

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES E GESTORES

Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)



Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
DOCENTES E GESTORES**

Atena Editora
2017

2017 by Graciele Glap & Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto (UFPEL)

Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua (UNIR)

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson (UTFPR)

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho (UnB)

Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez (UDISTRITAL/Bogotá-Colombia)

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior (UEPG)

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (UNIOESTE)

Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza (UFPA)

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior (UFAL)

Profª Drª Ivone Goulart Lopes (Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatric)

Profª Drª Lina Maria Gonçalves (UFT)

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa (FACCAMP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)
<p>P769</p> <p>Políticas públicas na educação brasileira: a formação inicial e continuada de docentes e gestores / Organizadoras Graciele Glap, Lucimara Glap. – Curitiba (PR): Atena Editora, 2017. 295 p. : 1.806 kbytes</p> <p>Formato: PDF ISBN 978-85-93243-28-8 DOI 10.22533/at.ed.2881906 Inclui bibliografia</p> <p>1. Educação e Estado - Brasil. 2. Educação permanente. 3. Professores - Formação. I. Glap, Graciele. II. Glap, Lucimara. III. Título.</p> <p>CDD-379.81</p>

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Apresentação

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire

O presente livro traz como eixo norteador a formação inicial e continuada de docentes e gestores, assim elucida o objetivo da obra que é o de apresentar vários textos que discutem a temática já revelada.

Desse modo, escrever sua apresentação, nos traz uma dupla tarefa, pois se faz necessário abordar questões pertinentes a formação inicial e a formação continuada dos docentes e gestores escolares. Pois bem, a formação inicial dos docentes tem sido objeto de intensas discussões e pesquisas, pois a formação inicial precisa “dar conta” de preparar o profissional para atuar com exímia notoriedade no espaço escolar e também por ser um tema relevante e oportuno, lembrando que a formação inicial e continuada dos docentes é alvo de destaque no PNE (2014-2024) nas metas 1, 5, 7 e 10.

Os artigos que discutem a formação inicial dos docentes, trazem apontamentos sobre: A Educação em Direitos Humanos na Formação dos Pedagogos; O PIBID como instrumento significativo na formação de professores e o PIBID no Mato Grosso do Sul, ambos reafirmando sua importância como a tríade no Ensino Superior; Contradições frente às políticas de Formação de professores no Brasil, tendo como base o Art. 62 da LDBEN; Cursos de Licenciatura ofertados pelos IFES na região norte do Brasil, trazendo a análise da sua política de implementação; Os desafios que são propostos para a formação inicial dos pedagogos questionando quais saberes e metodologias compõem essa formação; Formação inicial docente para o exercício do magistério, especificamente na Educação Infantil, trazendo à tona reflexões sobre a importância da formação deste profissional; O PARFOR com o intuito de coletar informações acerca das percepções dos concluintes sobre o mesmo; Percepções dos acadêmicos acerca do Curso de Licenciatura em História sobre a profissionalização docente; Políticas curriculares como implicações para a formação e trabalho docente discutindo o estado da arte, especificamente; Análise da atuação do MEC na preposição de implementação de políticas públicas para o cumprimento do Art. 62 da LDBEN; e um artigo que versa sobre a formação inicial e continuada discutidas paralelamente, tendo como foco preparar o professor para a formação com vistas a diversidade.

Os demais trabalhos discutem a relevância que a formação continuada dos docentes e gestores adquire no momento atual, pois a formação continuada parte da busca pela construção da qualidade de ensino, especialmente na etapa da Educação Básica, pois exige necessariamente repensar a formação em exercício de professores/as.

Assim, a possibilidade de êxito no processo de ensino aprendizagem que se pretenda atingir tem o/a professor/a como seu principal agente. Neste sentido, a

formação continuada é sem dúvida, um tema atual e complexo podendo ser analisado sob diferentes perspectivas.

Desse modo, apresentamos textos que versam sobre a formação continuada de docentes e gestores cujas temáticas discutem: A implantação da política de formação de professores no Campus de Bagé/RS tendo como referencial teórico o ciclo de políticas de Ball (1994); Escola de formação continuada como um espaço de construção da profissionalização docente no Instituto Federal (IF); Formação continuada para a ressignificação do currículo na Educação Infantil possibilitando a reflexão sobre a ação, redimensionado assim a práxis; O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores numa perspectiva humanizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Políticas e práticas de formação dos docentes na esfera profissionalizante no Espírito Santo; Políticas públicas e a formação em serviço que traz o plano de ações articuladas (PAR) com o objetivo de analisar as condições políticas e metodológicas de implantação dos programas de formação de professores em serviço; e um relato de experiência de uma gestora e duas profissionais da educação frente ao estresse em crianças na fase escolar revelando como a formação continuada age frente a esses desafios.

