar, deixa rolar, vamos sobreviver...

DOCENTE - É por isso que eu penso numa fala de uma aluna, que eu tive uma vez, do 5º ano, eu falei: “Meu filho, precisa evoluir... E: “Professora, se eu não conseguir, eu vou vender bala no trem”. E vem de uma família que... A família sobrevive como ambulante, então pra ele tá bom... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Tem que quebrar esse círculo vicioso...

DOCENTE - Se você pegar o avô do seu aluno, ele não tem nem... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - No discurso, a gente vê muitos pais valorizando o ensino, né. A fala dos pais é sempre essa. “Meu filho tem de estudar pra ser alguém na vida”. Mas parece ser mais um discurso, né. Porque a prática parece não ser bem essa...

DOCENTE - Eu acho sabe, que... Na visão da maioria dos pais hoje, a escola é o lugar pro seu filho passar o tempo.

PESQUISADOR - É uma creche?

DOCENTE - É. Acho que nós, muitas vezes, fazemos o papel de babás. Eles querem saber se o DOCENTE está na sala. Se tem, tá bom. Eles não querem saber se o filho vai aprender hoje. Não há esse diálogo. E nossos livros, né. Os livros didáticos que nós temos são ótimos, que nos chegam na escola, e temos a possibilidade de usar, é... Principalmente história que vem trazendo os fatos assim... Por exemplo, trabalhei o golpe de 1964, conversei com eles, pedi pra eles lerem em casa, conversarem com... Uma pessoa... Simplesmente, não conseguiu conversar com o responsável. Outro dia, eu descobri que eu tenho um aluno que a mãe é muda. A avó dele que eu chamei lá e falei que ele estava aprontando e não estava estudando, aí ela falou: “Os pais são mudos”. Pai e mãe. E a avó que manda o recado e fala com a mãe e... Mas a mãe também não gosta que a avó se meta... Fica difícil... (RISOS). Você trabalhar com uma família assim, né. Sem comunicação...

PESQUISADOR - E além da merenda, será que os alunos comparecem à escola, por qual outro motivo?

DOCENTE - Por causa do bolsa-família, porque eles são ajuizados (A DOCENTE INDICA QUE NÃO), só isso, não tem outro...

DOCENTE - Ele não vem pra estudar porque ele vai aprender com aquele professor, ele vem porque tem ir por causa do bolsa-família.

DOCENTE - Mas tem mais uma coisa. Eu sinto nos alunos que eles gostam de estar na escola, não pra estudar. Mas pra merendar, pra conversar, pra... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - É um ambiente social.

DOCENTE - É um ambiente social que eles têm. Eles nem estão interessados em estudar. Eles estão interessados em estar na escola.

PESQUISADOR - É aquilo que conversamos. Nós temos que rediscutir o papel social da escola.

PESQUISADORA - Mas se a gente parar pra pensar também, na Baixada, não tem outro lugar...

PESQUISADOR - A escola ainda é o espaço que a criança tem pra praticar um esporte, pra mostrar o celular, pra encontrar os amigos (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Se a gente for ver essa realidade, seria mais fácil a escola realmente se readaptar, buscar um profissional que realmente pudesse atender a essas demandas... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Será que eles estão preparados pra incentivar a nossa família, seu aluno, incentivar o seu aluno, você tem que estar preparado pra isso também.

PESQUISADOR - Será que isso é a função do professor, ser um incentivador do aluno?

DOCENTE - Mas qual é a nossa função? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE – Mas, gente, o que eu sou na verdade. Porque eu me vejo como psicóloga...

PESQUISADOR - Uma crise de identidade...

DOCENTE - Babá... O que eu sou...

PESQUISADOR - Você é múltiplos sujeitos e acaba, às vezes, não sabendo qual sujeito você é.

DOCENTE - É o que eu estou falando, o mérito afetivo vai explicar tudo aquilo...

DOCENTE - Dentro de uma sala de aula, se você for parar pra pensar, você, ao fazer um atendimento de um aluno, a última coisa é o aprendizado. É... Que essa criança já vem com tantas outras... Demandas pra você tá vendo ali... Trabalhar com aquela criança que a última coisa... Tanto é que, às vezes, você, claro que você não vai dar diagnóstico nenhum, só em olhar, você, que a criança... Aí, quando consegue, um ano depois, finalmente leva lá onde tem de levar... No médico, finalmente. Aí vem. “Ah, tia, o médico falou que eu não tenho probleminha nenhum. Que tá tudo bem”. Não tem probleminha nenhum... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Mas por que eu acho que esse médico também ao ver tanta coisa... Tanto que a criança já sabe ir ao banheiro, sabe se limpar, sabe falar, sabe andar, então, o aprendizado... Você tá querendo muito... (RISOS). Você está querendo muito. Já dança o quadradinho... Acho que é isso. Eu acho que dentro de uma sala, às vezes, você pensa, caramba...

PESQUISADORA - Agora eu acho um absurdo, que o professor encaminhe um aluno pra um atendimento médico, e o médico responde que a criança não tem nada, se não tivesse nada...

PESQUISADOR - É aquele médico de 12 segundos que atende o paciente sem olhar.

PESQUISADORA - Se não tivesse nada não tinha encaminhado.

DOCENTE - Eles não têm como fazer um teste, né, do jeito que o professor...

DOCENTE - Eu acho que eles tinham que trabalhar integrado, na escola, um psicopedagogo, um médico, um pediatra, um clínico geral. A gente tinha que ter este trabalho, tudo envolvido, saúde e educação e da parte de orientação psicológica e psicopedagógica...

PESQUISADORA - Na época que eu estava no Estado, no primeiro governo Brizola, nós tínhamos um dentista que fazia um trabalho (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Começou a falar, e eu pensei, a gente tá voltando lá...

DOCENTE - Na época do Brizola, na escola, tinha um psicólogo, tinha um dentista...

DOCENTE - É uma referência que nós temos então é aquela do governo Brizola...

PESQUISADOR - É a referência de uma educação integral. Mas era uma escola para todos? Pra todas as crianças? Atendia a todas as crianças?

PESQUISADORA - Não. Porque nessa época a gente não tinha essa inclusão e não tinha o incentivo do bolsa-família, né, pra... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Era uma escola pra poucos.

DOCENTE - Poderia ser melhorada...

PESQUISADOR - Eu me lembro que fui alfabetizado em uma escolinha particular de bairro. Pra entrar no Instituto de Educação em Duque de Caxias, a minha mãe teve que recorrer a um “pistolão”, senão, eu não entrava na escola (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Agora não, você chega, a escola tem de ter vaga.

DOCENTE - Fora do período de matrícula é meio complicado, mas, no começo do ano, é tranquilo. Hoje a facilidade é muito maior.

PESQUISADORA - Como você acha que os alunos veem a nossa profissão?

DOCENTE - Eles não nos respeitam, eu não vejo mesmo respeito.

DOCENTE - Eles gostam da gente. Eu percebo que os meus gostam. Quando eu ralho com eles, respeitam a gente. Tem esse lado mãe, embora eu diga que a gente não deva levar pro lado da afetividade. Mas não tem jeito, a coisa é bem misturada (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Às vezes, eles não têm noção, porque, às vezes, eles ficam tão... Assim cansados, exaustos, a gente quer dar aula e não consegue dar aula, porque toda hora tá resolvendo um conflito entre eles na sala de aula, quando vê o tempo já passou e você não conseguiu dar aula...

PESQUISADOR - Aí os que estavam direitinhos, quietinhos...

DOCENTE - Perderam a aula... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Aí às vezes eu falo. Eu estou corrigindo o caderno da criança ao meu lado, aí alguém: “Tia, fulano fez assim, assim”. “Mas, querido, me deixa ser professora só um pouquinho (RISOS), deixa a babazinha pra depois, me deixa terminar aqui com a sua colega e, depois, a gente resolve isso”. Porque toda hora está se queixando de alguma coisa. “Ah, me chamou disso, ah, me chamou daquilo”. Então, sabe, a briga na sala de aula, né. E você sai dali exaurida... A aula acaba... Sendo arrastada, né.

DOCENTE - O que eu percebo, não sei se vocês têm o mesmo pensamento, é que a gente, enquanto educador, a gente está sempre atrás. O problema lá na frente, então a gente tem de estar sempre buscando. Sempre reativo... solução pra um problema que já está acontecendo, quando você resolve... Você se dedicou tanto àquele problema que já apareceu um outro, ou outros... a gente não consegue realmente... Resolvendo problemas dos outros, e às vezes buscando uma solução que você mesmo... Não tá preparada, não tá formada, né...

DOCENTE - Aí que eu digo. A figura do professor não é respeitada.

PESQUISADOR - É o que ela falou, sobra pouco tempo pra ser o que ela teria que ser professora.

DOCENTE - Às vezes, eu falo pra eles. “Gente, eu estudei pra caramba, gastei um dinheirão, deixei minha família de lado, em cima de livros estudando, eu aprendi a dar aula a explicar, só que agora ficar resolvendo conflito, eu tenho que fazer outro curso, de Psicologia... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO) (RISOS).

