

POTENCIALIDADES E LIMITES DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANTE TROCAS INTERGERACIONAIS

ELMIR DE ALMEIDA

Professor-Doutor da Universidade de São Paulo – USP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto –
 FFCLRP. Departamento de Educação, Informação e Comunicação – DEDIC. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. E-mail: elmir@ffclrp.usp.br

TIAGO HENRIQUE DA SILVA RAMOS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
 Ribeirão Preto – FFCLRP da Universidade de São Paulo – USP.
 E-mail: tiagoramos2@terra.com.br

RESUMO

O texto baseia-se em resultados de pesquisa acadêmica que investigou o encontro de duas gerações distintas de professoras, vinculadas a uma mesma instituição pública de ensino fundamental, visando a compreender os conteúdos das trocas socializadoras e formativas que elas empreendem no interior do mundo escolar. O campo empírico do estudo foi um estabelecimento público de ensino fundamental, situado no interior nordeste do Estado de São Paulo; naquele universo dialogamos com duas distintas gerações de docentes: a geração adulta e a jovem geração de docentes. Além do fator etário, à apreensão das docentes como partícipes de gerações distintas, consideramos vivências pertinentes à escolarização básica das docentes e também seus processos de formação inicial para o exercício do magistério, nas circunstâncias e temporalidades históricas, sociais e políticas que eles ocorreram na sociedade brasileira. De natureza qualitativa, a pesquisa beneficiou-se de aportes teóricos encontrados em obras de autores vinculados aos domínios da Educação e da Sociologia. A observação direta, o registro em caderno de campo, a aplicação de formulário com questões abertas e fechadas e a realização de “entrevista reflexiva”, foram as atividades de campo mais utilizadas. Na análise dos resultados obtidos nas diferentes etapas do estudo, pudemos compreender que a partir dos laços e experiências que tecem conjuntamente sob um mesmo teto, elas produzem e reproduzem respostas às demandas e aos problemas do cotidiano escolar, aqueles que elas consideram ser os mais desafiadores nas interações sociais com os alunos, nas relações de ensino-aprendizagem em sala de aula, no emaranhado de relações administrativas e burocráticas que invadem o mundo da escola e nas interações com as famílias de origem das crianças-estudantes que educam. Entretanto, os resultados do estudo também evidenciaram que os conteúdos das trocas que as docentes conformam não possuem potência suficiente para produzirem respostas às inquietações que partilham quanto às mudanças sociais, culturais e geracionais que invadem a escola, provocando, entre outras situações, a perda da centralidade da educação escolar na formação das novas gerações de estudantes, e o que denominaram de “desvalorização” da figura e da autoridade do professor na atualidade.

Palavras chave: Professores do ensino fundamental. Geração. Trocas intergeracionais. Formação continuada em serviço.

POTENTIALITIES AND LIMITATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS’ CONTINUOUS EDUCATIONAL PROCESS THROUGH INTERGENERATIONAL EXCHANGES

ABSTRACT

The text is based on academic research results that investigated the encounter of two different generations of teachers, linked to the same public Elementary school, aiming to understand the contents of socialized and educational exchanges undertaken in the school environment. The empirical field of study was an Elementary public school in the northeast of the state of São Paulo where two different generations of teachers, the adult and the young ones, worked. In addition to the age factor, the apprehension of the teachers as participants from different generations, their relevant experiences in Elementary school and in Higher education in order to learn how to be teachers in historical, social and political circumstances and temporalities they have been through in Brazilian society were highlighted. With a qualitative

approach, the research was grounded in the theoretical contributions produced by authors from Education and Sociology. The direct observation, the record in journals, the application of a form with open-closed questions, and the conduction of reflexive interviews were the field survey procedures. The analysis of the results obtained in different stages of the study showed that based on the ties and experiences both teachers shared under the same roof, they produce and reproduce answers to daily school demands and problems. The most challenging ones are related to social interactions with students in the teaching-learning relationships in the classroom, to the tangle of administrative and bureaucratic relationships that invade the school environment and to the interactions with the students' families and students themselves. However, the study results also showed that the content of exchange that teachers conform do not have enough power to produce answers to the concerns they share such as the social, cultural and generational changes which invade school, causing, among other situations, the loss of education centrality in the education of new students' generations, and what they called a "devaluation" of the teacher's figure and authority currently.

Keywords: Elementary school teachers. Generations. Intergenerational exchanges. Ongoing education.

Introdução

As temáticas dos saberes e conhecimentos que contribuem à formação de professores – inicial, continuada e em serviço – que atuam na educação básica têm sido abordadas por diferentes pesquisadores, filiados a distintas perspectivas teóricas tanto nos domínios da Educação e como das Ciências Sociais, situados em diferentes contextos nacionais, tal como nos demonstra, por exemplo, a literatura produzida por Azanha (1998, 2004, 2006); Nóvoa (1992, 2009), Pimenta (1992, 1996, 2012), Fusari (1988, 1997), Tardif e Raymond (2000), Nunes (2001), Guimarães (2004), Lima (2007), Gatti e Sá Barreto (2009), entre outros.

Para Tardif e Raymond (2000), por exemplo, de modo similar ao que ocorre em muitas outras profissões, a socialização para o exercício do ofício da docência requer a escolarização em diferentes níveis e distintos tempos de duração, cuja função primordial é a de transmitir aos futuros trabalhadores "conhecimentos teóricos e técnicos" que os municiarão à atividade profissional do magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Em simultâneo a esse processo socializador, outra modalidade de formação a ele se associa e o complementa, desta feita, de "ordem prática", decorrente da "experiência direta do trabalho", momento em que os futuros docentes tomam contato com o seu ambiente ocupacional e, paulatinamente, se assenhoram de saberes que também iluminam à prática profissional que elegeram (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

No contexto dos processos formativos de "ordem prática", Tardif e Raymond (2000) chamam a atenção à importância das interações e trocas/transmissões que há entre docentes pertencentes de diferentes gerações. A esse respeito, argumentaram os autores que os laços inter geracionais que há entre docentes que coabitam um mesmo espaço escolar não são redutíveis à meras trocas de "informações", eles se configuram "verdadeiro processo" formativo, no qual os atores envolvidos, em tempos variáveis, assimilam "rotinas e práticas" assim como "regras e valores" que dão

legitimidade política e respeito moral e social à corporação (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210, grifos nossos).

Neste texto, nos propomos a apresentar uma análise de resultados finais de pesquisa empírica, de natureza qualitativa, desenvolvida nos anos de 2013-2015, e que teve por objetivo produzir conhecimento acerca dos processos de socialização e formação em serviço de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública de meio urbano, no contexto das relações e trocas inter geracionais, dando destaque às permutas que realizam em relação aos i) processos didático-pedagógicos objetivados em sala de aula; ii) à apropriação e uso das novas tecnologias da informação e comunicação – NTICs e as iii) à valorização da figura do professor na atualidade e à carreira do magistério.