Por fim, repensar a formação inicial e continuada dos docentes e gestores a partir de uma análise integrada, proporciona, uma proposta de discussão ampla e diferenciada acerca do assunto e com certeza enriquecerá o debate em torno do tema.

Boa leitura!!!!

Graciele Glap
Lucimara Glap

SUMÁRIO

Apresentação.....	03
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ESTUDO COMPARADO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Sinara Pollom Zardo , Débora Aparecida Antunes Pereira e Ana Cristina Rodrigues Pereira.....

08

CAPÍTULO II

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NO CONTEXTO DO PROJETO TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS DO PAMPA GAÚCHO

Diana Paula Salomão de Freitas, Claudete da Silva Lima Martins e Elena Maria Billig Mello.....

21

CAPÍTULO III

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Jéssica Corrêa Santos.....

35

CAPÍTULO IV

CONTRADIÇÕES INERENTES ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luiz Carlos Lückmann.....

47

CAPÍTULO V

CURSOS DE LICENCIATURA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Denise Lima de Oliveira.....

60

CAPÍTULO VI

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR/UEFS

André Luiz Brito Nascimento.....

72

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Patrícia Maria Reis Cestaro.....

86

CAPÍTULO VIII

ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO

TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Suely Fernandes Coelho Lemos e Ana Lucia Mussi de Carvalho Campinho.....100

CAPÍTULO IX

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES ENTRE O DISCURSO LEGAL E AS PRÁTICAS LOCAIS

Laís de Castro Agranito Rodrigues e Lucrécia Stringheta Mello.....114

CAPÍTULO X

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRELAÇANDO SABERES EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Simone Leal Souza Coité, Rosiane Cristina Muniz Oliveira e Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.....127

CAPÍTULO XI

O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL E DE GARANTIA DE DIREITOS: CONCLUINTE E CONCLUSÕES DA PEDAGOGIA NA UFPA

Alberto Damasceno e Emina Santos.....142

CAPÍTULO XII

O PIBID E INICIAÇÃO PROFISSIONAL: RELATOS DE EGRESSOS DA UEMS/PEDAGOGIA - CAMPO GRANDE

Laíse Ataídes Ribeiro e Eliane Greice Davanço Nogueira.....157

CAPÍTULO XIII

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE HISTÓRIA: O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OPÇÃO PROFISSIONAL

Máximo Augusto Campos Masson, Camila Tavares Rodrigues e Andressa Maria Gomes de Oliveira Duarte.....170

CAPÍTULO XIV

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES AO ESTADO DA ARTE (2010-2015)

Sanny Silva da Rosa e Branca Jurema Ponce.....182

CAPÍTULO XV

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: O QUE AINDA PRECISA MUDAR?

Brenda Fonseca de Oliveira e Marlene Barbosa de Freitas Reis.....197

CAPÍTULO XVI

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO SENAI-VITÓRIA/ES

Tatiana Das Mercês, Marcelo Lima e Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar Pacheco.....209

CAPÍTULO XVII

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Conceição Aparecida Fernandes Lima Panizzi.....228

CAPÍTULO XVIII

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: INICIATIVAS E PROPOSIÇÕES DO MEC APÓS A LDB Nº 9.394/96

Eliane Gracy Lemos Barreto, Anselmo Alencar Colares e Glez Rodrigues Freitas Bentes.....243

CAPÍTULO XIX

PROBLEMATIZAÇÕES AO REPENSAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS PROPOSTOS PELO PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lúcia de Mendonça Ribeiro e Adriana Almeida Sales de Melo.....258

CAPÍTULO XX

RELATO DE EXPERIÊNCIA ALFABETIZAÇÃO EM VALORES HUMANOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SERVIÇO E, A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PSICÓLOGOS ESCOLARES

Dâmaris Simon Camelo Borges e Marlene de Cássia Trivellato Ferreira.....272

Sobre as organizadoras.....286

Sobre os autores.....287

offered by the institution in this network in order for the teachers' graduate courses not be reduced to train specialists in an area of knowledge, to the detriment of proper pedagogical training.

KEYWORDS: Federal Institutes; professional education; teachers' education, teachers' graduate courses.