DOCENTE - Eu acho que a falta de respeito já vem de casa. Porque muitas vezes você está na sala de aula, você fala alguma coisa ou passa um dever, quando você vê, o aluno vira e fala assim: “Tá de sacanagem, professora. Tá de sacanagem” (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). É a fala deles... Eu me viro e falo assim: “Você acha que eu saio da minha casa pra vir aqui fazer sacanagem?” Então eu acho que isso já vem de casa, é uma visão que a criança traz de casa, ele vem pra escola... São os valores que ele traz de casa..., ele vem pra escola pra tudo, menos pra aprender e respeitar aquele profissional que tá ali. Tanto que agora, nas escolas do Estado, no outro turno, trabalho lá, é... Agora tem lá é... Cartaz, do que não é pra fazer, adesivado, nas paredes dizendo que desacatar funcionário em exercício da sua função é crime... E a proibição de aparelhos eletrônicos na sala de aula. Mas, mesmo assim, você vê que muitas vezes, do mesmo jeito que eles desafiam os pais, eles desafiam os professores, então a família hoje está desestruturada, então esses alunos levam isso pra sala de aula. Se eles batem lá de frente com os pais, eles batem de frente com o professor também.

PESQUISADORA - E os pais, como será que os pais veem a gente?

(SILÊNCIO)

(OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO)

DOCENTE - Babás...

DOCENTE - Depende do tipo de dificuldade que aquele aluno teve e da maneira como você reage. Se for um aluno de repente indisciplinado, rebelde, se você tiver a intenção de querer participar mais daquilo ali, de querer cobrar. Se você cobra demais da família, você percebe que a família é ausente, a família passa a te evitar ou então te rejeitar, dizendo que o professor não está, tem professora que enche a minha paciência... Na verdade, ela não quer ouvir aquele problema que na verdade é dela. Ela já sabe, não tem a solução, não consegue resolver e talvez também não queira.

DOCENTE - Você houve muitos pais falarem: “Eu não aguento esta criança, eu não consigo mais, eu não sei... Eu não tenho mais forças”. Isso com crianças de 6 e 7 anos, e os pais querem que a gente resolva.

DOCENTE - Mas, professora, ela fala isso pra mim também, aí eu fico assim sem ação. “Bom, então, seu filho tá precisando ter mãe”. Bom, a gente fala isso do filho dela e ela fala que o filho faz isso com ela também (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). A gente fala: “A senhora é mãe dele, a senhora que tem poder sobre ele, de fazer alguma coisa”. A gente até dá algumas dicas: “Olha, tira algum benefício, tira o joguinho, tira a rua, tira a televisão, exige mais dele, uma horinha de estudo pelo menos, pega o livrinho, o gibí, lê com ele” (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Eu fico pensando, por mais que seja criança, uma mãe que tenha um relacionamento com uma pessoa, daqui a pouco separa... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Isso é tão comum, é muito comum, então esse pai e a própria mãe... Pode até... Subjugar essa criança, mas é essa criança... Sabe, poxa... Ela nem sabe, não tem esses conceitos na cabecinha dela, mas ela sabe, poxa... Minha mãe... Hoje é muito comum você... Principalmente quando passa na Baixada, você vê aquela rodinha de pessoas tomando cerveja, dançando, é funk e isso, aquelas roupas indecentes e aquela criançada no meio, aí depois você vai falar assim, na escola você tem de andar direitinho (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Aquele é o meio cultural que ela vive... Aí você vai e fica 3 ou 4 horas trabalhando com a criança e num final de semana, se perde (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Então, essa família também tá tão precisando de ajuda. Ou mais, né... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Às vezes, a gente tenta fazer um trabalho com as mães, com os pais, mas aqueles que têm os filhos mais problemáticos evitam de ir na escola. Quando a gente pede que eles participem... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Mas mesmo assim a gente tem de insistir, chamar atenção... Chamá-los para as suas obrigações. Não quis ter filho? Então, tem de saber educar, né.

PESQUISADOR - Mas a gente não está acostumado com esse tipo de pai, né? E isso é uma coisa recente nas famílias.

DOCENTE - Você acaba tendo o aluno e a família pra administrar.

PESQUISADOR - Isso é algo novo, né. É o que a professora falou: “Antigamente esses alunos não iam pra escola, eram alunos que ficavam fora da escola”.

DOCENTE - Outro dia, você falou agora uma coisa certa. Numa reunião, a professora que ia se aposentar falou assim: “Mas, antigamente, o meu aluno na sala eu conseguia ensinar, mas hoje...” Aí eu falei assim: “Antigamente você... Vamos supor uma mulher hoje de 40 anos, que muitos ainda não sabem ler e não sabem escrever hoje, porque eles não estavam numa sala de aula? Então, você não tinha essa clientela em sala, você não tinha. Agora, hoje, não, você tem que abraçar todos, porque tá na lei, é obrigatório”. Eu mesma não fui alfabetizada na escola pública. Você já chegava à escola com uma bagagem, hoje não, eles chegam ainda bem cruzinhos, você tem que trabalhar tudo isso, mas porque qualquer coisa que você fizesse de indisciplina a mãe ou responsável era chamado... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). A gente era encaixado... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Essa questão cultural mesmo, às vezes, a gente pega pessoas (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO) de 30 40 anos que não sabem ler, mal sabem assinar o nome... Como tratar essa família?

DOCENTE - Mudou tanto que, antigamente, quando a criança tirava nota baixa no boletim, os pais davam um estímulo para ela melhorar, hoje não, ele pega o boletim e vai à escola brigar. É vai brigar com o professor... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Ainda corre risco de vida... É, corre risco de vida realmente... Meu filho tirou I, não concordo com esse I aí... O que essa mãe vai estar ensinando ao filho?

DOCENTE - Fui falar pra mãe. A orientadora está querendo conversar com a senhora. Olha só, como ela já sabia que a orientadora ia falar com ela. “Não é possível fulano não vai passar

de ano de novo” (RISOS). Não vai passar de ano (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Aí eu falei: “Mas fulano não está lendo. Mas em casa ele lê tudo. Como? São duas crianças então...” Tanto é que a orientadora fez um teste com o menino bem simples e nada, é complicado. E a mãe não aceita.

DOCENTE - Você observa que os alunos com mais dificuldade na leitura e produção, eles são aqueles que vêm de lares bem complicadinhos mesmo. Eu tenho 26 alunos, e fazendo esse curso do PNAIC, eles pediram pra fazer aquele levantamento, quantos alfabetizados. No 1º ano, acho que você não tem tantos alunos alfabetizados, é igual ao censo, mas a UFRJ queria saber quantos alfabetizados, que eles entendem como alfabetizados os que estão na 2º ano, eu tenho 16 que já conseguem ler e 10 não, e esses 10 são aqueles que nunca têm aula. É muito complicado... “Professora, eu fui dormir tarde!” Dormem em sala, quer dizer, são esses que... Dormem em sala porque chegam cansados... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - O que mais acontece na escola segunda-feira de manhã... Eles vêm, o aluno tá passando mal... Não é o aluno que tá passando mal e os pais ficaram até mais tarde na rua, a criança não dormiu, e agora o corpo tá sentindo, ele está com sono. A gente bota ele na cadeirinha, baixar a cabecinha, que ele vai dormir, porque eles não estão passando mal. A maioria fica até tarde na rua, e as crianças ou ficam sozinhas em casa ou estão com os pais na rua, no dia seguinte...

DOCENTE - Tinha um que levava o filho, que chegava lá com um bafo de cachaça... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - A gente fala, assim, de um monte de problemas, mas como a gente, enquanto professor, vai dar conta de toda essa diversidade dentro da nossa sala com o aluno... A gente sabe que é isso mesmo, mas tem 30 alunos naquela sala que é seu né. Ele é nosso. Como que a gente faz pra nos preparar para atender todo esse universo? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - É por isso que tem todos aqueles professores no período da primeira licença. Porque eu tô vendo que de toda a quantidade de professores que estão doentes aí...

PESQUISADORA - E como a direção da escola vê esse problema? A SEMED/NI?

DOCENTE - O que eu percebo, assim, nos bate papos e nas reuniões que a gente frequenta, enquanto gestor, é que a Secretaria de Educação sabe como todo mundo sabe, pelo menos que tá na área, vivencia isso aí sabe da nossa realidade... E aqui acho que ninguém consegue, assim, apontar imediatamente uma solução. São tantos problemas que não tem como atacar, que está nos destinos da secretaria sabe que, né... Política tem que ter investimento, tem que ter... Se não vai pra frente, aí é o problema... Mas a escola tá ali, o problema tá... Passa pela família, a família toda... Por mais que não passe pela Prefeitura ou pela Secretaria, o aluno está entrando e saindo todo dia da sua escola, e o gestor tá ali. Ali, a gente tem, né, o gestor que, de repente, ele pode estar mal preparado pra função, né, ou aquele que tá preparado, mas, diante de tantos problemas, ele não está atingindo... e aí ele realmente tem de buscar soluções. Aí você tem de pegar e distribuir esse método, pra ver se vai dar na sua escola, quais são os grandes problemas de sua clientela. Na minha unidade escolar, sou professor dessa escola já há 5 anos, mas como diretor, estou no 2º ano...

