

TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: ELEMENTOS CONSTITUINTES ACERCA DO *HABITUS* PROFESSORAL E DO CAPITAL CULTURAL INERENTES À DOCÊNCIA

CARLINDO, Eva Poliana – FCL/UNESP
poliana@fclar.unesp.br

Área Temática: Educação: Profissionalização docente e formação
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Esse texto de cunho analítico-descritivo fará referência aos dados empíricos presentes em três pesquisas científicas: Ribeiro (2005); Bianchini (2007) e Penna (2007), nas quais a história de vida do sujeito, a trajetória acadêmico-profissional e os contextos sociais dos quais se participa são considerados como elementos constituintes e explicativos acerca da profissionalidade docente. Portanto, esse artigo é uma metapesquisa. Sendo assim, objetiva-se mostrar que as experiências pessoais, as experiências acadêmicas e as experiências profissionais vivenciadas dentro do ambiente escolar são referências indelévels à estruturação do *habitus* professoral bem como para a atuação em sala de aula. Nesse sentido, foram priorizados os dados advindos a partir das seguintes categorias de análise: escolha da profissão docente, trajetória escolar e acadêmica, capital cultural, capital econômico, ausências de conhecimento e atuação profissional para detectar-se a estrutura do *habitus* profissional conforme o aporte teórico presente em Bourdieu (2003). Diante da análise das pesquisas supracitadas, destacam-se o desejo desde criança em se tornar professor, o ambiente familiar e questões de ordem financeira para a realização dessa escolha profissional. Ademais, a não-apropriação de conteúdos específicos à atuação nas séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, particularmente, em Matemática é um dado que não pode ser negado. Esse fato, segundo Bourdieu, sugere que as oportunidades postas ao círculo de convivência de cada sujeito revelam as relações de proximidade ou de distanciamento em relação aos diferentes tipos de capital, particularmente, em relação ao capital cultural angariado ao longo de toda a formação humana. Portanto, reitera-se que as experiências pré-profissionais, escolares e acadêmicas são importantes para análise do capital cultural desse círculo profissional uma vez que a docência é uma atividade humana influenciada pelos elementos culturais, sociais, econômicos, políticos, experienciais bem como pelos saberes científicos, didáticos e professorais adquiridos ao longo de toda a trajetória de vida do sujeito.

Palavras-chave: História de vida; Formação pessoal; Formação profissional; *Habitus* professoral; Capital cultural.

Este trabalho pretende contribuir com reflexões que estão sendo sistematizadas em âmbito nacional e internacional a respeito da formação e atuação docente. Devido à amplitude de estudos, debates e perspectivas de análise, esse texto de cunho analítico-descritivo fará

referência aos dados empíricos presentes em três pesquisas científicas: Ribeiro (2005); Bianchini (2007) e Penna (2007), as quais versam sobre a trajetória de vida e a trajetória acadêmico-profissional de professores uma vez que tais elementos são considerados como constituintes e explicativos acerca da profissionalidade docente. Portanto, esse artigo é uma metapesquisa em que os dados apresentados pelas referidas autoras serão analisados valendo-se do aporte teórico presente em Bourdieu (2003), sobretudo, no que se refere à estruturação do *habitus* profissional. Desse modo, objetiva-se mostrar que as experiências pessoais, as experiências acadêmicas e as experiências profissionais vivenciadas dentro do ambiente escolar são referências indelévels à estruturação do *habitus* professoral bem como para a atuação em sala de aula.

Nesse sentido, é importante considerar os múltiplos espaços formativos no processo constitutivo da identidade/profissionalidade do professor, uma vez que esse processo estende-se “[...] além dos cursos que têm a intencionalidade de formar o professor. Abrange também as iniciativas da comunidade em que se inserem os professores, a vida familiar e a subjetividade do professor.” (JUNGES, 2005, p. 33). Dessa maneira, o professor constitui-se enquanto professor pelas relações estabelecidas entre o meio social em que vive e sua história pessoal. Ademais, parte-se do princípio de que “[...] o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura.” (JUNGES, 2005, p. 46). Entretanto, esse processo constitutivo e de apropriação das relações externas não ocorre de maneira passiva, uma vez que o homem imprime suas marcas ao se apropriar da riqueza humana. Por isso, esse processo é concebido como um processo histórico-cultural, no qual a

dinâmica que se estabelece entre o que está fora e o que está dentro do homem é mediada pela produção e interferência da subjetividade. **A constituição do sujeito é um processo histórico complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, configurada a partir das duas anteriores.** (CUNHA apud JUNGES, 2005, p. 48, grifo nosso).