Contextualização do problema pesquisado e aportes teóricos

Como Tardif e Raymond (2000), Azanha (1998), entendemos que valorizar e compreender os processos de socialização e formação de professores que ocorrem nas relações inter geracionais, tendo por matéria básica as questões e necessidades decorrentes da “própria prática docente” (AZANHA, 1998) não minimiza a importância da formação inicial ao magistério, mas é preciso considerar que ela se concretiza, ao menos, sob um duplo selo: é fruto de uma intencionalidade política e racional do poder público que delimita, no interior do sistema educacional, o lugar institucional que a formação deve ocorrer e, em tal processo, os conhecimentos e práticas selecionados e valorizados são frutos de uma vontade extrínseca aos indivíduos. Nesse processo, também é o poder público quem determina os títulos, concede os direitos e concebe as aspirações que os indivíduos serão portadores (BOURDIEU, 2002, p. 147).

É do nosso entender, ainda, que a formação inicial do professor deve ser complementada e problematizada no interior de um movimento contínuo de trocas e transmissões que docentes posicionados em fases distintas do curso da vida formalizam no “mundo escolar” (AZANHA, 2004). No universo das sociabilidades que estruturam o cotidiano da escola, os encontros e as trocas de professores de diferentes idades põem em jogo formas de ser, de pensar e agir; eles fazem circular informações e saberes sobre os educandos e seus familiares, também divulgam juízos sobre a posição de classes dos estudantes e seus responsáveis e sobre o capital cultural dos mesmos, assim como promovem discussões e reflexões sobre temas e questões políticas e didático-pedagógicas que afetam diretamente suas atividades – a gestão escolar, a autonomia da escola, o projeto político pedagógico da unidade escolar, as atividades de ensino-aprendizagem que desenvolvem em sala de

aula, a qualidade e pertinência dos materiais didáticos que utilizam, os programas de ensino, entre outros (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

De fato, os processos de socialização e a formação profissional dos docentes que atuam na escola básica são plurais e compósitos, pois envolvem conhecimentos e manifestações diversificados do *saber fazer* e do *saber ser*, que derivam de círculos e relações pertencentes a tempos sociais e institucionais distintos, por tais razões Tardif & Raymond (2000, p. 216) situam aqueles processos nos contextos da “socialização primária” e “secundária” dos professores. Alguns saberes derivam do núcleo familiar de origem; outros provêm da escola básica que frequentaram – e sua correspondente cultura – e/ou do ensino superior. Há saberes que emanam do espaço-tempo institucional em que exercem o próprio ofício docente, identificados com as orientações de planos, políticas e projetos educacionais, com regras, objetivos e finalidades para educação escolar. Há aqueles, ainda, que decorrem dos cursos de aprimoramento, de “reciclagem” e dos encontros com os pares (TARDIF; RAYMOND, p. 215).

Apontamentos sobre a formação inicial de professores da escola básica brasileira

Atualmente, no país, é bem possível identificarmos em diferentes unidades escolares de ensino fundamental – públicas ou privadas, o convívio e a atuação de professores formados sob as determinações ético-político-pedagógicas de diferentes leis de diretrizes e bases da educação nacional – as LDBs 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996. Tais normas legais ao mesmo tempo em que estabeleceram as orientações mais gerais e os alicerces da educação escolar básica, também demarcaram os *lóci* institucionais onde a formação inicial de professores deve(ria) se concretizar. Assim, aquelas três leis também delimitaram o(s) nível(eis) de escolarização em que a formação inicial deveria/deve ocorrer e o(s) tipo(s) específico(s) de curso(s) que os indivíduos deveriam/devem frequentar, visando a obtenção da habilitação acadêmica e profissional para o exercício do magistério.

Passadas mais de cinco décadas da promulgação de nossa primeira LDB (Lei 4.024/1961) não é de todo impossível, sobretudo em centros urbanos e metropolitanos, encontrarmos no interior de uma mesma unidade de ensino, em especial nos anos iniciais da escolarização, professores que obtiveram formação inicial à docência apenas em instituições de ensino médio (ou 2º grau), os que a fizeram em instituições de ensino médio e a complementaram em instituições de ensino superior ou, ainda, docentes que a formalizaram integralmente no ensino superior.

Se as nossas três LDBs são expressões e testemunhos de tempos históricos, político-culturais de nossa ordem social e de “estados distintos” de nosso sistema educacional (BOURDIEU, 2002, p.

147), podemos compreendê-las como representantes de três diferentes gerações de leis de diretrizes e bases e, por decorrência, pode-se admitir que os professores – jovens, adultos ou idosos – que fizeram a formação inicial para atuação profissional no magistério na vigência de cada uma daquelas leis são eles mesmos representantes de distintas gerações de docentes, não apenas do ponto da simultaneidade dos coetâneos, mas também da perspectiva de sua formação acadêmica-intelectual e histórico-cultural (PIMENTA, 1992, 1996; MANNHEIM, 1993; TANURI, 2000; SCHWARTZMAN, 2005; AZANHA, 2004; 2006; GATTI; SÁ BARRETO, 2009; SAVIANI, 2009).

Sentidos da formação continuada do professor no interior da escola básica

Em texto em que problematizou a autonomia da escola, a formação inicial dos professores e os cursos de formação continuada e em serviço dos profissionais da docência, Azanha (1998) postulou a ideia de que processos formativos que visam “aprimorar” a formação docente devem ocorrer no território em que professores exercem seu ofício e concretizam sua profissionalidade – o mundo escolar (AZANHA, 1998, p. 40; 2004). Tal imperativo deve ser permanentemente observado, sobretudo quando planos ou propostas formativas têm o propósito de debater, “modificar ou qualificar as próprias práticas docentes” (AZANHA, 1998, p. 40), pois as possibilidades de aprimoramento das práticas de docentes deve ter como referência central menos a expertise de especialistas e “o professor isolado” e mais “um adequado conhecimento” das próprias práticas docentes e das “condições em que elas ocorrem”, ou seja, “[...] **o quadro institucional da escola [...]**” (AZANHA, 1998, p. 41, grifos nossos). Na avaliação de Azanha (1998, p. 102-103):

[...] é possível que um professor isolado se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina, mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor ‘precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor numa escola seja mau numa outra e vice-versa.