CAPÍTULO XIII

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE HISTÓRIA: O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OPÇÃO PROFISSIONAL

Máximo Augusto Campos Masson
Camila Tavares Rodrigues
Andressa Maria Gomes de Oliveira Duarte

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE HISTÓRIA: O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OPÇÃO PROFISSIONAL

Máximo Augusto Campos Masson

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

Camila Tavares Rodrigues

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

Andressa Maria Gomes de Oliveira Duarte,

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

RESUMO: O trabalho analisa expectativas profissionais de estudantes concluintes de curso de história, em especial quanto a suas intenções de exercer o magistério da educação básica. Constitui-se em estudo de caso, desenvolvido com base na obra de Bourdieu sobre perspectivas “de futuro” de agentes sociais e estratégias de realização. Procura-se apreender a partir da análise de discursos dos estudantes, as possíveis relações existentes entre habitus de classe de que são portadores e estratégias por eles desenvolvidas para obter mobilidade social ou assegurar a reprodução de suas posições de classe no campo social. Explicam-se os motivos que levam esses estudantes a escolherem um curso voltado para exercício do magistério da educação básica, embora isto não seja o objetivo profissional da maioria. Discutem-se ainda os efeitos dessa situação sobre a crise do magistério brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: magistério; escolhas profissionais; licenciatura, estratégias, expectativas de futuro

1. APRESENTAÇÃO

Desde 2011, desenvolvemos pesquisa sobre percepções de estudantes de diferentes cursos de licenciatura quanto ao exercício do magistério da educação básica como futuro profissional. Neste texto, apresentamos análise referente a estudantes de cursos de história, os quais, tradicionalmente, privilegiam, de forma quase absoluta, a docência como atividade profissional de seus egressos.

Assim sendo, considerando aspectos concernentes à posição de classe e às trajetórias escolares dos estudantes, discutimos suas escolhas acadêmicas e perspectivas profissionais a partir de discursos formulados sobre motivações para ingressar em um curso de história e referentes a suas possíveis trajetórias de vida após se graduarem. Buscamos apreender se o magistério da educação básica é por eles visto como provável atividade de trabalho, assumindo, por consequência, a condição docente como futura identidade profissional.

2. DISCURSOS E ESTRATÉGIAS NA ANÁLISE DE PROCESSOS DE ESCOLHA PROFISSIONAL

Independente das modalidades formais de ingresso (bacharelado ou licenciatura), o trabalho como professor da educação básica se constitui, na prática, na primeira (ou quase única) possibilidade profissional em que os graduados de história se encontram de imediato habilitados. Em face desta situação, procuramos apreender visões de estudantes sobre o exercício do magistério como forma de inserção no mercado de trabalho, inclusive considerando a posição ocupada pela história como disciplina escolar no cenário escolar brasileiro. Em suma, objetivamos registrar e compreender as motivações que levaram esses estudantes a realizar um curso de história e como se viam (ou não) na condição de professores da educação básica.

Mediante a análise de suas falas sobre o magistério como atividade profissional, procuramos também apreender suas representações acerca de si mesmos, pois entendemos que os discursos de todo agente referentes à realidade social em que está inserido - mesmo quando esta última não lhe afigura espacial e temporalmente imediata - se constitui em expressões das representações que fazem, quase sempre de modo inconsciente e pouco sistemático, também de si próprios, conforme observa Bourdieu (BOURDIEU, 2009).

A atenção às auto representações não significa desconsiderar as situações sociais em que essas são progressivamente elaboradas e expressas. É preciso ter em conta que a compreensão de todo discurso exige atentar para as condições objetivas em que o mesmo é gerado, sobretudo para as posições ocupadas no espaço social por aqueles que os produzem. Entretanto, a preocupação com a delimitação das posições dos agentes nos campos sociais e dos lugares, no interior desses campos, de onde proferem seus discursos, não deve, por equívoco objetivista, nos levar a minimizar particularidades subjetivas desses agentes. Essas particularidades podem ser fundamentais para a identificação dos móveis determinantes de aparentes contradições entre os discursos, as ações e os interesses desses agentes.

Salientar a importância da identificação de particularidades subjetivas não implica em reconhecer o poder determinante de dons naturais ou características inatas definidores da personalidade dos agentes sociais e de suas trajetórias, equívoco psicologizante apontado e criticado por Bourdieu em suas considerações sobre a necessidade da análise sociológica realizar permanente esforço teórico de romper com a antinomia estrutura-agente (BOURDIEU, 1979), como também por Lahire (LAHIRE, 2004).