DOCENTE - Então, assim, tive a experiência enquanto professor, via todos os problemas, só que não podia... Porque eu já tinha os meus 30 ou 35 que eram meus, então você via, dava um palpite aqui, outro ali, mas a realidade da escola é uma coisa contínua, grande. Então, você vivencia aquele seu ali, não vou resolver o meu probleminha aqui, você dá um palpite, ajuda um colega, dá uma orientação, se não, você não consegue trabalhar mais do que aquilo ali. Aí, quando você assume a direção, você começa, realmente, tem problema ali e tal, você começa a sondar. Primeiro, você vai fazer uma sondagem de tudo que você tem e, no final do ano, por exemplo, eu tenho na minha unidade escolar, hoje, 700 alunos matriculados, da educação infantil, com 4 anos, até o 5º ano de escolaridade, aí entre os 700 alunos, nós tivemos no ano passado 90 alunos reprovados por frequência (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). E aí são mais de 10% por frequência e ainda a gente fazendo uma cobrança, não foi largado, teve uma cobrança dos pais, teve todo um trabalho com o orientador educacional, iniciou alguma coisa com o conselho, e tal posição, o déficit caiu. Aí você vê aquele colega, quando chega: “Vem cá, e o plano de aula e o rendimento da sua turma?” A minha turma tem um rendimento bom porque hoje teve 15 alunos na sala, amanhã vai ter mais 15, só que não são os 15 que vieram hoje (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Eles vão fazendo rodízio, né, e aí o professor não consegue interferir naquele grupo realmente, nem pra avaliar, nem pra ter uma noção de como é a turma dele. Aí, eu pensei: “A primeira coisa que tem que atacar é a frequência”. Pra eu cuidar desses alunos, né. Vamos dizer assim, abraçando o pai, o seu gestor, vamos cuidar desses alunos, a equipe toda, só que primeiro tem que estar na escola. Então, primeiro tem de ser feito um trabalho, vamos dizer assim, rigoroso para inserir esses alunos na escola, realmente buscando a responsabilidade...

DOCENTE – É, mas, às vezes, as faltas deles é mais em um ciclo, né, e na turma da manhã, né. Tanto é assim no turno da manhã que, às vezes, eu chego na escola mais cedo, né. Eu sou do turno da manhã, tão vazio, tão tranquilo, é de tarde, aquele montão de crianças, parece que de manhã não tem ninguém, né. Eles estão dormindo, não, muitos faltam. De manhã, são os faltosos, à tarde são os alvoroçados... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Engraçado, cinco escolas diferentes e parece que estamos falando de uma única escola (RISOS).

DOCENTE - Depende da comunidade, tem escolas que, no horário da manhã, está cheio, e à tarde aquele abandono total. Nos CIEPs é assim, a procura maior é pelo turno da manhã.

DOCENTE - E aí, voltando à questão, e aí detectou-se o problema então 2013, não adianta... Vamos dizer... Vamos pensar como gestor. Eu, enquanto gestor, querer cobrar do meu colega professor um bom trabalho, você tem todas essas dificuldades claras que nós falamos. Então, a gente tem que resolver, não adianta a gestão de qualquer escola querer cobrar em cima do professor, se tem outros problemas que não cabem, a gente em sala de aula resolver, né. E aí, como eu faço pra os alunos virem pra escola? Reunião com a família, né, desde o começo do ano...

PESQUISADOR - E eles dizem, no dia seguinte, por que não vieram ou não?

DOCENTE - Eu tive uma aluna assim esses dias. A criança faltou dez dias direto, e eu mandei chamar a mãe, que já havia sido avisada. Aí a mãe disse: “Mas eu não sabia, não sabia, não sabia”. Eu falei: “Minha senhora, mas eu falei na reunião de pais”. E agora nós vamos encaminhar ao Conselho Tutelar.

DOCENTE - E aí tem que ter outros profissionais pra calçar o educacional.

DOCENTE - Os alunos, como eu tava falando, os pais separados, aí vai no final de semana, aí chega lá, continua na casa do pai, e continua, aí vai faltando, aí você pergunta assim: “Ah, eu não fui pra escola porque eu estava na casa do meu pai ou tava na casa da minha mãe” (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Quantos alunos especiais vocês têm nas salas de vocês?

DOCENTE - Eu tenho um.

DOCENTE - Alunos especiais?

DOCENTE - Um drogado.

DOCENTE - Mas quantos especiais? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - A gente tem um que tem tava na nossa chamada que tem alguma necessidade educacional, mais tem três ou quatro que não estão diagnosticados! (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). E quem é que vai nos ajudar a diagnosticar.

PESQUISADOR - Sem laudo, ele não é. (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Aí você fala para os pais buscarem atendimento médico e fica esperando... Tenho dois com necessidades especiais que não têm laudo, e um que tem laudo.

PESQUISADORA - Eu tive uma aluna aqui no nosso mestrado, que além dela ser professora, ela era formada em Enfermagem. Então, ela diagnosticou na escola dela dois casos de lepra. Ela disse: “Mas, poxa, mas esse não é o meu trabalho. Eu só consegui verificar isso porque eu tenho a formação em Enfermagem, senão passaria batido. Eu chamei a mãe, expliquei onde era o hospital, o hospital em Niterói, sabe, nem sei se essa mãe foi, que o hospital é em Niterói, não sei se ela saiu daqui de Caxias pra ir pra Niterói, sinceramente, é uma situação... Que a gente acaba fazendo um trabalho que não é o nosso, a nossa obrigação, a gente acaba... Abarcando coisas”. Psicólogo, Médico, conselheira...

DOCENTE - E tem a questão da família que não leva ao médico. Em Nilópolis, tem o caso da mãe de um aluno que, desde que eu entrei nessa escola, essa criança tem outros comprometimentos, mas o mais grave seria o da visão. OS DOCENTES sempre falando que tinham chamado os responsáveis, sendo que esse ano conseguimos um atendimento pra ele no Benjamim Constant lá no Rio. Aí já deram o diagnóstico de câncer, e não tem mais jeito o câncer dele, porque já se esperou muito, ele já está com 11 anos. E ele só deve ter a visão até o ano que vem (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Ele vai perder a visão mesmo. Gente, e só vão levar o menino porque agora... Que aconteceu... Ela nem podia fazer isso, a coordenadora... Pegou ele, botou dentro do carro e foi lá. Foi feito o diagnóstico com a mãe e chamaram depois o pai, e foi lá. E o pai, ah, não tenho condições, não sei o quê, aí a coordenadora ainda deu pra ele o dinheiro da passagem, pra ele levar o menino... Só que a doença... Avançou... E, no máximo até o ano que vem, vai ver se consegue internação pra ele... Que tristeza... Mas vai perder a visão aos 11 anos... É uma tristeza, por negligência dos pais, porque o tratamento deveria ter sido feito bem antes...

DOCENTE - Quando a gente fala de diagnosticar esses alunos, né. Exige uma demanda maior da nossa atenção, cada aluno com necessidades educacionais deveria representar 3 alunos na

sala. Então, temos que reduzir a dois o número de alunos. Mas, como fazer isso, sem diagnosticar o aluno com necessidades educacionais especiais. A escola precisa de ajuda pra fazer esse diagnóstico.

PESQUISADOR - O professor tem que estar qualificado pra atender aquele aluno. Porque você pode ter um aluno com déficit de atenção, outro com problema neurológico. São necessidades educacionais diferenciadas, então, você tem de ter uma formação diferenciada.

DOCENTE - Nem na faculdade a gente consegue.

DOCENTE - Tem razão...

DOCENTE - Nem com toda a formação a gente não consegue.

DOCENTE – Mas, gente, se esse aluno estiver diagnosticado. Vamos supor que as escolas, a Rede, façam um trabalho realmente de... Na minha unidade, tem o profissional itinerante, não sei se na de vocês tem, que é o Agente Pedagógico em Educação Especial, a gente fala que é APEE. Ele vai pelo menos uma vez por semana, ele faz esse atendimento. Vamos dizer que, com esse trabalho, que já é antigo, que agora nessa gestão tem uma pessoa fixa, e nos outros governos a pessoa vinha uma vez por mês. Então, você não conseguia fazer aquele trabalho, agora pelo menos esse ano ela vem toda a semana. Uma semana vem em horário, na outra semana em outro horário. A gente tem quatro alunos que já tinha o diagnóstico, que já vem pronto da família, que trouxe pra Secretaria de Educação, nós conseguimos identificar mais 12. De epilepsia, diabético, deficiência mental, aluno surdo. Com esse trabalho, nós conseguimos um intérprete que vai auxiliar o professor na sala. Que dificilmente a gente vai ter um curso de Libras. Ah, todo professor vai aprender Libras? E a gente só pensa quando se depara com isso. E podia saber, ia facilitar. Mas tinha que ir pra outro colega que te auxiliasse.

PESQUISADORA – Não, porque não dá. É muita coisa pra você fazer.