Todavia, trabalhos realizados em diferentes décadas, como os de Fusari (1988), Pimenta (1996), Azanha (2004) e Gatti e Sá Barreto (2009) demonstram que tem sido recorrente a formação continuada de professores se dar mediante a frequência a cursos de suplência ou atualização, oferecidos por agentes externos à escola e com teor que, salvo raras exceções, desconsideram as práticas e os problemas reais que os docentes enfrentavam no cotidiano escolar. Deste modo, ao frequentarem cursos de aperfeiçoamento ou qualificação dissociados das questões e dilemas presentes no “quadro institucional” em que atuam, contam com escassas chances de

problematizarem e encontrarem respostas às múltiplas e diferenciadas questões e dificuldades que invadem o dia a dia do fazer em sala de aula e da escola em seu conjunto, sejam elas rotineiras, metodológicas, didáticas, relacionais, etárias, geracionais, entre outras.

Gatti e Sá Barreto (2009), por exemplo, ressaltaram que as propostas estatais ou de organizações da sociedade civil para a formação continuada dos professores da escola básica, em décadas recentes, foram acentuadas e heterogêneas, recobrando desde perspectivas “mais formais e institucionalizadas até às menos formais” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 200). Ainda que no conjunto das propostas arroladas pelas autoras algumas delas tenham privilegiado “horas de trabalho coletivo”, [...] trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 200), as que predominaram foram as proposições formativas que tiveram como objetivo central “a divulgação dos fundamentos e princípios” das reformas educacionais que transversalizaram o sistema educacional brasileiro nos últimos decênios, ou ainda, aquelas que enfatizaram “detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 201).

Dessa forma, são válidas, ainda hoje, às críticas formuladas por Azanha (1998, p. 41) no final dos anos de 1990: às propostas de formação continuada de professores da escola básica, propugnadas por gestores dos sistemas de ensino ou de unidades escolares, atribuem menor importância aos problemas e necessidades que se deparam os docentes em suas práticas, no interior de um ordenamento institucional e social específico: a escola e seus correlatos, como por exemplo, o encontro entre os pares ou as relações e as trocas entre professores de diferentes gerações.

O conceito de geração e relação entre gerações na teoria social

Ao discorrer sobre as relações entre gerações e processos educativos, Forquin (2003) observou que a noção de geração (e de relação entre gerações) é polissêmica e pode ser compreendida pelo menos em três sentidos: o genealógico-familiar, o de classe de idades/período da vida e o histórico ou sociológico (FORQUIN, 2003, p. 2-3). Na acepção “genealógica”, a noção faz referência à “filiação” ou ao “grau de filiação (primeira, segunda, terceira geração...) a partir de um indivíduo tomado como origem” (FORQUIN, 2003, p. 3). Quando a noção é tomada como “classe de idades ou período da vida”, ela designa indivíduos que são coetâneos, e pode-se falar correntemente de gerações jovem, adulta, velha ou antiga. (FORQUIN, 2003, p. 3). Já na perspectiva “histórica e sociológica”, a noção designa mais do que indivíduos com idades semelhantes, pois uma geração em sentido sociológico visa explicitar como os indivíduos com idades próximas, formados e informados política e culturalmente num mesmo tempo histórico, vivenciam,

numa experiência semelhante, “os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum”, isto é, o “sentimento de geração” ou de “consciência de geração” (FORQUIN, 2003, p. 3).

Na teoria social do Século XX, três obras se destacaram no esforço de definição do fenômeno social das gerações e das relações entre as gerações: na área da filosofia, tem-se a produção de José Ortega y Gasset (1966)¹; na sociologia, encontra-se os esforços teóricos clássicos de Karl Mannheim (1993)² e Shmuel Noah Eisenstadt (1976)³. Mesmo reconhecendo a riqueza teórica das contribuições que cada um desses autores ofereceu, em nosso estudo, adotamos as contribuições de Mannheim (1993) como guia para compreender as diferentes gerações de docentes do ensino fundamental e as trocas inter geracionais que formalizavam sobre suas interações e práticas docentes objetivadas em sala de aula ou em outros territórios da escola em que atuavam.

Gerações e trocas inter geracionais: contribuições de Karl Mannheim

Em *El problema de las generaciones*, Mannheim (1993) elaborou uma interpretação sobre o conceito de gerações, de relações entre as gerações e buscou evidenciar a importância histórica e social das novas gerações à compreensão dos movimentos intelectuais e dos processos de mudança social. Ao tomar tal percurso, o autor estabeleceu uma inversão na perspectiva analítica no tratamento científico do conceito de geração, pois

[...] opôs-se às concepções de seus antecessores, recusou efetivamente a ideia de um ritmo ou de um progresso da história calibrado a partir da sucessão de gerações ou do curso da vida humana, e adotou uma abordagem decididamente sociológica, ao considerar as gerações como produto e vetor da dinâmica histórica (ATTIAS-DONFUT; LAPIERRE, 1994, p. 7, tradução livre).

Para Mannheim (1993), o fenômeno da geração ou da “conexão geracional passa pelo reconhecimento de determinadas “estruturas fundamentais” que guardam relações com o fato do indivíduo “estar como o outro”, implicando uma “unidade geracional”. Todavia, adverte o autor que uma “unidade geracional” não desemboca necessariamente em um tipo de laço que possa gerar “grupos concretos”, pois no caso da “conexão geracional” não é possível verificar a ocorrência de determinados elementos que contribuem à estruturação de grupos sociais concretos (MANNHEIM, 1993, p. 206, tradução livre).

Mas, se “conexão geracional” ou “unidade de uma geração” não podem ser imediatamente identificadas com um grupo concreto, como compreendê-la numa perspectiva sociológica? Segundo o autor, uma possibilidade seria aquela que identifica a “conexão geracional” a uma categoria social que lhe é semelhante em alguns aspectos estruturais básicos, qual seja a “situação de classe”, entendida como a “afinidade de posição determinada a ter determinados indivíduos na estrutura econômica e de poder de sua respectiva sociedade” (MANNHEIM, 1993, p. 207, tradução livre).

¹ *La idea de las generaciones* veio a público em 1923, no interior da obra *El tema de nuestro tiempo*.

² A obra de Karl Mannheim precede a de Eisenstadt. *O problema das gerações* foi originalmente redigido em alemão e tornado público em 1928. Em nossos estudos e atividades de pesquisa temos usado a versão publicada pela *Revista Española de Investigaciones Sociales – REIS*, n. 62, de 1993.

³ Tornado público em 1956, com o título *From Generation to generation*.

Como a situação de classe fundamenta-se na existência de uma estrutura econômica e de poder em transformação, por sua parte,

[...] a posição geracional [...] se fundamenta na existência do ritmo biológico da existência humana: nos fatos da vida e da morte e no fato da idade. Um indivíduo se encontra em uma posição parecida com a de outros indivíduos no movimento histórico do acontecer social devido ao fato de pertencer a uma geração, a um mesmo ‘ano de nascimento’ (MANNHEIM, 1993, p. 208, tradução livre).