Os discursos individuais sobre o futuro são - inclusive quando manifestos sob formas extremas de aparente utopia ou de conformado fatalismo - apreensões subjetivas da realidade. Todavia isto não elimina sua condição de produtos simbólicos produzidos em campos sociais, resultantes da complexa dialética estrutura-agente que é subjacente a todo espaço social. Como produtos simbólicos são tanto instrumentos de compreensão do mundo social como de classificação e

de distinção social (Bourdieu, 1988).

Nesse sentido, a compreensão sociológica dos discursos dos agentes sociais está relacionada, primeiro, à apreensão dos modos concretos pelos quais estes vivenciam processos de interação social.

Em segundo lugar, ao entendimento de que os agentes sociais, ao manifestarem determinados desejos e aspirações quanto ao seu futuro, implicitamente os reconhecem como inerentes aos interesses que julgam como legitimamente seus e passíveis de serem realizáveis, mesmo quando isto possa vir a ser muito pouco provável.

Dessa forma, torna-se possível entender discursos que, à primeira vista, estariam eivados de contradições, visto neles poder-se identificar supostas incompatibilidades entre as aspirações de seus formuladores e as ações que de fato realizam.

Observe-se, conforme assinalado por Bourdieu, que aparentes dubiedades sobre o futuro são mais encontráveis em discursos de agentes sociais localizados, na singular posição de dominantes-dominados (BOURDIEU, 1991; 1996b). Posição comum à boa parte dos que exercem profissionalmente atividades de caráter intelectual e, por consequência, de alguma forma encontram-se posicionados em regiões do campo intelectual, tendo suas posições sociais definidas seja pelas relações estabelecidas nesse campo, seja, notadamente, no campo econômico.

Para o entendimento das possíveis dubiedades presentes em discursos de agentes sociais situados no campo intelectual deve-se ter em conta a dimensão, em suas mais diferentes facetas, que o trabalho intelectual ganhou com a expansão territorial e o desenvolvimento do capitalismo, em processos que se fizeram acompanhados da elevação contínua dos contingentes ocupantes de postos de trabalho “não manuais”. Elevação só possível pela força que a escolarização, cada vez mais universalizada e prolongada, ganhou como instrumento de socialização nas sociedades contemporâneas.

Devemos igualmente sublinhar que a ampliação e a diferenciação do “trabalho intelectual” não se encontram hoje mais direta e necessariamente correlacionadas a antigos instrumentos simbólicos de distinção social. Exercer atividades consideradas de alguma forma como intelectuais não produz necessariamente os anteriores efeitos de legitimação da desigualdade social. Entre esses efeitos encontrávamos, por exemplo, aqueles de ordem financeira, expressos em diferenças de poder econômico entre os “trabalhadores intelectuais” e os “trabalhadores manuais”. Diferenças que explicitavam o consenso existente na sociedade quanto à hierarquização entre “intelectuais” e “manuais”, legitimando tal hierarquização como “natural”.

As consequências da ampliação, diferenciação e verticalização do “trabalho intelectual” podem ser perceptíveis entre determinados segmentos sociais como, sobretudo, frações da pequena burguesia. Essas, tendencialmente, reproduziam sua posição social por meio da realização de atividades intelectuais que perderam, em parte, sua aura de consagração.

A progressiva diminuição (ou até ausência) de maiores efeitos de distinção

relacionados ao exercício profissional de determinadas atividades intelectuais terminou por produzir processos de empobrecimento entre os agentes sociais que, hoje, são por elas responsáveis. Isto, por decorrência, fez com que não venha a ser incomum entre esses agentes, a presença de atitudes frente ao futuro semelhantes às daqueles que historicamente se encontram posicionados mais próximos do pólo dominado do campo social. Atitudes que, segundo o senso comum, se classificariam como ilógicas e incompatíveis com “futuros racionalmente possíveis” e mais condizentes com a posse de capital econômico, social e cultural desses agentes.

A compreensão dessas atitudes se viabiliza mais facilmente se considerarmos que ações e discursos sobre “futuros possíveis” dos agentes sociais são sintomas da presença de estratégias, mais ou menos inconscientes, de reprodução de suas posições sociais ou de busca de ascensão social, além de sinais de auto percepções, de modo geral produzidas de forma não plenamente sistemática e reflexiva.