Sendo assim, a investigação de Ribeiro (2005) evidencia que a trajetória pré-profissional do professor traz elementos importantes para a compreensão de seu

desenvolvimento profissional uma vez que a prática educativa encontra-se imersa no sistema social e é por ele influenciado. Do mesmo modo, na literatura internacional autores como Nóvoa (1992a) e Gimeno Sácrstan (1991) ampliaram as discussões em torno da formação docente ao reconhecerem que esta não acontece única e exclusivamente nos cursos de formação acadêmica, mas também “[...] nos cursos de formação continuada e em prática cotidiana na escola, junto com os pares e também através de experiências pessoais que são formativas.” (RIBEIRO, 2005, p. 23). Não se trata de minimizar a importância da formação inicial e da formação realizada em instituições de ensino superior, mas de refletir sobre o papel que outras instâncias sociais, presentes por toda a trajetória de vida dos professores, representam para e na aquisição dos saberes docentes.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações, constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. (GATTI, 2003 apud RIBEIRO, 2005, p. 25).

Nesse sentido, a discussão sobre saber ensinar tem consolidado a idéia de que a aprendizagem da docência é progressiva e que as experiências familiares e escolares anteriores à formação acadêmica têm relevado aspectos importantes a serem considerados para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor. A análise de quinze pesquisas, sendo doze dissertações de mestrado e três teses de doutorado, permitiu verificar a influência das experiências familiares com a docência, fato que aparece em cinco das quinze pesquisas analisadas, tanto para a realização da escolha profissional quanto para a adoção de estratégias metodológicas e condutas a serem seguidas no exercício da profissão, como pode ser observado com a citação a seguir:

Aqui é uma história de família. [...] os fundadores da família, a minha avó e meu avô já eram professores. Na família respira-se magistério. Minha tia aposentada é professora primária, eles dois (avós) eram professores, meu pai foi professor universitário, o irmão da mamãe era professor universitário ... de modo que respira-se magistério na família ... e eu não escapei da sina (Hilton) (LAPO, 1999 apud RIBEIRO, 2005, p. 72).

Não obstante, além do fato de familiares escolherem a docência enquanto profissão, as pesquisas analisadas por Ribeiro (2005) destacam as experiências da própria escolarização, o desejo desde criança em se tornar professor, a influência de antigos professores, o ambiente familiar e questões de ordem financeira para a realização da escolha profissional. Vejamos:

Eu sempre quis ser dentista, [...] mas infelizmente, eu não tive oportunidade de ser, de optar por essa carreira, eu fiz o colegial normal, mas aí eu teria que fazer o cursinho e tal, mas meu pai não tinha condições para isso e então minha irmã começou a fazer magistério e eu fiquei admirada de vê [...] eu falei: vou fazer! (Renata) (FRAGELLI, 2000 apud RIBEIRO, 2005, p. 78).

Sendo assim, reconhece-se que o futuro professor passa muito tempo em seu futuro ambiente profissional, entretanto, como estudantes e com posições sociais e responsabilidades diferentes. Isso significa que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” (TARDIF, RAYMOND, 2000 apud RIBEIRO, 2005, p. 40), o que revela a formação de uma imagem a respeito da profissão e da atuação docente. Nesse sentido, a percepção da referida autora vem a comprovar o fato de que “[...] a trajetória pré-profissional dos professores é um período em que eles constroem, na interação com diversos agentes de socialização, tanto imagens quanto expectativas e crenças sobre o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem.” (RIBEIRO, 2005, p.106).