A partir dessas referências, é possível compreender que os indivíduos que integram uma geração, ou têm uma “situação geracional” comum, vivem tal condição na medida em que nasceram em datas próximas – são “contemporâneos” e/ou “coetâneos”, e compartilham de uma situação similar na dimensão histórica do processo social (MANNHEIM, 1993, p. 208, tradução livre).

É real que o fenômeno sociológico das gerações tem por fundamento o ritmo biológico da vida e da morte, mas não se deve afirmar com celeridade que se um fenômeno está baseado em outro ele possa imediatamente ser dele deduzido ou nele estar implicado (MANNHEIM, 1993, 209, tradução livre). Portanto, afirmar que os indivíduos que têm a mesma data de nascimento, que têm uma “conexão geracional” ou partilham uma “posição geracional” comum, implica considerar as interações sociais que os sujeitos humanos estabelecem no interior de uma estrutura social concreta, estrutura que vive um ritmo particular de continuidade histórica. Sem tais considerações, teríamos apenas o “ritmo biológico da vida”, determinado pelo nascer, envelhecer e morrer (MANNHEIM, 1993, p. 209, tradução livre).

Deste modo, a compreensão sociológica do fenômeno das gerações ou da “conexão geracional” começa quando verificamos que os fatores biológicos têm significância sociológica e na medida em que a geração revela ser um tipo peculiar de “posição social” (MANNHEIM, 1993, p. 209, tradução livre). Entretanto, a “conexão geracional” contém apenas potencialidades, isto é, ela pode tornar-se uma realidade histórica e sociológica objetiva que propícia a emergência de agregados ou coletivos concretos, ou ainda, pode ser suprimida ou materializar-se em outras forças sociais. Assim, para falarmos de uma geração e que os indivíduos ocupam uma mesma “posição geracional”, é preciso considerar que eles tenham nascido “na mesma comunidade de vida histórica” e partilhem de um “destino comum” (MANNHEIM, 1993, p. 221, tradução livre). Como nos explicou Nakano (2004):

[...] situar as gerações numa realidade concreta implica apoiar-se em diversas categorias que permitam localizá-las num calendário de uma sociedade determinada, a exemplo do contrato social da sociedade salarial dos países desenvolvidos, ou da capacidade de atores coletivos, marcados pela questão geracional, tornarem-se visíveis por polemizarem questões para toda a sociedade (MANNHEIM, 1993, p. 175).

Em síntese, a geração é o lugar em que dois tempos diferentes são sincronizados – o do curso da vida e o da experiência histórica. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social (FEIXA; LECCARDI, 2011, p. 191).

Na relação entre diferentes gerações, há tensões e conflitos no processo de transmissão e recepção dos bens culturais e para elucidar tais situações Mannheim (2011) estabeleceu analogias com a situação escolar e as relações de ensino e aprendizagem, envolvendo as gerações mais velhas e os mais novos, pois no âmbito dessas relações a conquista de “uma educação e um ensino adequados” nem sempre se torna um trabalho exitoso, pois, a “transmissão completa dos eixos da experiência que são necessários a um saber ativo” esbarraria no fato de que “os problemas existenciais” dos mais novos “se voltam a adversários distintos” dos adultos (MANNHEIM, 1993, p. 219, tradução livre). As dificuldades que emergem no contexto das transmissões sociais e culturais nada têm a ver com a “relação de um representante de um conhecimento geral sobre o outro, mas de relações entre um possível eixo de orientação vital das gerações adultas e o eixo de orientações das novas gerações” (MANNHEIM, 1993, p. 220). Para o autor, tais tensões seriam quase insuperáveis se não ocorresse uma “tendência retroativa”, isto é, uma troca entre as gerações, pois não só os adultos educam os mais novos, os integrantes das novas gerações também educam os adultos, posto que **“as gerações estão em constante interação”** (MANNHEIM, 1993, p. 220, tradução livre, grifos nossos).

Objetivos do artigo e a pesquisa que o sustenta

Ao considerarmos as múltiplas “fontes sociais” que colaboram com a formação dos professores da educação básica e entre elas as trocas que os professores estabelecem no mundo escolar, a partir de saberes e conhecimentos que decorrem de suas diferentes fontes institucionais de formação, de suas diferentes posições etárias e geracionais na dinâmica sócio histórica e de suas próprias práticas docentes, este texto tem por objetivo demonstrar como um conjunto de professoras que “coabitam o mesmo teto”, partilham saberes, conhecimentos e experiências em relação ao trabalho docente e as atividades escolares, que podem ser comuns, mas que também são marcadas por olhares diferentes, pois matizadas por especificidades inerentes às idades do curso da vida, ou seja, as gerações (NAKANO, 2004, p.28). Em outras palavras, pretendemos discorrer sobre os saberes e conhecimentos que circulam entre docentes de diferentes gerações no cotidiano escolar e demonstrar as potencialidades e limites contidos nas trocas inter geracionais relativamente ao processo de socialização e formação em serviço dos integrantes da geração adulta e da nova geração

de docentes, nos embates que têm com as questões e dilemas que transversalizam o trabalho em sala de aula e o contexto mais amplo da unidade escolar a que estão vinculados.

Procedimentos Metodológicos adotados na pesquisa

O texto ancora-se em resultados de pesquisa qualitativa desenvolvida entre 2013-2015, que valeu-se dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) levantamento e seleção de referências bibliográficas – “verticais” e “horizontais” que pudessem nos fundamentar nas diferentes fases da pesquisa; 2) a escolha da escola campo de estudo; 3) a montagem de agregados de docentes com integrantes pertencentes a duas distintas gerações etárias e sócio histórica de professores; 4) observação das atividades desenvolvidas pelos docentes em diferentes territórios e tempos da unidade escolar; 5) aplicação de formulário com questões abertas e fechadas, a fim de produzir uma caracterização sócio demográfica, da formação escolar, da vida profissional e geracional dos sujeitos que contribuíram com o estudo; 6) realização de entrevistas com integrantes das duas gerações de docentes.

As atividades de campo foram desenvolvidas no interior de escola pública vinculada à uma rede municipal de educação de localidade urbana, de médio porte, situada no interior do paulista, que atende exclusivamente à demanda social para os anos iniciais do ensino fundamental. Na unidade de ensino escolhida, foi possível dialogar com dois grupos geracionais de docentes: um deles aglutinando cinco (5) professoras com idades acima de 40 anos, com formação inicial para a docência realizada sob a vigência das LDBs n. 4.024/61 ou n. 5.692/71, e uma bagagem de no mínimo quinze anos de experiência no magistério do ensino fundamental – a **geração adulta**; o outro agregado, contou com quatro (4) professoras, com idades entre 20 e 29⁴ anos, com formação acadêmica inicial à docência realizada na vigência da LDB n. 9394/96, com experiência profissional no magistério de no máximo cinco anos, a **jovem geração de docentes**⁵.