Nessa perspectiva, o conceito de estratégia, desenvolvido por Bourdieu (BOURDIEU, 1996;1996B; 2007; 2009) e, similarmente, por Elias (ELIAS,1995) e Lahire (LAHIRE, 2004), ganha importância analítica. Em nossa análise ocupa lugar expressivo, pois mesmo devendo ser compreendida a partir das propriedades estruturais dos campos sociais onde os agentes sociais se inserem, toda estratégia de um agente social se configura sempre de maneira singular e única. Pelo seu exame podemos apreender as características gerais dos processos de inserção desse agente nos campos sociais, as formas como esses processos são subjetivamente interpretadas, as concepções (e possíveis modos de concretização) sobre seus interesses pessoais,

Assim, nossa análise das perspectivas profissionais dos estudantes e de suas estratégias de concretização de “futuros” concebidos como possíveis atenta para efeitos das características do campo educacional e das relações deste com os demais campos na sociedade brasileira.

Entre essas características destacamos: as particularidades da condição subalterna do campo educacional no Brasil, por nós mencionada (MASSON, 1997); a prolongada “crise do magistério brasileiro da educação básica”, expressa, não só, porém significativamente, pelo contínuo processo de empobrecimento do professorado e a redução do interesse pelo magistério por parte de segmentos sociais que historicamente tinham nesta atividade profissional um instrumento de reprodução de sua posição social. Também tivemos em conta a posição que, como disciplina escolar, a história ocupa no universo escolar, em vista das hierarquizações não oficiais entre as disciplinas escolares e suas consequências sobre o trabalho docente.

No entanto, sublinhar a interveniência dessas características na escolha de um curso superior, como história, não significa que esse processo transcorra de modo invariável para todos que por ele optam. Ao contrário de quaisquer mecanicismos, o reconhecimento dos possíveis efeitos desses aspectos nas escolhas estudantis sinaliza para o grau de esforço que vem a ser necessário para compreendê-las. Em especial, quando essas escolhas são de indivíduos que não

seguiriam a linearidade que, à primeira vista, pode ser observada em discursos de outros estudantes, cujas opções se justificariam pelo pertencimento de classe ou pelas posições privilegiadas que os cursos pretendidos propiciam aos seus partícipes.

3. UNIVERSO DE ESTUDO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nossa pesquisa tem por universo, estudantes de uma das principais e mais antigas instituições universitárias do país. Situada no Rio de Janeiro, ela foi pioneira no oferecimento de cursos de história (bacharelado e licenciatura).

Os estudantes pesquisados foram selecionados a partir de dois critérios: faixa etária (terem idade inferior a vinte e seis anos) e estarem concluindo o curso (terem cursado, no mínimo, seis períodos letivos e estarem inscritos ou concluído as denominadas disciplinas de “formação pedagógica”).

Como instrumentos de pesquisa empregamos: técnicas próprias à observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas e dados sobre desempenho estudantil disponibilizados pela instituição.

A aplicação dos questionários objetivava coletar dados referentes a: faixa etária, sexo, trajetória escolar, profissão e escolarização dos pais e expectativas profissionais e/ou acadêmicas futuras.

As entrevistas, devidamente gravadas e autorizadas pelos entrevistados, seguiram procedimentos indicados por Bourdieu em “A Miséria do Mundo” (BOURDIEU, 2003), entendendo-se que o processo de entrevista não vem a ser um simples e imediato registro de informações como ocorre em pesquisas de opinião. Para o pesquisador, a entrevista deve ser considerada como uma interação em que os participantes, concomitantemente, se observam e se interpretam mutuamente, exigindo da parte do entrevistador atenção constante às atitudes do entrevistado e recursos de técnicas etnográficas.

As entrevistas, sempre individuais, em média de trinta a quarenta minutos, se desenvolveram a partir de roteiro flexível. Procurava-se fazer com que o entrevistado expusesse aspectos de sua trajetória de vida, características de seu cotidiano familiar e experiências escolares, além de relatar e comentar as motivações que tinha o levado a escolher o curso de história. Procuramos também registrar suas percepções sobre a formação universitária recebida, as expectativas de futuro profissional e seus desejos (ou não) de exercer o magistério da educação básica.

Procuramos observar atitudes dos estudantes no curso das entrevistas, seja mediante as linguagens empregadas, oral ou gestual, pois, além de indicar elementos de seus habitus de classe, elas poderiam denotar pequenas diferenças, por vezes ínfimas, quanto aos seus procedimentos em determinados espaços institucionais. Procedimentos que poderiam sinalizar para modos como esses estudantes construía suas visões a respeito de suas trajetórias de vida, ressaltando interesses e identidades, ainda que não expressassem necessariamente maior entendimento das ações que realizavam.

Foram entrevistados dezesseis estudantes, nove mulheres e sete homens.