Nota-se que o desejo em se tornar professor nem sempre é a primeira opção de que escolhe essa profissão, mas essa escolha apresenta-se como a mais viável, a mais racional, uma vez que alcançar profissões com maior prestígio social, como ser dentista conforme o relato acima, está distante das possibilidades. Inúmeros são os fatos para que essa mudança ocorra, entretanto, é possível dizer que questões de ordem financeira familiar são determinantes para que essa escolha seja feita. Nesse sentido, a pesquisa de Bianchini (2005) vem a corroborar com a afirmação anterior em que o capital cultural é outro fator importante e seletivo para a tomada de decisão a respeito da profissão a ser seguida. Por isso, Bianchini (2005) propõe-se a analisar as ausências de conhecimentos de professoras-alunas matriculadas em um Curso Normal Superior fora de sede, no pólo de ensino de Araraquara, o qual tem abrangência em todo o Estado de São Paulo.

Conforme consta em um documento oficial do Estado “[...] qualquer iniciativa de formação de professores para a Educação Básica deveria partir de uma oferta em larga escala

num país diverso.” (SÃO PAULO, 2002 apud BIANCHINI, 2005, p. 54). Sendo assim, esse documento reconhece que a alternativa mais viável para a formação de professores em massa não seria a expansão de vagas do ensino presencial ao afirmar: “a necessidade de formação de professores da rede pública é gigantesca [...] Mantendo-se a atual estrutura de oferta de vagas no ensino presencial brasileiro, o país precisaria de 80 anos para formar todos os professores em exercício sem curso de graduação.” (SÃO PAULO, 2002 apud BIANCHINI, 2005, p.54-55). Esse fato revela, mais uma vez, que os governos estão preocupados única e exclusivamente, com a certificação de seus professores, sem preocupar-se com a qualidade oferecida a eles. Ademais, acreditamos que a formação em nível superior para o exercício da docência tem se constituído em um ganho para a profissão.

De modo geral, frente aos dados expostos pela referida autora em sua dissertação de mestrado, pode-se dizer que a tabulação de dados a partir das respostas presentes em 410 questionários mostrou que a maioria das famílias das professoras foi classificada como pertencentes à classe baixa e a maioria das professoras-alunas se auto-classificam como pertencentes à classe média baixa, o que evidencia, segundo a autora, que o exercício da docência possibilitou-lhes alguma mobilidade social. A escolaridade básica fora realizada por 98% delas em escolas públicas e 44% gostaria de ter feito outro curso superior e apontaram as condições financeiras familiares como o maior impedimento para que isso se realizasse. Outro dado interessante é que apenas 15% do total afirmaram ter visitado museus e outros 11% continuaram suas visitas a esse local depois de se tornarem professoras. Para a autora, valendo-se da explicação de Bourdieu (1998), “[...] se o indivíduo não possui capital cultural simbólico e capital cultural incorporado acerca dos bens materiais objetivados [...], a ausência dos mesmos pode passar despercebida.” (BIANCHINI, 2005, p. 93).

Em relação aos conteúdos que as professores mencionaram ter dificuldades durante a escolarização básica, está a Matemática (30%) e a História (10%). Do mesmo modo, a disciplina apontada como a que mais gostavam está respectivamente, a Matemática com 27%, Português com 18% e Educação Artística com 11% do total. Não obstante, a escolha pela profissão, assim como apresentado anteriormente em Ribeiro (2005), refere-se ao fato de familiares terem influenciado a escolha pela docência, a vocação ou dom e as condições objetivas de existência. Muitas vezes, “o curso de magistério existente nos municípios onde residiam representava a única possibilidade de alguma formação profissional e trabalho imediato” (BIANCHINI, 2005, p. 108) para essas professoras.