À caracterização individual e geracional das docentes tomamos como referências os registros dos cadernos de campo relativos as observações, os dados colhidos pelo formulário aplicado às docentes, tais como os sócio demográficos, os de escolaridade, sobre a família de origem das docentes, sobre a inserção no mundo do trabalho e a vida profissional atual de cada uma delas, e, também, o conteúdo de suas narrativas coletadas por meio das entrevistas. Nesta atividade também nos valem da noção de geração tanto no sentido de “classes de idade/período da vida” como na acepção “histórica e sociológica” (MANNHEIM, 1993; FORQUIN, 2003).

⁴ Lei Federal n. 12.852/2013 – Estatuto da juventude.

⁵ Dados esses critérios, os diálogos ocorreram com as seguintes representantes da geração adulta: professoras Jurema (42 anos), Benedita (43 anos), Valquíria (46 anos), Joana (57 anos) e Cacilda (60 anos); no grupo das jovens docentes, as relações dialógicas se deram com as professoras

As marcas geracionais das docentes que contribuíram com o estudo: escolarização básica e formação inicial para o magistério

As docentes da geração adulta nasceram entre 1953 e 1971, no interior nordeste do estado de São Paulo, e quando entrevistadas tinham entre 42 e 60 anos idade e contavam com mais de vinte (20) anos de experiência profissional no magistério público do ensino fundamental. Uma das marcas da posição geracional dessas docentes radicava no fato de que quatro delas realizaram a escolarização básica sob a vigência da n. 5.692/1971, e a professora com maior idade (60 anos) fez a escolarização básica sob o regime de duas LDBs a n. 4.024/1961 e a n. 5.692/1971.

Os relatos das docentes sobre as experiências e interações que vivenciaram nos anos iniciais da educação formal também contribuíram para melhor caracterizá-las como integrantes de uma mesma geração, pois suas narrativas trouxeram inúmeras referências sobre a seletividade da escola pública que frequentaram

Na minha época, era a cartilha ainda, aquele tempo da cartilha, da silabação, famílias silábicas. [...] Eu fiz o exame de admissão⁶. (Professora Cacilda, 60 anos)

[Os alunos], quando não aprendiam, eram retidos. [...] Aprendeu bem, passava. Não aprendeu, era retido. (Professora Valquíria, 46 anos)

Das narrativas elaboradas por essas professoras, sobre os tempos em que realizaram o “ensino primário” ou o “primeiro grau”, outros elementos permitiram que as apreendêssemos como integrantes de uma geração, entre eles a natureza das relações de poder e a ordem das interações que vivenciaram em sala de aula ou na escola em seu conjunto. As cinco entrevistadas registraram que, ainda que um ou outro de seus docentes dispensasse uma atenção especial às interações com os alunos, a memória reteve fortemente a hierarquia social e etária bem como a assimetria de poder que estruturavam e regravam as interações entre crianças-estudantes e os adultos – professores, pais e mães; neste caso, as lembranças recorrentemente foram declinadas pelos sentimentos de medo, de humilhação, de constrangimentos e de desrespeito ou, ainda, por recordações de práticas de castigos físicos que lhes foram impostos por alguns de seus docentes da escola primária.

Havia os castigos, como escrever várias vezes a palavra que tinha errado ou fazer cem vezes a tabuada. [...] Era só o professor mandar o aluno para o diretor que ele já tomava uma atitude, e os pais acatavam aquilo que fora decidido e feito na escola”. (Professora Valquíria, 46 anos)

Débora (24 anos), Geovana (28 anos), Jéssica (28 anos) e Eduarda (29 anos). Os dois agrupamentos foram organizados apenas com docentes do sexo feminino porque durante os trabalhos de campo a escola selecionada não contava com docente do sexo masculino. Por questões éticas, atribuímos nomes fictícios às docentes.

⁶ O exame de admissão ao ginásio foi instituído em nível nacional no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei n. 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos (ABREU; MINHOTO, 2012, p. 108).

Ah, os pais davam todo apoio para o professor fazer o que ele quisesse. Eles apoiavam muito isso daí; o professor tinha direito a qualquer coisa. (Professora Cacilda, 60 anos)

A gente sabia que eles [professores] ocupavam uma posição acima de nós, que éramos alunos. As crianças eram ensinadas a ter responsabilidade. Hoje, as crianças não têm essa relação de superioridade; para eles, é tudo como se a gente fosse igual. (Professora Valquíria, 46 anos)

No que concerne ao processo socializador e as interações vivenciados no interior do “mundo escolar”, as narrativas dessas professoras nos levam a estabelecer um paralelo com uma perspectiva socializadora denominada por Margaret Mead (1971, p. 27) de cultura “pós-figurativa”, na qual os adultos figuram como modelo de autoridade e responsabilidade a ser respeitado e seguido por crianças, adolescentes e jovens, sendo que tal situação se revela como uma marca geracional, pois expressa um tipo específico de interações que os mais novos estabeleciam com o mundo adulto e suas instituições.

Eu terminei o ensino médio em 1979, por aí. Então, era muito fechado, a gente ainda tava na Ditadura, então não era tudo que se podia falar... Então, tinha Organização Social e Política do Brasil, a parte de Geografia a gente estudava mais relevo, dados, não se falava em política, né? Igual tem a Geografia hoje, Geografia política. (Professora Joana, 57 anos)

Dos relatos dessas docentes, extraímos outro marcador de pertencimento geracional que diz respeito à formação inicial para atuação profissional no magistério: independentemente das fontes e experiências sociais que as levaram à escolha/decisão pela docência – influências de integrantes da família de origem, necessidade de reinserção ocupacional, professores da escola primária ou secundária que se configuraram como “modelos” de docência etc, todas elas cumpriram aquela formação quando posicionadas na soleira da juventude, na etapa do ensino secundário – Habilitação Específica ao Magistério (Lei n. 5692/1971). Dessa forma, podemos afirmar que a educação básica associada à formação inicial à docência dessas professoras foi de tipo todo público, e a inserção das mesmas no universo de trabalho ocorreu somente após a certificação e conquista da habilitação que obtiveram ao final do ensino de “segundo grau”.

Como decorrência dessa condição, temos aqui outro elemento característico deste grupo de docentes: todas elas buscaram a formação continuada em cursos de licenciatura em Pedagogia na idade adulta do curso da vida e após a conquista de significativo acúmulo de anos de atuação profissional, momento em que, muitas delas, frequentaram aquele Curso em instituições particulares de ensino superior.