Embora formalmente fossem matriculados em turnos distintos (diurno e noturno), dadas as características institucionais, logo após os períodos iniciais, cursaram, indiscriminadamente, disciplinas em diferentes horários.

4. CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS E OPÇÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

Os estudantes entrevistados em sua maioria (dez, seis mulheres e quatro homens) integram as camadas mais baixas da pequena burguesia. Seus pais são, em geral, trabalhadores assalariados do setor de serviços, com renda familiar mensal de 05 a 10 salários mínimos (aproximadamente quatro a oito mil reais no momento da pesquisa). Possuem escolaridade média ou superior, denotando a presença de certo capital cultural e social exposto, inclusive, pelas opções de escolarização dos filhos, embora essas somente puderam ser concretizadas pela posse de necessário capital econômico.

Apenas cinco entrevistados (três mulheres e dois homens) pertencem a famílias tipicamente proletárias. Seus exercem atividades semiquualificadas no setor de serviços. A renda familiar mensal vinha a ser de, no máximo, cinco salários mínimos. Nessas famílias, o ensino médio é o maior grau escolar dos pais. A maioria das mães possui ensino fundamental completo.

Apenas uma família dos estudantes integrava a pequena burguesia tradicional (médio empresário) com renda familiar mensal de aproximadamente 20 salários mínimos (cerca de 16 mil reais na época da pesquisa).

Proporcionalmente, a maioria dos estudantes integrantes de famílias de maior renda familiar mensal são homens e as de menor renda são mulheres.

As mães possuem maior escolaridade que os pais na maioria das famílias de maior renda (nove mães possuíam curso superior, duas tinham diplomas de mestrado). Só quatro pais eram graduados. Esta situação se inverte nas famílias de menor renda onde os pais tinham maior escolaridade (embora, no máximo, tinham ingressado no ensino médio) que as mães.

Sintomaticamente a maioria dos estudantes (quatorze, inclusive todos os sete homens) cursou o ensino fundamental em escolas particulares ou federais, denotando preocupação familiar com as possibilidades de ascensão social por meio de uma trajetória escolar mais bem sucedida. Conforme visões predominantes na sociedade brasileira, as escolas particulares (ou as federais) são muito superiores às municipais e estaduais. Só duas estudantes cursaram o ensino fundamental em escolas municipais ou estaduais.

Quase todos os entrevistados ressaltaram a realização de esforços familiares (em especial dos pais, mas também de outros parentes como tios e avós) para que tivessem uma escolarização considerada por seus no âmbito de suas famílias de melhor qualidade. Em geral isto significou cursar o ensino fundamental em escolas particulares.

Quanto ao ensino médio, vários entrevistados relataram a preocupação

familiar com a preparação para concursos de ingresso em escolas federais ou em colégios de aplicação, mesmo quando não tiveram sucesso nesses concursos. A maioria (oito) realizou o ensino médio em escolas particulares. Cinco ingressaram em escolas federais (quatro) ou em escolas técnicas estaduais (um), cuja qualidade do ensino se diferencia positivamente do ofertado pela maioria das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, é ilustrativa a fala de um entrevistado:

“Eu moro em município da baixada [fluminense] e lá sempre teve problema de escola. Meus pais me matricularam em uma escola particular perto de casa desde pequeno. Quando cheguei no último ano do ensino fundamental, fiz uma preparação para tentar entrar na FAETEC e consegui. Foi um outro mundo para mim.” (homem, concluinte do bacharelado e da licenciatura)

Só uma estudante se transferiu de uma escola particular para uma estadual. Duas, que cursaram o ensino fundamental em escolas municipais, fizeram o ensino médio em escolas estaduais. Todas essas três estudantes pertenciam a famílias de menor renda (de 03 a menos de 05 salários mínimos).

As diferenças de posse de capital econômico e cultural, ao menos em sua forma objetiva escolar (certificados e diplomas), são fortemente percebidas quando analisamos as falas sobre os motivos que os levaram a escolher a graduação em história.

Inicialmente, é preciso salientar que para todos os entrevistados a opção pelo curso de história, não decorreu de um anterior desejo de ser professor, o qual teria se originado durante a infância ou a adolescência. A escolha do curso é considerada decorrente de um “gosto pela matéria”, produto, não só, mas, sobretudo, de atitudes dos professores de história de que foram alunos, principalmente no ensino médio. Os relatos de dois entrevistados expressam o impacto das aulas de alguns professores e seus efeitos na opção por história.