Ao retomar os relatos das professoras-alunas, verificou-se que as práticas educativas não supriram a falta de contato com as letras dado o baixo capital cultural e econômico de suas famílias. Isso pode ser comprovado com a citação a seguir: “*Não sou uma boa leitora, não tenho o hábito de ler. Sei que as dificuldades que tenho ao elaborar e redigir textos seriam melhoradas com leituras que me foram e são falhas.*” (P1) (BIANCHINI, 2005, p. 111, grifo do autor). Essa citação revela a fragilidade da competência lingüística por parte da professora para expressar-se. Frente ao exposto, é imperativo refletir sobre sua atuação em sala de aula: se esta professora forma, no mínimo trinta alunos por ano e se esse número for multiplicado por 25 anos de trabalho serão, em média, 750 alunos que sofrerão com a dificuldade expressa pela professora. O que fazer, então, com a manifestação da ausência de conhecimento de uma educadora? Essa parece ser uma situação não-isolada, mas que permeia a realidade da educação pública.

Longe de estar culpabilizando os professores pelo fracasso da escola pública, há de se atentar para a qualidade educacional que está sendo negada aos alunos, os quais poderão tornar-se professores e se nada for feito, reproduzirão as lacunas de conhecimentos de seus antigos mestres e suas próprias lacunas. Percebe-se, então, que o processo educativo não é suficiente para suprir as deficiências e lacunas dos conhecimentos que deveriam dominar muito bem para o exercício da profissão docente. As dificuldades percebidas pelas professoras para com a Matemática não foram negadas. Um depoimento em particular demonstra que o não-domínio da Geometria faz com que a professora entrevistada deixe de ensinar esse conteúdo a seus alunos, conformando-se com essa situação ao não buscar suprir suas deficiências para ensiná-los. Vejamos:

[...] a gente deixa a Geometria... o último bimestre para a gente falar assim: “não dá tempo!” Eu não vou falar outros professores, porque eu também já fiz isso. “Não dá tempo, ai, não deu tempo!”, mas porque faltou ir buscar, e muito [...] “Não sei”, mas tem, a gente “tá” descobrindo que é fácil buscar. E um monte de professora falou isso: “olha, a gente não domina, então ... e o medo de você passar uma coisa que você não tem confiança?” (M1) (BIANCHINI, 2005, p. 130, grifo do autor).

Assim, percebemos que uma das estratégias adotadas pelas professoras refere-se ao fato de deixarem os conteúdos que não dominam para o final do ano, porque assim não se sentiriam culpadas por não ensinarem, mas sim teriam como eximirem-se dessa responsabilidade ao dizerem ‘não deu tempo’. Esse fato revela que a escola em que estudaram

também não cumpriu com a tarefa de ensinar seus alunos e, mais uma vez, esse círculo vicioso - o do não ensinar, do deixar para depois - repete-se com mais frequência do que é esperado. Evidencia-se, então, que há muito tempo a escola pública não tem cumprido com sua função de ensinar e fazer com que os seus alunos apropriem-se do conhecimento gerado pelo gênero humano.

A citação a seguir revela o quanto esses conteúdos escolares não fizeram sentido para as professoras quando eram estudantes. “*As aulas de desenho geométrico eram terríveis com os tais seno, cosseno, tangente, ângulos... já o colegial apesar de mais recente nada me lembro.*” (P1) (BIANCHINI, 2005, p. 132, grifo do autor) também os conteúdos essenciais ao dia-a-dia, como unidades de medida, foram considerados como difíceis. Mesmo quando havia interesse por solucionar algumas dificuldades já que precisavam lecionar um conteúdo que não dominavam, algumas atitudes não se mostravam suficientes. Observemos: “[...] eu tive que estudar. [...] Então eu vinha de manhã com as outras professoras, porque aí elas começaram a me ajudar, então **eu vinha de manhã estudar o que eu ia dar à tarde.**” (P1) (BIANCHINI, 2005, p. 133, grifo nosso). Ora, se a dificuldade em matemática era grande, conforme relatado, não nos parece ser possível afirmar que em uma manhã, mesmo com a ajuda de outras professoras, seria possível aprender um determinado conteúdo a ser ministrado logo em seguida no período vespertino, dado que foram anos sem que esse conteúdo fosse apropriado. Portanto, podemos concluir que é inaceitável a idéia de que um professor não domine os conteúdos do primeiro ciclo do ensino fundamental, os quais são imprescindíveis para a realização do trabalho docente.