DOCENTE - De repente, se a Rede identifica quais são, né... Os tipos de necessidade que os alunos, né, estão apresentando, talvez pudesse oferecer uma formação para os professores. Na Rede, tem tantos alunos com esse problema, então tem de ter uma equipe de professores formados pra estar atendendo, pelo menos um em cada unidade tem que tá sabendo Libras. Então, de repente, com esse diagnóstico, a prefeitura podia organizar a formação de um colega. Na minha unidade, quase todo mundo sabe Libras.

DOCENTE - Nilópolis tem né. Nilópolis tem professora de Libras.

DOCENTE - Aqui tem também. Tem... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Mas esse curso aqui é custeado pelo professor! (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Essa profissional que atende essa aluna passou no último concurso (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Só que esse professor não fica em uma sala exclusiva, ele fica fazendo atendimento... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Quando ela tem uma aluna, fica exclusiva dela... Se tivesse outra aluna, teria de dividir o tempo. Mas aí...

DOCENTE - Por causa do IDEB, IDEB, IDEB, a gente falava que tudo tinha que se adequar, aí surgiu o PNAIC, tudo é inquirido. E você tem alunos, ditos alunos especiais, e tal, e você também tem que trabalhar com eles. E quando você não tem... Tem essa lei aqui em Nova Iguaçu que você não pode reprovar três vezes ninguém. Mas se a criança não tiver desempenho...

DOCENTE - No terceiro ano, o aluno só pode cursar duas vezes no terceiro ano.

DOCENTE - Isso é genial...

DOCENTE - Mas você acha isso certo?! De o aluno ficar retido... No ciclo de formação de alfabetização, o que o aluno não aprendeu a gente divide, vou ensinar isso aqui no primeiro ano, isso aqui no segundo, no terceiro. Mas se o aluno do primeiro ano, ele foi faltoso e a família dele não participou e o aluno não conseguiu adquirir assim tais conhecimentos, ele progride pro segundo ano de escolaridade. Aí você viu que ele não absorveu do primeiro, aí ele vai somar o segundo, se você acompanhar a turma, você ainda tem a noção mais ou menos do que é aquele aluno, mas, às vezes, acontece, né, alguma coisa que a turma vai pra outro educador e, aí, ele se depara com aquele aluno que já está um pouco mais atrasado em relação aos demais. E aí como a gente vai acelerar que até pra isso você deveria ter uma formação, como é que eu vou fazer um método de alfabetização pra recuperar esse aluno, isso também tem de ter uma formação continuada.

PESQUISADORA - Vocês percebem que tem autonomia pra desenvolver o trabalho de vocês ou não?

DOCENTE - Na minha escola, eu tenho. Agora, eu acho que a gente fica muito presa com os projetos... Começa o ano e a gente faz um planejamento, tá certo, legal, todo o nosso planejamento. Daqui a pouco. (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Chega um projeto de não sei o quê, e aí, daqui a pouco, pensa que não, outro projeto, enfia o projeto... E aí a direção murcha.

DOCENTE - Os orientadores começam. Tá fazendo? Arruma um tempo... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Qual a metodologia de ensino que a Prefeitura trabalha com a Rede?

DOCENTE - Nenhuma.

DOCENTE - Não tem (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Será que é autonomia ou ninguém tá me orientando?

PESQUISADOR - O professor tem autonomia ou faz o que acha melhor?

DOCENTE - Também...

DOCENTE - Também...

PESQUISADOR – Então, não seria autonomia, seria...?

DOCENTE - Você vai fazer o que você acha que é o melhor. Entendeu? Acho que você tem autonomia porque não tem ninguém pra te orientar. Eu, por exemplo, senti muita diferença porque eu vim de uma escola particular. Trabalhei 12 anos em uma escola particular. Então, quando eu cheguei em Nova Iguaçu, eu tinha o meu caderninho de plano, bonitinho, arrumadinho, sabe com aquelas florzinhas, aquelas coisinhas... Eu tive que chegar pra minha orientadora e falar assim: “A senhora não vai ver meu caderno de plano, não?” Ela: “Hã?” Fez uma cara assim, como se eu tivesse pedindo uma coisa de outro mundo. Falei uma vez, falei duas, falei três. Aí, ela passou a pedir de todo mundo. Eu passei a ser a chata. Por causa da fulana, agora tem de apresentar caderno de plano pra orientadora. Entendeu? Mas, aí, você sai de uma escola e vai pra outra e você vê que a realidade é a mesma.

PESQUISADOR - A diferença é muita...

DOCENTE - Aí você chega e não tem nem projeto pedagógico.

PESQUISADOR - A escola de vocês tem PPP?

DOCENTE - Tem. Tem (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Só que não funciona muito bem nas reuniões. Quando a gente tem que planejar no começo do ano, é aquela discussão. Que nós vamos mudar? Porque, na verdade, é o mesmo que você vai alterar.

DOCENTE - Isso (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - A comunidade participa desse projeto?

DOCENTE - Não.

PESQUISADOR - Só a escola?

DOCENTE - No primeiro, assim, que iniciaram, teve um chamamento da escola, dos pais, fez aquela reunião com os funcionários, foi direitinho, bonitinho, mas depois... As mudanças que tiveram já foram mais internas, e não tiveram mais essas reuniões.

DOCENTE - Pois é, não seria, até por estas questões mesmo. São tantas demandas, são tantas... Que na escola particular, parece que você tem um eixo ali, agora na escola pública... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Até as diretoras mesmo elas ficam deslocadas.

DOCENTE - Como você vai dar continuidade em um trabalho ou um projeto dentro dessa... Por exemplo, eu chego no 3º ano com mais da metade da turma semialfabetizada, sem saber ler. Como eu vou trabalhar o conteúdo do 3º ano. Tenho que voltar lá. Primeiro, tenho que alfabetizar eles. Então, é isso, não dá pra você comparar de repente com uma escola particular em que uma criança do 3º ano já lê, já escreve, já entende meta.

DOCENTE - A minha unidade escolar é recente, de 2007 pra cá, mas ela nunca teve PPP feito. Aí, na gestão anterior, quando eu assumi a direção, falei com o pessoal da antiga direção e, realmente, não tinha pronto. Deixei minha supervisora na Secretaria de Educação e o PPP. Aí, eu falei, nunca foi feito. A gente vai ter que partir do zero. Aí, tinha duas opções. E uma coisa que tem que ser planejada depende de tempo dos professores pra discutir, tudo mais, que não tem tempo nem para o conselho de classe e pra reunião pedagógica, ainda mais pra discutir PPP, né. A gente não tem esse tipo de tempo pra fazer isso. E aí você tem duas opções: ou você vai lá na internet e pega um modelo pronto e faz a adaptação, ou você realmente pensa na sua escola. Eu entendo que o projeto pedagógico tá dando pra você a oportunidade de diagnosticar a sua escola, pra você desenvolver o que você quer daquela escola. O que a sua escola vai transformar na comunidade. Se você pegar pronto, fechadinho, aquilo ali... Primeiro, que se eu aprontar, ele aqui agora, amanhã ele já está desatualizado. A realidade já mudou. Ele está sempre em construção. Então, a gente passou o ano anterior avaliando toda a escola e, no final do ano, nas últimas reuniões do conselho de classe, a gente falou a nossa escola é assim. Tem esses problemas, tem esses acertos. A partir daí que a gente vai ter que construir. A gente não tem que se preocupar com o PPP. A gente tem que produzir um documento no qual a gente vai se basear. A gente vai se diagnosticando. Vai verificando. E aí vamos fazer e tal. Primeiro, vamos lá diagnosticar nossa escola: Tantas salas, tantos funcionários, tantos lugares, e aí o que fazer. E aí o que partir adiante. A gente colocou todos os desafios esse ano de 2013, é o ano de vencer alguns. A gente tá tentando o primeiro ano. E aí, no final do ano, vai se levantar de novo as discussões. Aí, então, tem o PPP? Tem. Já foi começado, já foi feito um diagnóstico da escola, só que a gente não sabe ainda onde isso vai nos levar. Em que velocidade nós vamos vencer essas metas. De repente, a gente pensa: “É fácil. No final do ano, eu vou conseguir reduzir o nível de evasão escolar”. Mas, às vezes, você batalha, batalha e encontra outras dificuldades. Aí, seriam mais informações... Acho que propriamente pronto o PPP nunca vai estar.

PESQUISADOR - O PPP vai servir de Norte. Vai te dizer aonde você quer chegar, se não, fica complicado.

DOCENTE - Eu já participei de algumas reuniões, pra construção do PPP, em Japeri, aqui não... Aqui eu ainda não vi... Eu sei que aqui tem, porque me falaram... Mas eu já participei, inclusive com o pessoal do apoio, já participei do apoio, também. E as pessoas não sabem que cada um ali é o autor desse documento...

DOCENTE - Tudo que nós estamos conversando aqui é base de um PPP, nós estamos discutindo educação, nós estamos discutindo a escola, os problemas, a formação, então, tá tudo aqui.

PESQUISADOR - É um documento que o professor devia ter contato assim que chega na escola. Que nem ela comentou, que ela não sabe se a escola possui. É uma informação que devia ser passada... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO)

DOCENTE - É um documento que fica pra inglês ver...