A jovem geração de docentes: escolarização básica e formação inicial para o magistério

As professoras desta geração⁷ também nasceram no interior nordeste do estado de São Paulo, entre

⁷ Jéssica, Eduarda, Débora e Geovana.

1985 e 1990, e quando nos concederam entrevistas tinham entre vinte e quatro (24) e vinte e nove (29) anos de idade, nenhuma delas tinha mais que cinco anos de experiência profissional no magistério do ensino fundamental público. As datas de nascimento dessas docentes indicam que elas iniciaram a escolarização básica sob as determinações da LDB 5.692/1971 e a concluíram sob os princípios gerais e preceitos específicos da atual LDB – 9.394/1996, que evocam o período da redemocratização da sociedade e das instituições brasileiras, da passagem dos governos do regime militar para representantes políticos civis, e, do ponto de vista educacional, uma temporalidade marcada pela expansão quantitativa das oportunidades de acesso ao ensino fundamental no país, e pela assunção da responsabilidade pública pelo atendimento da demanda social por educação infantil por administrações locais de municípios situados em regiões urbanas, urbano-rurais e metropolitanas do Brasil.

As professoras dessa geração também frequentaram e concluíram a educação básica em estabelecimentos de ensino de tipo todo público, e, para três delas, o início da educação formal se deu na etapa da educação infantil – na pré-escola, condição histórica diversa da vivida pelas docentes da geração adulta.

Uma jovem professora, Débora (24 anos), descreveu que se escolarizou em meio a interações sociais e etárias hierarquizadas e relações verticalizadas de poder entre professores e alunos, também narrou que não era incomum a ocorrência de castigos físicos e/ou atos de violência simbólica. Disse-nos, ainda, que em alguns casos os docentes extrapolavam o bom senso, causando vergonha às vítimas punidas. Lembrou Débora que uma colega, quando não conseguia fazer alguma atividade em sala de aula, era agredida com “croques na cabeça”.

Nas narrativas sobre as vivências escolares na etapa do primeiro grau/ensino fundamental dessas professoras encontramos referências a interações entre professores e estudantes marcadas por práticas rigidamente hierarquizadas, mediadas por agressões verbais ou de desrespeito de alguns de seus docentes, como o “bater a régua na mesa para pedir silêncio, o uso contínuo do “chapéu de burro” e os “puxões de orelha”, etc.

E outras jovens docentes chamaram-nos a atenção para outra marca geracional de suas experiências estudantis, ao rememorarem que na década de 1990 novas sociabilidades e complexas questões sociais, urbanas e educacionais começaram a invadir a ambiência escolar da região em que moravam:

Os problemas [eram] outros, [...] você já via que tinha problemas com drogas na porta da escola; era pouco, não era igual hoje, mas já tinha. Falta de respeito com funcionário”. (Eduarda, 29 anos)

Quando faltava professor, [...] não tinha ninguém prá repor; aí a gente ia embora mais cedo, ficava de aula vaga... (Professora Geovana, 28 anos)

Por outro lado, também encontramos nos depoimentos das integrantes dessa geração outras referências que positivam o mundo escolar e marcaram suas experiências de adolescentes, a exem-

plo da conformação de agrupamentos de pares e de amizades que, constituídos no espaço-tempo escolar, extrapolavam suas fronteiras e se expandiam para outros domínios sociais, ensejando interações sociais menos hierarquizadas e a configuração de processos socializadores de natureza mais “cofigurativos” e (MEAD, 1971, p. 27).

Eu gostava de estar ali na escola, de estar com os colegas de classe, aprendendo; a gente ficava junto no recreio. Inclusive, nessa época, [...] a gente começa a sair junto, começa a fazer festinha juntos.... (Professora Eduarda, 29 anos)

[...] eu me lembro muito dos amigos, das conversas que a gente tinha, a gente ficava direto de um período para o outro, então ficava sempre assim, um grupo, juntos, né? (Professora Jéssica, 28 anos)

Em relação às vivências escolares e de inserção no universo do trabalho das docentes da geração adulta, as narrativas dessas professoras também revelaram diferenças, pois para algumas delas o ingresso no ensino médio no período noturno e a inserção precoce no mundo do trabalho, em ocupações do setor terciário, marcaram e diversificaram seus quadros socializadores no período da adolescência: “Eu queria ter as minhas coisas; minha mãe não podia me dar, mas eu queria ter, e isso nunca me prejudicou na escola, nunca!”(Geovana, 28 anos).

Nesse conjunto de docentes, apenas uma delas fez a transição direta do ensino médio para o ensino superior⁸ – na licenciatura em Pedagogia, as demais, ao concluírem a escolarização básica, por necessidades familiares ou vontade intrínseca, migraram para o mundo do trabalho – formal e informal, exercendo ocupações laborais nos setores do comércio ou de serviços.

De modo diferente das professoras da geração adulta, as docentes da jovem geração, ao concluírem o ensino médio, já não dispunham de alternativas – públicas ou privadas – que lhes garantissem a formação inicial e profissional ao magistério no nível da escolarização básica – etapa do ensino médio. Sob o ângulo das oportunidades de ingresso na esfera do trabalho na área do magistério – na educação infantil ou no ensino fundamental, a única opção formativa institucional que contavam era a o ingresso no ensino superior, tal como disposto pela atual LDB n. 9.394/1996⁹. Além desta indução legal, no período em que estavam aptas a realizar um curso de formação profissional, já não existiam mais cursos de Habilitação ao Magistério de nível médio ou o curso Normal na região do Estado de São Paulo em que moravam. Assim, a única via de formação inicial para a docência era o ingresso em um curso de Licenciatura em Pedagogia ou o Normal Superior.

⁸ Caso da Professora Débora (24 anos), que ao término do ensino médio foi aprovada no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e conseguiu bolsa de estudo do Programa Universidade para todos – PROUNI para os cursos de Biomedicina e Pedagogia. Sua opção por Pedagogia se deveu ao fato dessa licenciatura ser oferecida no período noturno, em universidade privada próxima ao município em que residia.

⁹ Em seu artigo 62, a atual LDB determina que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996; 2013).

Todas decidiram pela primeira opção, e do modo semelhante a grande parte das professoras da geração adulta, todas elas realizaram o curso superior em Pedagogia em instituições particulares.

Se entre as professoras da geração adulta os percursos socializadores vivenciados foram a escolarização básica-habilitação específica ao magistério, inserção na esfera profissional da docência e ingresso em cursos de licenciatura em Pedagogia, para as jovens docentes os trajetos foram significativamente diferenciados, pois ao fim da escolarização básica, elas se inseriram no mundo do trabalho – em ocupações com a de babá, auxiliares em frigoríficos, monitoria de atividades de informática etc, e posteriormente buscaram a formação inicial ao magistério em instituições privadas de ensino superior.