Mais uma vez, reafirmo que não estou culpabilizando os professores, como se o problema fosse individual, mas essa grave situação serve de alerta para se repensar os rumos das políticas públicas sociais, educacionais e profissionalizantes adotadas pelo Brasil. Do mesmo modo, afirmo que em outras profissões isso é inadmissível. Um conceito básico não aprendido dificulta a aprendizagem de conceitos abstratos em anos posteriores dando margem ao fracasso e à evasão escolar. Não obstante, Bianchini mostra claramente que as professoras-alunas estão aprendendo no Curso Normal Superior o que antes desconheciam totalmente. Uma professora-aluna afirma: “*agora posso trabalhar grandezas e medidas com meus alunos*” (P1) (BIANCHINI, 2005, p. 139, grifo do autor) ou quando afirmam: “*muitas vezes, nós da área de Educação Infantil, trabalhamos a geometria sem saber o que estamos fazendo.*” (P1) (ibidem, p. 141, grifo do autor). Entretanto, por mais que essa ação seja

favorável às ações do professor em sala de aula, não podemos defender que deva ser atribuído ao ensino superior a função de ensinar conteúdos até então desconhecidos.

Diante do exposto, Bianchini (2005) afirma, baseando-se na teoria de Bourdieu, que a realidade vislumbrada demonstra a farsa com que a aparente democratização do ensino público brasileiro vem se constituindo, ou seja, essa aparência “[...] prorroga o momento em que os indivíduos que a ela tiveram acesso serão despejados na sociedade sem possibilidades de sonhar com um futuro digno” (BIANCHINI, 2005, p. 144). Com a atual conjectura percebemos que não apenas os conteúdos curriculares tornam-se flexíveis, passageiros e fragmentados, mas a própria idéia de indivíduo.

Nesse sentido, os dados presentes na tese de doutorado de Penna (2007), a qual também fundamenta-se em Pierre Bourdieu para analisar as condições a que os professores estão submetidos e a posição social ocupada por estes profissionais auxilia a compreensão a respeito da formação e a atuação docente, haja vista que “[...] importa apreender a docência inserida em uma rede de funções e relações socialmente instituídas.” (PENNA, 2007, p. 9). Com a definição de um novo perfil profissional para o professor, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), reforça-se mais uma vez que a educação deva estar em consonância com o mundo do trabalho. Por isso, “novas relações sociais são estabelecidas, o que altera os mecanismos de regulação existentes na sociedade e pressupõe a produção de um novo tipo de homem, tarefa para a qual mais uma vez a escola é chamada a dar seu quinhão de contribuição.” (PENNA, 2007, p. 19).

Como em Bianchini (2005), Penna (2007) refere-se à democratização do ensino como ilusória quando consideramos que houve apenas uma expansão quantitativa da oferta escolar, mas não a incorporação do capital cultural. Outrossim, “[...] a especificidade do trabalho do professor reside no fato deste envolver-se diretamente com o produto de seu trabalho, uma vez que se relaciona com o saber e com a cultura, objetivando a educação de seus alunos.” (PENNA, 2007, p. 35). Ademais, a atividade docente não é exercida sobre um objeto ou um fenômeno. Ela está envolta por uma rede de interações com outras pessoas e, é por isso que as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente. Sendo assim, a posição social ocupada pelo professor revela a importância deste profissional para a sociedade e sua possibilidade em apropriar-se de diferentes tipos de capital numa sociedade capitalista mediada pelo dinheiro enquanto poder de compra.

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de “estilo de vida”) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus* – sistemas de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais é produto. (BOURDIEU, 2003a apud PENNA, 2007, p. 61).