“Sempre gostei de humanas, mas sempre fui boa aluna em outras matérias, mas foi o professor de história da sexta série que me fez gostar de história. Ele passava uma ideia de processo em história que me fascinava. Quando cheguei ao ensino médio, fiz concurso para o Pedro II, CEFET e de bolsas para escolas particulares, queria ser técnica em turismo. Não passei, mas passei no Pedro II, que gostei muito e aí teve outro professor que me fez apaixonar novamente pela história e me fez querer fazer história. Um outro professor, do cursinho pré-vestibular que fiz e que eu também gostei me disse que dava para viver com o magistério. Aí, resolvi fazer história” (mulher, concluinte do bacharelado e da licenciatura, ex-estudante de escolas particular e federal)

“Por que da escolha de história? Em parte porque os professores das humanas tinham maior diálogo do que os professores das exatas. As disciplinas destes eram mais respeitadas e valorizadas entre alunos e os professores do que as de humanas. Eu fazia escola técnica, mas a química já estava alijada. O magnetismo de dois professores, de literatura e história, contribuiu muito para isto, eles eram doutorandos. A dúvida era entre história e literatura, letras.” (homem, bacharel, concluinte de licenciatura, ex-estudante de escolas particular e técnica federal)

Observe-se que o fato do segundo estudante sublinhar o diálogo e também a formação mais elevada de seus professores “de humanas” sinaliza para o efeito de consagração que a titulação acadêmica pode provocar sobre determinados agentes sociais. Estes, mesmo por uma via aparentemente alternativa, podem visualizar um trajeto profissional, que mesmo inconscientemente, reafirmaria a possibilidade de reprodução da posição de classe familiarmente herdada.

As condições objetivas de trabalho dos professores e, de modo especial, a atual imagem das escolas de ensino fundamental e médio, não somente, mas, principalmente, das redes públicas, contribuem para que seja secundária a opção pelo magistério como atividade profissional. Baixos salários, tensões cotidianas com alunos e seus familiares, pressões administrativas e casos de violência são causas geralmente apontadas para a recusa, de forma mais ou menos intensa, ao exercício do magistério.

A forte presença de visões negativas sobre o trabalho dos professores de educação básica torna-se responsável pelo menor interesse profissional no magistério, inversamente proporcional às aspirações de continuidade na formação acadêmica através do ingresso em cursos de mestrado e doutorado.

Dos dezesseis entrevistados, dez pretendem cursar (ou já tinham sido aprovados) em cursos de mestrado em história ou áreas afins. Desses dez, a maioria (seis) tem pais portadores de diplomas de curso superior e pertencentes a camadas baixas da pequena burguesia. Apenas dois estudantes têm pais operários, embora estes sejam os pais com maior escolarização entre as famílias operárias.

Dessa forma, os estudantes, em sua maioria, tentam empreender o que Bourdieu denominou de reconversão de estratégias (BOURDIEU, BOLSTANSKI, SAINT-MARTIN, 1979), a qual, sendo bem sucedida poderá possibilitar um *modus vivendi* compatível com suas origens sociais ou promover desejada ascensão social.

Dois estudantes, de forma distinta, mas com objetivos similares dos que desejam ingressar em curso de mestrado, mencionam como objetivo imediato ao fim da graduação em história, iniciar novo curso superior, estratégia que acreditam assegurar a reprodução de sua posição de classe, na medida em que propiciaria condições de vida futura semelhantes às de suas famílias.

Apenas quatro estudantes (só um pertencente a famílias operárias), em sua maioria de famílias de renda mais baixa e pais de menor escolarização, afirmam ter como objetivos mais imediatos ingressar em cursos de atualização na área e preparatórios de concursos públicos.

O baixo interesse pelo magistério como opção profissional é predominante e claramente explicitado nos discursos dos estudantes. Apenas um estudante, de origem operária, afirma que o magistério deverá ser sua única e principal atividade profissional. Entretanto, também é intenção deste estudante se candidatar a um mestrado em história. Se isto se concretizar, a preferência pela docência na educação básica poderá ser revista.

Seis estudantes (três de famílias operárias), afirmam que o magistério da educação básica será a sua principal, mas não única atividade profissional. Como

todos pretendem dar continuidade à sua formação acadêmica, possivelmente o magistério poderá vir a se constituir em uma atividade temporária, exercida durante a realização de suas pós-graduações.