Em síntese, as duas gerações de professores que contribuíram com nosso estudo possuem experiências sociopolíticas singulares que permitem pensá-las como efetivas representantes de duas distintas gerações de professores. Ainda que possuam vivências similares, elas realizaram a educação básica e a formação inicial ao magistério em temporalidades distintas de nossa sociedade e em estados distintos de nosso sistema educacional, assim, carregam na história e na memória diferenças culturais, sociais e educacionais não desprezíveis; diferenças que se expressavam em seus modos de pensar, agir e vivenciar o fazer escolar, no interior de um mesmo estabelecimento público de ensino fundamental.

Na sequência, discorreremos sobre o encontro das duas gerações na ambiência escolar que compartilham, espaço em que tecem o cotidiano e assumem a responsabilidade profissional de socializar e transmitir parte da herança cultural acumulada a uma novíssima geração de crianças. No mundo escolar em que coabitam elas efetuam permutas, trocas inter geracionais – saberes e conhecimentos, que se configuram como “uma” das fontes sociais aos seus processos de formação continuada em serviço.

As possibilidades da formação continuada dos docentes no contexto das trocas intergeracionais

Durante o trabalho de campo, identificamos que as professoras realizavam tanto trocas inter geracionais como também intra geracionais. A partir dessa constatação, passamos a investigar o conteúdo das trocas que formalizavam e a(s) função(ões) que elas desempenhavam no trabalho que desenvolviam em sala de aula e no conjunto da escola.

Nas relações entre as gerações, estava em curso um processo de transição em que as professoras adultas encontravam-se em uma fase adiantada de encerramento de suas atividades laborais; as jovens professoras, por seu turno, estavam em início de carreira, buscando conquistar

um lugar e uma identidade dentro do seu ofício. Nas interações que formalizavam eram visíveis as trocas de saberes, de valores e concepções de mundo, no sentido de que não apenas as mais velhas educam as mais jovens, mas essas também contribuíam com a formação daqueles que possuíam maior experiência e estavam próximas da aposentadoria.

Nesse sentido, identificamos que as trocas inter geracionais implicavam as ideias de reconstrução, reapropriação e reinterpretção dos conteúdos, saberes, valores, experiências, tanto por quem transmitia quanto para quem os recebia. Pudemos, assim, apreender a complexidade das trocas inter geracionais por elas tecidas, pois elas não se reduziam a mera comunicação ou troca de informações, elas eram marcadas tanto por um caráter socializador como educativo (FORQUIN, 2003).

As trocas inter geracionais que ocorriam entre as professoras adultas e as jovens também envolviam a permuta de saberes de natureza pedagógica que, na avaliação de todas, lhes davam suportes e adensavam seus processos de formação continuada em serviço. As professoras adultas se viam como partícipes dessa formação em uma posição diferente daquela de quando iniciaram suas carreiras, pois agora assumiam o papel de tutoras ou de guias das mais novas, pois

[...] eles [os professores iniciantes] sempre vêm em busca, principalmente no comportamento, na postura de sala de aula. Ele busca, o professor iniciante busca no professor mais experiente e vem com esse olhar, então nós acabamos sendo um espelho para eles. (Professora Joana, 57 anos)

Por outro lado, as docentes da geração adulta não se consideravam detentoras exclusivas dos saberes, mais sábias ou melhores do que as professoras recém-inseridas no ofício do magistério, apenas viam que, com suas vivências e experiências de longa duração, contribuíam com a formação continuada em serviço das jovens professoras, ajudando na construção do seu “saber-fazer” (TARDIF; RAYMOND, 2000) e nas práticas cotidianas que envolvem o fazer escolar”. Por outro lado, quando se colocavam no papel de aprendizes, extraíam das jovens professoras conhecimentos acadêmicos ou tecnológicos que lhes permitiam refletir, ressignificar ou alterar suas ações didático-pedagógicas:

[...] por eles terem saído recentemente da faculdade [...] eles trazem novas metodologias né, que talvez nem fossem conhecidas quando a gente fez a Pedagogia, então principalmente agora com a tecnologia, então a parte voltada para tecnologia o professor antigo aprende mais com o professor novo. (Professora Joana, 57 anos)

Como enfatizado por Tardif e Raymond (2000), as fontes de saberes dos professores são plurais e compostas, decorrentes de experiências sociais diversas, vivenciadas em diferentes percursos socializadores, sejam eles anteriores ao meio acadêmico ou derivado da lida diária do

fazer escolar, contexto esse em que o par, o outro, é uma das principais fontes de conhecimentos e saberes.

A partir da imersão no meio em que as duas gerações de docentes atuavam, pudemos observar trocas inter geracionais que organizamos em seis (06) diferentes conjuntos de trocas: i) as que tinham relações com processos didático-pedagógicos objetivados em sala de aula; ii) as referente as práticas de “(in)disciplina do aluno” em sala de aula; iii) as concernentes as atividades de rotina e apoio ao trabalho docente; iv) as que tinham por referência o acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação – TICs; v) as que tinham relações diretas com o trabalho coletivo no âmbito da escola e vi) as que envolviam inquietações e reflexões sobre a valorização do professor e à carreira do magistério. Tendo em vista os limites deste artigo, nos deteremos na apresentação e na análise das trocas enfileiradas nos itens “i”, “iv” e “vi”, sobretudo por que as trocas vinculadas àqueles temas fazem referências diretas aos desafios contemporâneos que transversalizam as atividades cotidianas dos professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas.

Trocas relativas aos processos didático-pedagógicos que ocorrem em sala de aula

Nesta categoria agrupamos situações vividas pelas docentes das duas gerações relacionadas à didática, às metodologias de ensino, ao ensino e à aprendizagem. Aqui ressaltamos que as professoras da geração adulta também se colocavam no lugar de “aprendizes”, pois reconheciam e legitimavam algumas das contribuições que as jovens docentes lhes ofereciam:

[...]. Os conteúdos de História, Geografia, Ciências [para o segundo ano] nós estamos achando muito difícil, e eu não conseguia montar a prova de História. [São] termos superchatos; eu acho muito difícil, se vê, quando você tá explicando, você vê que a criança não tá entendendo o que você tá falando. [...]. Aí eu comentei com ela [uma professora jovem] que eu não tava conseguindo. [...]. Ela pesquisou, [...] ela me trouxe uma figura bem infantil, bem tranquila, bem fácil de você tá olhando, e de lá ela retirou as perguntas. [...] A criança tinha que só olhar e marcar a resposta. Eu com vinte e cinco anos não percebi isso! Ela, de repente, chegou esse ano [...]. (Professora Benedita, 43 anos)

Ó, já trabalhei com professora que começou novinha [com a Débora, 24 anos], [...] ela trabalhava em outra escola e ela trazia as coisas, aí eu falava:

– ‘Aí, me empresta’!