Assim, para Bourdieu as oportunidades postas ao círculo de convivência de cada sujeito revelam as relações de proximidade ou de distanciamento em relação aos diferentes tipos de capital, particularmente em relação ao capital cultural, dado que conforme apresentado anteriormente por Bianchini (2005), quando um sujeito desconhece a existência de determinados conhecimentos, esse sujeito não sente falta deles em sua vida. Nesse sentido, “possuir, ou não possuir, determinado tipo e quantidade de capital importa para a posição ocupada pelo agente no espaço das relações sociais.” (PENNA, 2007, p. 62). Então, qual é o espaço ocupado pelo professor nas relações sociais se, muitos deles, ainda não dominam os conteúdos a serem ensinados no primeiro ciclo do ensino fundamental? Qual é o capital cultural destinado a formação de professores? Qual é o tipo de capital interiorizado por este profissional ao longo de sua trajetória pré-profissional, conforme Ribeiro (2005) e em sua trajetória escolar conforme Bianchini (2005)? Em suma, podemos dizer que o professor ocupa uma posição dual, ora valorizada pela sociedade, principalmente em tempos adversos como os presenciados e ora sua posição social é desvalorizada e desprestigiada pela sociedade tendo esta baixa expectativa em relação à contribuição da educação para a ‘construção’ de uma sociedade menos desigual e menos excludente.

Em relação à constituição do *habitus*, Penna (2007), baseando em Bourdieu (2003b), esclarece: “[...] o *habitus* é produto da incorporação, sob a forma de disposição, de determinada posição ocupada no espaço social [...]. A posição social se expressa no *habitus*, ao mesmo tempo em que o constitui. (PENNA, 2007, p.63). Sendo assim, percebemos que esse ofício está inter-relacionado com as facetas constituintes do *habitus* familiar, relacionado à origem social desses sujeitos bem como às facetas do *habitus* do professor ligado à cultura escolar da qual faz-se parte.

Ademais, quando as professoras foram questionadas a respeito da principal tarefa da escola responderam “[...] **não ser**, segundo os professores, ensinar os conteúdos das disciplinas escolares aos alunos.” (PENNA, 2007, p. 90, grifo nosso), mas sim a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos. Mas como alcançar esse objetivo sem o ensino de

conteúdos? Refletir sobre o quê se tudo aparece como naturalizado? Então, qual é a função a ser realizada pelo professor?

Nesse sentido, a pesquisa de Penna (2007) destaca o caráter feminino da função docente, as professoras entrevistadas são oriundas da classe popular e o exercício da docência possibilitou-lhes alguma mobilidade social. Assim, exercer a docência representou ganhos culturais e econômicos em relação à família de origem embora o estudo tivesse uma conotação utilitária para todas. Do mesmo modo, para as professoras suas práticas devem, sobretudo, moralizar e disciplinar os alunos, fato que se contrapõe com os argumentos que temos elaborado neste trabalho em defesa da escola pública e para a democratização do conhecimento. Por isso, reiteramos que há muito a ser feito pela educação brasileira.

É sabido que muitos argumentam que a escola não é fonte exclusiva de informação. Sim, isso é inegável. Mas não podemos colocar nos mesmos patamares a função social exercida pela escola e o que é veiculado pelos meios de comunicação com a televisão, o rádio ou a internet. Esses espaços são informativos e os objetivos pretendidos devem ser considerados amplamente. Do mesmo modo, a atual organização da escola assume outras funções que antes não tinha, como a Educação para a Paz – contra a violência. O domínio de conceitos, escrita, raciocínio lógico, geografia, história e arte são secundarizados. É possível notar a defesa existente em prol de um currículo flexível, baseado em culturas locais, específicas e fragmentadas.

Então, o professor aparece como mediador no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, como o agente capacitado para que o espaço escolar alcance os objetivos pretendidos em torno da educabilidade cognitiva. Assim, privilegia-se a aquisição de habilidades e o domínio de saberes pragmáticos aliadas aos interesses de mercado. Dessa maneira, todo e qualquer conteúdo deve ter uma finalidade prática e ter clara ligação com a vida prática; o currículo deve ser flexibilizado em prol dos interesses da sala; privilegia-se o aprender fazendo e não os conhecimentos advindos dos livros e, portanto, o saber deve provir da experiência, do dia-a-dia. Além disso, é exigido do professor o domínio de certas habilidades e competências, como ensinar sem ter recursos adequados ou então ter que “dar um show” – fazer com que sua aula seja atrativa e interessante para manter a atenção dos alunos. Parece-nos que o fracasso escolar está associado única e exclusivamente à falta de habilidade do professor em ensinar e, não à precarização trabalho docente e as péssimas condições de trabalho em que se encontram as escolas públicas.