Sete estudantes, afirmam que, profissionalmente, o magistério terá um caráter secundário, exercido ao lado de outras atividades. Significativamente cinco deles pertencem a famílias pequeno-burguesas e seus pais possuem diplomas de ensino superior. Entre esses estudantes encontram-se os que desejam realizar nova graduação logo após a conclusão do curso de história, o novo curso possibilitaria o exercício de atividade profissional que, de fato, será a principal. Como outros estudantes, poderão fazer do magistério uma atividade profissional temporária, enquanto outras opções não se concretizam.

Dois estudantes, integrantes das famílias de maior renda e já inscritos em cursos de mestrado, manifestaram total desinteresse pelo magistério da educação básica. Só o exerceriam, temporariamente, em instituições consideradas de excelência. Aspiram ingressar no magistério superior público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que seja restrito o espaço que temos para o desenvolvimento mais aprofundado de nossa análise dos discursos dos estudantes, podemos apresentar algumas considerações acerca dos mesmos, especialmente quanto a intenções de exercício do magistério da educação básica.

Acerca da escolha do curso de licenciatura ou da opção de matricular-se nas disciplinas de formação pedagógica, ao final ou após, o bacharelado, podemos afirmar que esta não vem a estar relacionada ao exercício do magistério na escola básica como opção principal profissional. A opção pelo curso de história decorreu principalmente pelo interesse por esta área de conhecimento, o que foi construído durante o período de escolarização. Por consequência, as diferenças entre licenciatura ou bacharelado não são consideradas pelos estudantes como significativas. Para a maioria, dois fatores explicam a opção por uma ou outra modalidade de curso: o nível de competição para o ingresso, situação que pode variar conjunturalmente, fazendo com que as demandas por vaga oscilem ao longo dos anos e maiores dificuldades em realizar um curso durante o dia, o que contribui para o interesse pela licenciatura, a qual sempre é oferecida à noite.

Como intenção profissional, o magistério ocupa uma posição secundária para a maioria desses estudantes. Exercer o magistério é uma possibilidade sempre relacionada a condições de trabalho específicas.

Mesmo os que afirmam priorizar o magistério como atividade profissional, pretendem empreender ações que, na prática, poderão contradizer seus atuais discursos, embora essas ações possam vir a permitir a reprodução de suas posições de classe.

Nesse sentido, as falas dos estudantes denotam a presença de estratégias para a ascensão social, que tendem a secundarizar o exercício do magistério. Por

outro lado, afirmam ser a posse de diploma superior de uma instituição considerada de excelência importante instrumento para o sucesso de suas aspirações, mesmo que este diploma seja de um curso de licenciatura.

Se a maioria dos estudantes possui outras aspirações profissionais que o magistério da educação básica, o qual termina por ocupar lugar secundário entre os “futuros possíveis” que esses mesmos estudantes almejam e julgam ser possível alcançar, devemos, contudo, salientar que nem sempre as aspirações individuais se concretizam, inclusive quando os agentes sociais podem possuir dispositivos sociais mais aparentemente sofisticados, sobretudo em relação à *habitus* de classe e consequente posse de capital cultural.

Em cenários marcados por ameaças de intensificação de crises econômica e políticas, os desejos desses estudantes poderão sucumbir frente a forças que em muito ultrapassam suas capacidades de controle, em especial sobre seus futuros. O malogro das estratégias de ascensão social da maioria dos agentes investigados poderá levá-los a assumir o magistério como atividade profissional principal, porém não como atividade desejada, contribuindo, mesmo involuntariamente, para a continuidade e intensificação da crise do magistério no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O Desencantamento do Mundo**. Tradução de Sílvia Mazza. São Paulo, Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa. Bertrand Brasil/DIFEL, 1991.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Correa. Campinas, Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **As Regras da Arte. Gênese e Estrutura do Campo Literário**. Tradução de [Maria Lucia Machado](#). São Paulo: Companhia das Letras, 1996b

BOURDIEU, P. **A Produção da Crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Tradução de Maria da Graça Jacinto Setton. São Paulo: Zook, 2002.

BOURDIEU, P. (coord.). **A Miséria do Mundo**. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo e al. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003, 5ª edição

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zook, 2007

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2010, 11ª edição

BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Vozes: Petrópolis, 2009

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L., SAINT-MARTIN, M. de. As Estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: **Educação e Hegemonia de Classe**. DURAND, J. C. G. (Org.). Tradução de Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

ELIAS, N. **Mozart. Sociologia de um Gênio**. Organização de Michael Schoröster. Tradução de Sérgio Goés de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MASSON, M. A. C. **Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira**. Tese de Doutorado apresentada no PPGE da UFRJ. 1997.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2000.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-28-8