DOCENTE - Esse ano nós fixamos, na entrada da escola, o documento, pra visualizar. Os pais que quisessem era só pedir na administração.

PESQUISADOR - Nessa questão da autonomia que a gente conversou. Vocês recebem suporte da Rede pra desenvolver o trabalho de vocês? Vocês tem apoio, não tem? Como é?

DOCENTE - A gente sabe quando... A própria escola passa pra gente. A gente se apoia muito, a escola é assim muito solidária, tá sempre com um documento novo e passando pra gente informando...

PESQUISADOR - Mas é de cima pra baixo?

DOCENTE - De cima pra baixo. Tem coisas que a gente vai falar, comentar... Aí, isso é ordem da SEMED, a gente tem de cumprir, e tem prazo!

DOCENTE - Mas nós já participamos da discussão se aquilo ali, realmente, vai ser válido (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Será que vai resolver o problema, ou...

DOCENTE – Aí, deixa a gente à vontade também pra gente criar o nosso trabalho, entendeu? Eu estou tendo uma dificuldade, porque, este ano, eu recebi o turno da tarde e não tem OP, no 1º Segmento. À tarde não tem 2º Segmento, só duas turmas do 1º Segmento.

DOCENTE - Mas só a sua, que lá deve ter OP e OE?

DOCENTE - Nós temos OP e OE, só que elas não podem atender à tarde. Então, eu fico, assim, ninguém me cobra nada, eu vou fazendo o meu trabalho... Quando eu percebo alguma coisa, eu sinalizo. É tudo por bilhete. Mas eu fiquei, assim, solta. Então, eu acabei construindo uma forma de caminhar que não prejudique nem a elas, e elas também não tenham reclamação do meu trabalho. E fiz um trabalho, assim, de parceria com os pais.

DOCENTE - Eu brinquei, mas elas deram sorte, porque muita escola não tem OP nem OE.

PESQUISADOR - E geralmente quando tem é professor em desvio de função (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Tem sim CPP.

DOCENTE - CPP que é quem coordena o horário integral.

DOCENTE - Na minha unidade escolar, de manhã, eu tenho OE, mas não tenho OP à tarde. Eu tenho OP e não tenho OE (RISOS). Então, assim, a gente fica deficiente em algum momento. Na verdade, é um OP e um OE. Que essa é a função de toda essa Rede de apoiar o professor, né. Coordenador Político e Pedagógico (CPP), ele tem de perceber a demanda da comunidade e a demanda do professor também. Vai agir entre a comunidade e o aluno.

PESQUISADOR - O certo é que você deveria ter, além do OP e do OE, também o Coordenador Pedagógico para cuidar do apoio ao professor.

DOCENTE - Lá eu tenho esse profissional. Ele acaba de manhã pegando um pouco da função também pedagógica e à tarde pegando um pouco da função do OE.

DOCENTE - Mas aí você tá falando que esse CPP é um elo, é mais um trabalho do horário integral. E o professor dentro do horário integral é o teatrinho do horário integral, é tudo horário integral. (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). A minha CPP é o meu

braço direito, não só do horário integral, até porque escola, não tem escola de horário integral. Escola é uma só. O CPP trabalha com aquele aluno. Não, ele trabalha com a escola inteira. Isso é que se confunde em muitas escolas. A escola é uma só. Tem um papel só, então, a gente vai dividir pra dez turmas.

DOCENTE - Mas não é isso que acontece. Os turnos são divididos e as cabeças também. Parece que você tem três escolas em uma só. É isso aí... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADORA - Eu acho que todas sofrem esse problema. Eu trabalhei no Estado muitos anos e era a mesma coisa. Você ia de manhã na escola, o clima era um; de tarde, era outro; e, de noite, era outro. Pareciam três escolas diferentes.

DOCENTE - Eu já fui secretária de escola, eu senti isso. Eu não podia ir nos três horários, então fazia rodízio. Você não tem como trabalhar assim direto. Eu sentia uma diferença tão grande de manhã, porque a diretora estava. Eu não ia à tarde e pegava à noite, e o pessoal da secretaria, eles não faziam, não atendiam e, às vezes, a gente pedia um suporte. Então, eu sentia como secretária que não havia comunidade.

DOCENTE - A função na Prefeitura do que a gente chama de CPP realmente é isso, é fazer a integração dos dois turnos. Transformar a escola numa só. Essa é a verdadeira função do CPP. Unificar a escola toda. Nas atividades do horário integral, nas atividades extraclases. Toda a equipe, seja OS... O coordenador de aprendizagem, esse sim, vai trabalhar diretamente com os monitores das atividades complementares do horário integral.

DOCENTE - Ele não deveria estar envolvido diretamente no horário integral (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - E quem tem de fazer o diário é o monitor.

PESQUISADOR - É uma questão simples de definir atribuições.

DOCENTE - E isso está no PPP.

PESQUISADORA - Quando vocês começaram a se sentir realmente professor? Eu sou um professor, eu sou uma professora?

DOCENTE - Eu acho que foi a minha formação agora na pós. Porque, quando eu fiz a graduação, eu entrei, e assim, ainda não me sentia. Na pós, acho que você percebe... À medida que você vai estudando, você vai sentindo a importância do seu papel, é na formação, sabe, ali, na prática, sim, porque você está resolvendo aqueles problemas... Mas, na formação, eu me sinto professora. Uns dizem educadora, mas, pra mim, tanto faz. Eu me sinto professora, eu participo da formação daquela criança, daquele jovem, e quanto mais eu me qualifico, mais eu me sinto importante. Então, hoje, quando alguém fala “Professorinha da escola pública”, que foi o que ouvi quando eu me formei. “Professorinha”. Eu não sou uma “professorinha”, eu sou uma pessoa que forma, eu tenho o poder. Eu tenho essa importância de tá ali ajudando, auxiliando muitas pessoas... Muitas crianças que estavam perdidas... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Às vezes, o que eles comentam ali deixa... a gente fica meio frustrada, porque a criança tá rebelde e não entende. Mas lá pra frente, quando está no 5º ano,

nos outros anos, aí ela vem e abraça a gente. “Poxa, professora, olha, a senhora foi uma professora legal”.

PESQUISADOR - Parece outro aluno... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Ele olha pra trás e fala alguma coisa assim. Não, professora, eu mudei, agora não sou mais preguiçoso, agora eu sou estudioso. (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - A gente não pode influenciar a todos, mas, nossa, alguns já fazem uma diferença.

DOCENTE - Às vezes a mudança é radical, alguns alunos a gente nem reconhece depois. É...

PESQUISADOR - Nas minhas andanças, fazendo a pesquisa, teve uma escola em Miguel Couto em que eu estava conversando com a professora, o adolescente chegou, abraçou e beijou a professora, quando ele saiu, ela comentou: “Esse aluno me deu muito trabalho, agora onde ele me vê, não me larga”.

DOCENTE - Eu tô vendo isso com meus estagiários, né. Quando consegue um contrato, ele vem dizer: “Você lembra que me dizia isso, isso, isso... Não falei pra você”. Aí você vê que foi importante. Uma referência. Graças a Deus, eu sou uma boa referência. Embora crítica, muito crítica. Eu critico mesmo. Eu digo, mas está dentro do seu papel de professor.

PESQUISADOR - Quer dizer que a formação seria o ponto chave de ser professor?

DOCENTE - Eu percebo, assim, gente, eu acho que faz parte... Faz parte... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Quando está fazendo o curso, você muda...

DOCENTE - Tem pessoas que pensam assim: “Ah, você trabalha com criança, alfabetização, deve ser fácil, né (RISOS). Pelo contrário, esses anos iniciais, acho que a gente tinha que estudar mesmo, a gente tinha que ter bastante apoio... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Porque, depois, na verdade, você vai mais é conduzir, mas agora esses anos iniciais é que você vai dar uma, muita estrutura mesmo. Fazer com que ele perceba a importância de aprender a ler, de estudar, vai te dar toda essa base. A família também, você tem de trazer essa família pra dentro da escola e....

DOCENTE - Você faz a mesma coisa o ano inteiro, com aquele pai, com aquela mãe, você, tendo a oportunidade, não pode cansar de falar, né.

DOCENTE - Que se fosse assim, se fosse ao contrário, acho que seria muito mais fácil. Você, então, você começar a alfabetizar uma criança quando ela tivesse lá com seus 12 anos, né. Quanto menor a criança, melhor. Às vezes, você pega uma criança maior pra alfabetizar, aí você pensa que é mais fácil, porque já tem uma estrutura, uma coordenação... Não é mais difícil, é muito mais difícil do que você....

DOCENTE - Hoje eu observei isso, eu tenho criança de 7 a 11 anos. Eu tenho criança pequena no 1º e 2º ano que lê, escreve e faz texto. E tenho criança com 11 anos que tá ali assim... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Deve ter algum mecanismo em nosso cérebro que realmente quanto mais cedo... Quando mais cedo, não. De repente, de estimular... Mas tem uma idade própria ali pra essa criança...