Ademais, acreditamos que a educação deva contribuir para a transformação da realidade humana, para a elevação do homem com práticas humanizadas e humanizadoras, na qual o interesse coletivo esteja acima dos interesses individuais. Assim, é inevitável um grande esforço intelectual para rever os fundamentos ideológicos, sociológicos e filosóficos bem como os conteúdos curriculares capazes de oportunizarem uma nova consciência face à um novo homem para que seja possível modificar intensa e profundamente as relações sociais presentes nessa sociedade.

É preciso retomar/recuperar os referenciais teóricos e metodológicos primando pela qualidade que deve orientar o trabalho docente uma vez que acreditamos que ser competente implica em conhecer fundamentos científicos para agir consciente e precisamente em uma determinada situação. Defendemos, portanto, uma formação que ofereça subsídios sólidos à prática docente de modo que a ação intencional do professor seja alcançada, a qual consiste em transmitir toda a riqueza cultural, proporcionando uma formação humanística e que, ao mesmo tempo, capacite-o para o exercício profissional.

Diante do exposto ao longo deste texto, das considerações tecidas com base nas pesquisas de Ribeiro (2005), Bianchini (2005), Penna (2007) a docência é uma atividade humana influenciada pelos elementos culturais, sociais, econômicos, políticos, experienciais bem como pelos saberes científicos, didáticos e professorais uma vez que parece ser possível afirmar que a prática pedagógica é constituída por *micro-decisões* de diferentes naturezas como: a estruturação intelectual, a evolução didática, a dinâmica de trabalho e as intervenções internas do professor ou externas do ambiente escolar e ao mesmo tempo, isso significa que exercer a docência envolve diferentes dimensões interativas: professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno e a tríplice professor-conhecimento-aluno. É no espaço escolar que o professor desenvolve sua prática educativa valendo-se dos saberes científicos da disciplina adquiridos outrora durante sua formação profissional e dos saberes pedagógicos advindos, principalmente, com a prática exercida em sala de aula.

Por isso, acreditamos que uma nova política de valorização da profissão docente deva contemplar além de aspectos relacionados à elevação do salário (o que se constitui enquanto uma necessidade primária), como aspectos materiais, melhores condições de trabalho, cursos de aperfeiçoamento profissional, redução no número de alunos por sala e por professor – dado que muitos têm jornada tripla –, recursos didáticos e para-didáticos para elevação da qualidade das aulas ministradas, jornada única e em uma única escola bem com proporcionar

aos professores possibilidades de estudo e acesso a arte, cinema, esporte e literatura em diferentes áreas (além da literatura na área educacional) como elementos importantes para a formação humano-pessoal e profissional. Conseqüentemente, presenciamos a exigência de uma política de valorização do magistério em todos os níveis de escolarização, melhoria nas condições de trabalho, salário, progressão na carreira docente e aperfeiçoamento profissional para que haja uma melhora qualitativa em todo o sistema educacional brasileiro. Do mesmo modo faz-se necessário tempo para realização de discussões coletivas em torno do projeto político-pedagógico da escola, de espaços articulados para o trabalho coletivo em sintonia com as necessidades sentidas em relação à realidade social a que a escola pertence.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior**. 2005. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Côrrea. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003a. p. 13-34.

_____. Espaço social e gênese das classes. In: _____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, 2003b, p. 133-161.

FRAGELLI, P. M. **Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil**. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204. 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional do professor. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 63-92.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

LAPO, F. R. **Professores retirantes**: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, p. 15-33.

PENNA, M. G. O. **Professor de séries iniciais de ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo**: posições sociais e condições de vida e trabalho. 2007. 296f. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, K. K. L. M. **Referências significativas na trajetória pré-profissional dos professores**: o que revelam as teses e dissertações. 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

SÃO PAULO. Fundação SEADE- *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.seade.gov.sp.br/produtos/anuario/2002/edu/edu2002_16htm>.