DOCENTE - Pra estimular ela. Perdeu o *click*... Perdeu, é... Até achar de novo...

PESQUISADOR - É que nem você fala, tá sempre sendo reativo, correndo atrás.

DOCENTE - Correndo atrás...

DOCENTE - O professor também tem que... Aí, a gente fica naquela questão, porque, às vezes, a gente fica dependendo... De a gente buscar... Essa formação. Porque a gente depende... Por exemplo, a gente faz um concurso, entrou e agora....

PESQUISADOR – Antigamente, se tinha essa noção, a pessoa se formava e ia trabalhar o resto da vida...

DOCENTE - Não dá.

DOCENTE - Não dá

DOCENTE - Mas, na própria escola, quando a gente se depara com um desafio, com alguma coisa diferente, a gente deveria ter um colega ali perto que é o Coordenador Pedagógico, que pudesse dar suporte também pra gente evoluir... Olha, eu estou com essa dificuldade, você tem, de repente, uma técnica diferente, tem uma proposta...

DOCENTE - Mas é isso que ela acabou de falar. O próprio curso que está sendo oferecido pelo governo federal, o PNAIC. Na verdade, o que está acontecendo lá, são trocas de experiências. Olha que ela tá falando isso, eu faço por Nilópolis, eu tenho colegas que fazem aqui por Nova Iguaçu e por Queimados. E todas elas estão falando a mesma coisa, que o curso nada mais é que troca de experiência. Legal, vou trazer isso pra mim...

PESQUISADOR - Que aí você vê o que pode se adequar à sua realidade e o que não pode e você vai adaptando e vai...

DOCENTE - Um bom exemplo foi na hora de ir embora, o dia da exposição dos trabalhos, e um amigo foi com o portfólio, mas “E cadê os trabalhos, cadê, cadê aquele material?” Muitos justificaram que a escola destrói tudo, a gente tem esse problema também de deixar o material e ele ser destruído, mas muitos não levaram, durante o curso todo, nada do que foi feito. A gente tem também a página lá do grupo e ia mostrando. “Ô, tô fazendo isso”. Eu cobre. “Cadê o formador e o coordenador da escola?” Porque eu achei que a gente tinha que ter esse suporte... Pra ensinar, você está buscando novas metodologias, mas você precisa o... Vem cá, vamos ser sincero... Sabe fazer aquelas aparas... Você não vê isso....

DOCENTE – Então, o que aconteceu? A formação do PNAIC, então, é assim. Reúnem-se vários professores pra troca de experiências?

DOCENTE – É, eles vão passando, lógico que eles aprenderam ali tudo que veio do MEC, mas acabou assim, uma troca....

DOCENTE - Mas se tivesse sendo na escola. Não era melhor? Não seria melhor?

PESQUISADOR - Um grupo de estudos na escola?

DOCENTE - Seria melhor que fizéssemos assim.

DOCENTE - Porque ia envolver um grupo maior...

PESQUISADOR - Você atendendo primeiramente a sua escola. Depois, as escolas próximas. A toda A Rede. Com o tempo, você vai tendo uma rede de troca de experiências. E essas demandas saindo da escola, indo pra SEMED e voltando, não de cima pra baixo como é hoje, sem respeitar as especificidades de cada escola.

DOCENTE - Seria um custo menor...

DOCENTE - E um benefício bem maior...

DOCENTE - E o investimento seria dentro da escola.

DOCENTE - E atenderia a todos os professores...

PESQUISADOR - Agora isso envolve dedicação exclusiva. Porque o professor, trabalhando de manhã e de tarde em escolas diferentes, não dá (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Tem muita coisa diferente de Nova Iguaçu pra outra escola que eu trabalho em Japeri. Em Japeri, tem muito projeto. Em Japeri, às vezes, a gente trabalha seis projetos por ano.

DOCENTE - Tem muito.

DOCENTE - Caramba.

DOCENTE - Estou querendo fazer a minha tese sobre isso, projetos de Japeri. Eu acho que atende a muito bem a quem vai participar do projeto. Você trabalha várias disciplinas, sabe. Você engloba a comunidade escolar, eu gosto muito do trabalho de projetos, então eu trago muita coisa de Japeri pra Nova Iguaçu (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Mas não são colocados de cima pra baixo. Nada impede da escola desenvolver seus próprios projetos. Quando chegar um outro, se é relevante pra escola, vamos fazer com mais intensidade, não é relevante, vamos fazer também porque somos cobrados, mas sem a mesma intensidade.

DOCENTE - É o que eu falei. Tem de estar coesa. A gente tem de falar a mesma língua.

PESQUISADORA - Qual o papel que exerce a qualificação no seu trabalho, você acha muito importante, mais, menos?

DOCENTE – Ah, eu gosto. Toda informação que vem a mais ajuda bastante a gente ver... Alguma coisa que não entendia muito bem, que a gente passa a ver melhor... Sempre uma troca de experiências, de visões diferentes, sempre ajuda.

DOCENTE - A gente tem tanta demanda e dificuldades, sei lá... Aluno especial, aluno com problema familiar, com problema psicológico e tal... Eu acho, sei lá... Que a Secretaria ou o Governo se preocupasse em formar dentro de cada escola profissionais com determinadas habilidades... Ah, esse aqui o vamos dar um curso de Psicopedagogia, vamos pegar pelo menos um profissional de cada unidade escolar e vamos formar. Então, esse profissional vai formar, nos próprios grupos de estudo, outros professores, vai ser um multiplicador. Então, nós teríamos na escola aquela pessoa que vai nos ajudar, e vai multiplicando o conhecimento.

DOCENTE - Mas pra isso nós precisaríamos de tempo (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - No nosso planejamento...

DOCENTE - Eu já fiz um curso que teve que fazer multiplicação na escola. Que horas... Até hoje... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Dentro da sala de aula e sendo OP ao mesmo tempo...

DOCENTE - Sabe uma coisa que eu observo. Eles liberam pra certas atividades vindas da SEMED que não são importantes e não liberam o professor pra fazer uma formação que é de suma importância.

PESQUISADORA - Não tem aquela semana de planejamento. Quando eu trabalhava em escola privada, primeira escola que eu trabalhei, antes de começar o ano, nós tínhamos uma semana inteira, remunerada que a gente ia pra lá somente pra debater os problemas do ano anterior, fazer o planejamento (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - E a semana pedagógica. Esse ano nós não tivemos. Mas ano passado foi com todos...

DOCENTE - Vou contar um segredo pra vocês. Os meus colegas da minha escola, o tempo todo ficam falando dessa demanda de vocês. A gente não tem tempo pra isso, não tem tempo pra aquilo. E a gente não pode tirar um minuto do aluno, senão vamos ser cobrados. E aí você não tem tempo pra grupo de estudo, não tem tempo pra reunião pedagógica, não tem tempo pra atender aos pais, porque trabalha meio período e tem de estar dentro da sala. Aí quando você vê que o grupo realmente está empenhado em pensar na educação, em pensar como melhorar a escola. Às vezes, eu tomo uma atitude que é errada na minha função. Às vezes, eu privo o aluno de algumas horas. Hoje, o segundo turno vai sair às três horas, mas, antes disso, eu combino com os professores. “Olha, tal dia nós vamos liberar os alunos às três horas, mas de das três às cinco, nós vamos fazer um grupo de estudos, nós vamos pensar em determinado assunto”. Qual vai ser o tema, então aquele tema tá pensado... E quando chegar nas avaliações, como nós vamos preparar as nossas avaliações. Eu falo, não gosto de tirar um minuto... Eu, enquanto gestor, não gosto de tirar um minuto de aula do aluno, acho que é direito deles, mas, pra mim, tirar essas duas horas, aquelas duas horas têm de se multiplicar em benfeitorias para o aluno, tem de valer à pena. Então, quando se está pensando o projeto... “Ah, mas a gente tem de se discutir”. “Ah, tá bom, então, a gente vai parar duas horas e vamos discutir naquela reunião”. Os frutos têm de ser colhidos, e aí eu falo, não pode ter um

minuto de dispersão, não vai ter fofoca, não vai ter conversa, esquece os problemas lá fora, vamos pensar em educação, todo mundo focado. Se o grupo concordar, então eu me arrisco a tomar uma atitude desse tipo. Então, a gente libera os alunos e, de vez em quando, na minha unidade, acontece isso, a gente libera e para pra discutir, ou seja, PPP, ou seja avaliação, ou seja sobre projeto. E quando termina aquela reunião, que no início você faz até meio ridículo, faz aquela capinha, dá pro fulano..., mas quando você quer daquilo ali, realmente os frutos foram positivos. Quando você vê que, na semana seguinte, você, que cada professor que pensou, que recebeu uma ideia do colega, vem desenvolvendo aquilo na sala e, depois, tem uma culminância e você vê que o projeto avançou, aí realmente você vê que aquele encontro valeu à pena.

PESQUISADOR - E o professor já está pensando na próxima reunião, o que ele vai...

DOCENTE - Ele já está pensando na próxima reunião. Aí, de repente, um colega estava desanimado, triste, não conseguia fazer nada ou, então, achava tudo que fazia, não estava servindo pra alguém, quando ele vinha pra atividade, com todo mundo junto, ele vinha com toda a pilha para o próximo encontro e, assim, ela vai se modificando.

PESQUISADOR - Mas isso que você falou, já não deveria ter se tornado uma prática. A própria Rede não deveria prever isso no planejamento. Deveria... Um dia, mensalmente ou por bimestre, um tempo para o professor, um dia sem aula ou um dia sai mais cedo como você falou? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Mas já é previsto no calendário...

DOCENTE - É previsto isso também no calendário. Só que é como eu falei no início. É previsto que tenha tempo pra debate, só que, quando você chega no debate, é diário, é diário, você fica preenchendo diário (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Teve um tempo de formação dos professores no início do ano.

DOCENTE - No início do ano teve.

DOCENTE - Mas por quê?

DOCENTE - Mas acaba não saindo o que tem que sair... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - A gente chegou pra dar aula no início do ano... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Saímos do assunto, e aí acaba discordando... Eu me lembro que a gente estava ali conversando, tal, tal, aí uma conta da viagem e aí a outra contava do carro que comprou, e aí, gente, qual é o nosso objetivo aqui?

PESQUISADOR – Mas, no começo do ano, a cabeça do professor tá assim... (RISOS) E, no final do ano, tá cansado pensando nas férias. Aí, tem que se ver o tempo certo pra fazer essa formação...

DOCENTE - Mas aí é aquilo que tava falando, né. O negócio é..., vai insistindo, de repente, a primeira reunião não resolveu...

PESQUISADOR - Você tem criar uma cultura...

DOCENTE - Criar uma cultura...

DOCENTE - É que nem quando você está dando aula e fica o maior murmurinho dentro da sala, ninguém fica sentadinho, você muda as atividades, à primeira vista, a criança pensa que aquilo ali é oba-oba, né. Mas, depois, você vai mostrando pra ele: “Ô, não é bem assim, as atividades são desse jeito”... Depois, eles vão entendendo, daqui a pouco a coisa vai. Eu acho que a mesma coisa acontece com o professor, em um primeiro momento, vai falar da viagem que comprou não sei o quê, ainda mais quando chega das férias, não dá, mas depois..., vai ter alguém aqui pra conduzir isso, daqui a pouco as ideias vão, não? Não é isso?

DOCENTE - Hoje, a reunião acontece mensalmente, seja com um encontro ou outro, mesmo que seja com professores diferentes, mas acontece a reunião, normalmente na mesma semana, só que tem o combinado. Vamos fazer a reunião, quando der três horas, nós vamos começar. Tem que estar todo mundo sentado e o coordenador vai ficar com os alunos que os responsáveis não vieram buscar na hora certa. Mas tem que estar sentado às três horas, focados no assunto. Faltando meia hora para o final, a gente dá uma pausa, vocês conversam, fazem um lanche, e tal, mas é tudo dentro do combinado. No começo, foi um teste, no ano passado, nesse ano, mensalmente, estamos fazendo uma reunião por turno.

DOCENTE - A gente, só de ter uma horinha assim pra gente fazer conversar... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Uma coisa que eu pude observar é que a gente não está tendo hoje, por exemplo, nos conselhos, inclusive nos conselhos de classe, é que a gente faça uma avaliação, como tá a tua turma. Hum, hum... Que na nossa profissão ainda tem isso... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - O conselho de classe é pra preencher diário. Mas o pensar nas turmas, pensar no aluno, ficou no passado... E a gente não faz quase nada. E tem que ter, a gente tem que se esforçar, você tem de pensar na turma, pensar na dificuldade daquele aluno que você vai de repente você vai passar pro outro colega, isso o que a gente está conversando, aqui, neste momento, tem esse projeto...

DOCENTE - Tem? Deveria ter? Deveria ter. Você tem o conselho de classe... Você preenche diário, mas, em momento nenhum, se fala de alunos. Você vê que o conselho de classe mudou. Antigamente, você chegava, falava do aluno tal, esse aluno está com esse tipo de dificuldade, ele vai passar, mas temos que dar uma atenção maior a ele...

DOCENTE - Igual nas reuniões de pais. Você tem que conversar com os pais, mas não tem ninguém pra ficar com o aluno, as crianças ficam junto. É sempre assim... Até atrapalhando o objetivo da reunião.

DOCENTE – Aí, a gente pensa no aumento do tempo pra pensar, no tempo pra discutir com os colegas, no tempo pra discutir as questões educacionais. Só que a gente vai tentando... Igual a mim, dei uma proposta pra escola, só que de certa forma eu estou infringindo a lei, que

eu tô tirando tempo de aula do aluno, não é verdade, esse tempo deveria ser dado... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Não, mas é assim... Teoricamente, eu estou infringindo a lei. Isso é real. Eu não estou cumprindo a carga horária, como tem que ter de quatro horas...

PESQUISADOR - Eles estão pensando assim, você está tirando tempo...

DOCENTE - Deveria ter esse tempo previsto no calendário.

PESQUISADOR - Até porque tem tanto espaço no calendário que poderia ter esse tempo.

DOCENTE - Se não tivesse no calendário, que nós tivéssemos outros horários na escola, permanecendo mais tempo, além das quatro horas, pra poder parar e discutir esses problemas.

DOCENTE - Esse ano, ele só deu pra gente o recesso, mesmo assim não foi recesso, foi um feriado, foi o feriado de Santo Antônio. Foi... Mas aquele recesso que tinha segunda foi ponto facultativo, quer dizer... Eu acho que seria o momento que, invés de você ficar com meia dúzia de alunos na sala dando uma coisa que você não consegue dar, né, era melhor ter uma reunião pedagógica nesses intervalos (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Temos que trabalhar, mas podemos fazer uma coisa mais produtiva... Temos que pensar nisso.

DOCENTE - E se tivesse uma proposta de a gente ficar o dia todo na escola?

DOCENTE - O que, numa reunião?

DOCENTE - Não. O profissional. E se tivesse a proposta do professor, que quisesse ficar as 40 horas na escola? (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE – Ah tá, isso é interessante, mas vamos trabalhar o dobro, e o salário?

DOCENTE - Quem trabalha o dobro, recebe o dobro (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE - Mas a gente vai ficar as 40 horas em sala...

PESQUISADORA - Não. Não pode. Por lei, não pode.

DOCENTE – Então, como é que seria o pensamento da SEMED? Acho que ficaria bem servido nessas 40 horas.

PESQUISADOR - Acho que, no máximo, seria seis horas/aula por dia. No caso de professor II, você teria uma turma no turno da manhã ou da tarde e, no contraturno, teria duas horas de atividades. E o restante seria livre.

DOCENTE - Tem também essa questão do espaço físico, eu conheço poucas escolas aqui em Nova Iguaçu. Mas as poucas que eu conheço não têm estrutura física pra ficar com essa criança no horário integral (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

PESQUISADOR - Mas, aí, nós estamos falando da dedicação exclusiva. Para o professor fica até mais fácil. Você tem professores de manhã e de tarde. São quantos professores por turno?

DOCENTE - Em sala, são onze. Onze em cada turno.

PESQUISADOR - A escola teria de ter um espaço pra 11 professores no contraturno. Poderia ser uma sala pra atividades de reforço, reuniões pedagógicas. Então, seria muito mais fácil atender à dedicação exclusiva para o professor do que o horário integral para o aluno.

DOCENTE - Mas isso não gera menos matrículas?

PESQUISADOR - Não, porque o professor vai continuar com uma turma só. Pra cada professor, vai ser uma turma, mas ele vai ter tempo para o seu planejamento da sua aula e atender aos alunos que precisam de aulas de reforço, entre outras atividades.

DOCENTE - Deixa ver se eu entendi. Eu tenho 11 salas e eu vou ter horário integral. Vou ter 11 turmas.

DOCENTE - Vai ter que ter mais 11 espaços. Mas não necessariamente sala de aula.

DOCENTE - Por exemplo, eu tenho sala de informática...

PESQUISADOR - Outras atividades. Porque a criança não vai ficar na sala de aula (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Você só poderia dar quatro horas/aula, dentro de sala de aula. O restante do tempo você tem que dividir em outras atividades, uma parte planejamento, uma parte estudo, uma parte atendimento do aluno com dificuldade, uma parte um projeto. Auxiliar um colega que estiver com dificuldade, durante essas duas horas. Quer dizer, você teria duas horas pra desenvolver qualquer atividade dentro da escola e as outras duas horas você poderia ficar dentro da escola fazendo um trabalho seu ou até ir pra casa fazer esse mesmo trabalho.

DOCENTE - Aí sim, vale à pena. Mas aí vai ter que ter profissional qualificado pra atender aos alunos nesses outros horários, se não...

PESQUISADOR - A Rede vai ter que dobrar o número de professores.

DOCENTE - Mas se nós, professores, ficarmos mais tempo na escola, nós poderíamos também estar assessorando esses colegas...

PESQUISADOR - Só que, eu creio que o rendimento do aluno seria outro... Seria bem melhor. Porque essa dificuldade de fazer uma reunião com os professores, deixaria de existir. Você teria duas horas por dia. Se quisesse fazer uma reunião duas horas todo dia, poderia fazer.

DOCENTE - E a longo prazo, eu acho que você ia ter um jovem muito mais preparado.

PESQUISADOR - A longo prazo, o resultado é muito bom. Por exemplo. O seu aluno da manhã teria aulas de reforço à tarde com um colega seu e os alunos dele teriam aulas de

reforço com outro colega de manhã. Como vocês trabalham em tempo integral têm tempo de trocar informações sobre os alunos, não seria interessante?

DOCENTE - Fizemos isso ano passado na escola. Duas vezes por semana, um dia estudava Matemática e outro Português. Eu ficava com os alunos mais adiantados e a colega ficava com os alunos com mais dificuldade. Toda aula de Português eu dava construção de texto, e pra corrigir aquela quantidade de trabalhos...

PESQUISADOR - Logicamente você tem de ter tempo, aquelas duas horas... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Mas você vê que, em uma conversa rápida, a gente percebe as vantagens, não só para o professor, como para o aluno.

DOCENTE - Não é vantagem pegar aqueles alunos super adiantados, porque você tem de pensar uma aula no mesmo nível deles.

DOCENTE - Eu tenho três professores que eles ficam o dia todo na escola. Sem contar com o coordenador de aprendizagem e o profissional de leitura. Mas só em relação aos professores, eles acabaram se diferenciando dos outros, por quê? Eles passaram a perceber qual a rotina da escola, o dia todo. Quando você chega sete horas, você entra na sua sala, você sai, e não percebe o que está acontecendo ao seu redor (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Só a visão de escola... Quando a gente vai discutir um assunto levantado pela equipe, esses professores, que perceberam essas questões, já falavam: “Mas esse aluno, quando ele sai daqui, ele fica ali pátio e não quer ir embora, ou esse aluno sai daqui e fica lá na rua. Eu vou almoçar e vejo ele pra lá e pra cá”. Esse professor percebe que o aluno saiu da escola, e não foi pra casa, e fica zanzando pela rua. Aquele colega que saiu 11 horas e foi pra casa, ou saiu correndo pra outra escola, não percebe isso. Então, só em o colega ficar mais tempo, dá pra ter um olhar diferente.

PESQUISADORA - Quais as características que vocês consideram mais importantes para um professor? Características que o professor não pode deixar de ter?

DOCENTE - Compromisso.

DOCENTE - Compromisso.

DOCENTE - Compromisso.

DOCENTE - Compromisso.

DOCENTE - Compromisso.

PESQUISADORA - Nossa. Todo mundo? (RISOS).

PESQUISADOR - A mesma resposta foi dada pela manhã.

DOCENTE - Compromisso. É uma característica fundamental (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE – E, às vezes, você nem está preparado, mas tem de ter compromisso. Não sei fazer, mas vou dar meu jeito.

DOCENTE - Vai buscar.

PESQUISADOR – Bem, pessoal, gostaria de agradecer muito a vocês, foi muito produtiva a nossa conversa, vai contribuir muito pro meu trabalho, que eu vou disponibilizar depois pra vocês. Eu gostaria, no final, de deixar vocês falarem de alguma coisa a respeito da profissão que não tiveram a oportunidade de falar ou alguma demanda que vocês tenham a respeito da profissão pra saber um pouquinho mais de vocês.

DOCENTE - Eu vou falar uma coisa que eu falei com você lá na escola, é a questão da formação do mestrado. Em Nova Iguaçu, nós temos um plano de carreira, mas não é fácil a gente conseguir progredir na carreira, eu até falei isso com ele. Eu acho que as universidades e o MEC deveriam facilitar mais a entrada do professor no mestrado, numa pós-graduação, onde ele faça uma especialização ou vá direto para o mestrado, até pelo plano de carreira, sim, mas também pela qualificação que ele precisa. Uma coisa que ele já falou, também de formação continuada, é que o professor precisa, pra sua identidade, ele precisa dessa formação, e que seja facilitada.

PESQUISADORA – Aqui, o nosso mestrado, nós não sabemos muito bem, porque, no primeiro ano, a gente achou que era uma demanda antiga reprimida, mas, a cada ano, tem um número maior de candidatos. Essa última seleção, que está terminando agora, teve nove candidatos pra cada vaga. A gente não sabe por quê...

DOCENTE - Tinha que ter mais oferta de vagas.

PESQUISADOR - A UFRRJ/IM é a única universidade pública a oferecer curso de mestrado na Baixada Fluminense. Tem alunos que não são da Baixada e alguns até de outros estados. A procura é muito grande e a oferta é pequena.

DOCENTE - Assim como tem o PARFOR para entrar na graduação, deveria ter uma seleção desse tipo para entrar no mestrado.

PESQUISADOR - Por coincidência, nós estamos fazendo uma pesquisa sobre o PARFOR, aqui na universidade. Os professores até conseguem fazer a matrícula deles no curso, mas eles têm uma dificuldade muito grande para frequentar o curso, as Redes não liberam os alunos. As Redes não deixam os professores sair 15 minutos mais cedo para vir estudar... (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO). Interessante é quem faz a matrícula do professor no PARFOR é a Rede e, depois, ela não libera o professor para estudar (OS DOCENTES FALAM AO MESMO TEMPO).

DOCENTE – Porque, quando você estuda, o seu olhar muda. Eu tenho colegas ainda com o ensino médio, Normal. Não parece não, mas é muito difícil, você tem de ter um horário pra estudar...

DOCENTE - Às vezes, você não tem tempo pra ler.

PESQUISADOR - Essa experiência que o colega falou. Só de se reunir essas duas horinhas por mês, o que já mudou?

DOCENTE - Mas aí a gente já está plantando, né.

DOCENTE - Só hoje, nessas duas horas, o que nós ganhamos, mostra o que a gente pode fazer.

DOCENTE - Se não é vocês...

PESQUISADORA - O José Carlos insistiu muito nesse encontro...

DOCENTE - Eu acho importante isso, você estar discutindo com outras pessoas que estão vendo a educação de outro ângulo, né. Eu agora participei de um evento, há pouco tempo, que pouquíssimos professores ficaram sabendo. A gente precisa discutir a educação também fora da sala de aula, fora dos muros da escola.

ANEXOS

Anexo A – Autorização de pesquisa, Questionários, 2011



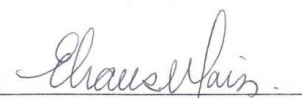
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Nova Iguaçu, 29 de Abril de 2011.

Do: Departamento Pedagógico

Para: Sr. Diretor(a)

Autorizo o Sr. José Carlos da Costa Aleixo estudante regularmente inscrito no nono período da UFRRJ – IM, curso Pedagogia horário noturno, matrícula n° 200872016-9 para realização de pesquisa em campo com o objetivo de distribuir um questionário aos professores do 1° ao 5° ano com data agendada para o recolhimento do mesmo na instituição.


José Reginaldo Bastos da Cruz
Secretário Adjunto Pedagógico

Rua José de Alvarez, 330 – bairro da Luz – Nova Iguaçu – RJ – CEP 26.255-560.
Tel.: (21) 2668-1200 / 2667-5759 / 2667-3456 / 3769-7388
3773-6052 / 3764-3561(fax)

Anexo B - Solicitação de autorização, Grupo Focal, 2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

A

Ilm^a. Sra. Secretária Municipal de Educação de Nova Iguaçu
Maria Aparecida Marcondes Rosestolato

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Através do presente instrumento, solicitamos a Vossa Senhoria, autorização para realização da pesquisa de campo do mestrando *José Carlos da Costa Aleixo*, orientado pela Prof^a Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, tendo como título: *A qualificação profissional como veículo da (re)construção da identidade docente: estudo de caso do 1º segmento do ensino fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ*.

A coleta de dados será feita através da realização de dois grupos focais, a serem realizados nos dias 10 de dezembro de 2013, às 10:00 e 14:00h. Para cada grupo focal serão convidados dez professores, selecionados entre os docentes que participaram da pesquisa realizada em 2011. Segue em anexo, planilha com a relação dos nomes e as respectivas unidades escolares.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Prof^a Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos
Coordenadora Substituta

Anexo C - Autorização, Grupo Focal, 2013



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**

Ofício Circular nº 210/GS/2013

Nova Iguaçu, 27 de novembro de 2013.

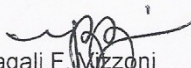
Ao

Il.^{mo} Senhor Diretor da E.M. Visconde de Itaboraí

Senhor Diretor

Autorizamos o Sr. José Carlos da Costa Aleixo, mestrando da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RURAL), que solicita pesquisa de campo com um (a) Professor (a) dessa Unidade Escolar. Para tanto se faz necessário que este funcionário compareça à Universidade dia 10 de dezembro de 2013, às 10 ou 14 horas, de acordo com seu horário de trabalho nesta Rede de Ensino.

Atenciosamente,


Magali F. Wizzoni
Subsecretária Municipal de Educação
Matricula 11/698.470-2


Magali F. Wizzoni
Subsecretária
Gestão Pedagógica
Mat. 11/698.470-2