Aí, eu aplicava na minha classe, principalmente [nas atividades] de Matemática e deu certo. [...]. Assim, atividades que eram diferentes das que eu estava trabalhando. (Professora Valquíria, 46 anos).

Do contexto das interações e trocas que estabeleciam, as professoras da geração jovem enfatizaram o quanto as professoras adultas as ajudaram no início de sua carreira, contribuindo com o compartilhamento de saberes que impactavam o trabalho escolar em sala de aula, sobretudo na complexa atividade de alfabetização dos mais novos, no desenvolvimento do pensamento aritmético e aprendizagem dos números e primeiras contas: “[Elas] me deram opções para eu poder trabalhar,

porque primeiro foi numa sala de alfabetização e eu não tinha ideia de como é que eu ia fazer pra alfabetizar e elas me ajudaram muito.” (Professora Débora, 24 anos).

Ao direcionarmos o olhar para as trocas inter geracionais, nosso intuito não foi o de situá-las como permutas de receitas prontas entre as docentes das duas gerações. Ao contrário, procuramos apreender as permanências de outras épocas que estão presentes no cotidiano escolar pesquisado, seja porque ainda são de alguma forma pertinente do ponto de vista socializador e educativo, seja por falta de opções por parte dos professores, mas, também, para enfatizarmos que as trocas inter geracionais podem ser concebidas e concretizadas a partir de um referencial teórico embasado e consistente, que enfeixam diferentes tipos de saberes e conhecimentos, com potencial para produzirem rupturas e mudanças que podem ser gestadas pelas professoras de ambas as gerações, tendo em vista um trabalho escolar e pedagógico significativo e de qualidade no contexto das relações de ensino-aprendizagem.

Trocas referentes ao acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação – NTICs

Com a chegada das novas tecnologias da informação e comunicação, como por exemplo a lousa digital, aquilo que era escrito, desenhado ou apresentado no tradicional “quadro negro”, pode ser usado e aplicado de diferentes formas e perspectivas interacionais e didático-pedagógicas. Se as professoras jovens puderam aprender com as adultas as técnicas para a melhor utilização da antiga lousa – ainda presente na grande maioria das escolas brasileiras, agora as docentes adultas recorriam às mais novas para apreenderem a usá-la e tirarem maior proveito das mediações ou aparatos tecnológicos que chegam na escola em geral e na sala de aula em particular. Nas palavras de uma das professoras da geração adulta, e a que tinha maior idade:

O exemplo é trabalhar nesse sentido da [...]. Tecnologia. Eu, por exemplo, em certos momentos, tenho muita dificuldade com o computador, essas coisas e eles [os jovens professores] já não. Eu acho que isso daí, a prática deles já ensina muito a gente também, ajuda bastante. (Professora Cacilda, 60 anos)

Algumas docentes da geração adulta, ao se colocarem no papel de aprendizes das jovens professoras, para o acesso e uso mais consequente das NTICS em sala de aula, as percebiam como “nativas digitais”:

Então, o professor mais novo é a tecnologia. Eles têm muito mais agilidade com a tecnologia do que nós, parece assim que eles já existem... Já nasceram nesse mundo, então eles têm mais prática em buscar na tecnologia. [...] Aqui na escola é bem harmonioso nessa parte de trocas de informações, de ideias, de como deu, sabe? (Professora Valquíria, 46 anos)

Trocas envolvendo a valorização do professor e à carreira do magistério

Nesta temática, consideramos as trocas inter geracionais que se relacionavam diretamente à problemática da carreira do magistério, com seus dilemas, debates e discussões acerca do que é ser professor na atualidade, mais especificamente no interior de uma rede pública municipal de ensino e da instituição escolar em que estavam ocupacionalmente vinculadas. No depoimento de uma das jovens docentes, pudemos apreender o teor dos dilemas que elas enfrentam no exercício da docência no que concerne ao regime das interações sociais, as relações de poder e sobre o *status* do professor na atualidade:

A gente discute muito, [...] a posição do professor hoje na atualidade, como o professor tá lidando dentro da sala de aula, o valor que o professor tá tendo na sociedade, embora o professor às vezes não é valorizado, mas a gente conversa muito sobre isso, na questão do valor que o professor tem hoje na sala de aula e na sociedade na atualidade, porque os valores estão sendo muito assim invertido, né? E hoje a gente tá discutindo muito isso, até que ponto o professor vale na vida de um ser humano, em relação à sociedade, civilização, cidadania. A gente discute muito isso daí. (Professora Geovana, 28 anos)

A perda do *status* social da categoria profissional docente, as mutações na ordem das interações sociais e das relações de ensino-aprendizagem, nas quais a distinção, o privilégio concernente ao título de professor e a hierarquia entre as idades vão se esfumando, bem como as demandas por relações de poder menos verticais vão se tornando evidentes, foram descritos como desafios comuns a todas as docentes, e claramente declinados por uma jovem professora:

Ah, o ser professor a gente conversa muito. Infelizmente hoje não tá sendo valorizado e a gente deveria ser um pouco mais respeitado, ser valorizada, porque é uma profissão desgastante, a gente se desgasta demais. (Professora Eduarda, 29 anos)

Hoje, as crianças não têm essa relação de superioridade! Prá eles, é tudo como se a gente fosse igual! (Professora Valquíria, 46 anos)

Em meio às constatações sobre a “perda de valor do professor” – falta de respeito, de reconhecimento, o cansaço e os desafios que enfrentam, as jovens docentes, apesar de participarem de tais discussões e partilharem sentimentos comuns às professoras adultas, demonstraram compreender as trocas inter geracionais como uma nova possibilidade de compreender a profissão, conferindo às professoras adultas e a elas mesmas *status* de formadoras umas das outras.

Bom, eu acho que eu a gente que chega mais nova acaba dando um pouco de energia pros que estão há mais tempo, porque você vai cansando, como toda profissão você vai tendo o seu tempo de carreira, você acaba ficando mais cansado, mais estressado. [...] Então, a gente também, apesar da nossa inexperiência, a gente traz coisas novas que a gente pode ensinar. (Professora Débora, 24 anos)

Os fragmentos das narrativas das professoras de diferentes gerações ilustram como elas vivenciam a rotina escolar, como interagem, dialogam, trocam informações e pontos de vistas, agregam novas experiências, selecionam e refutam ideias conflitantes ou a elas aderem parcialmente e

como tentam lidar com os desafios comuns. No contexto das trocas inter geracionais, buscam se reconhecer no ofício profissional que escolheram e se esforçam por agir na realidade que estão imersas, construindo uma via de formação continuada e em serviço com intencionalidades menos alheia ou exógena a realidade em que estão imersas. No dia a dia, podemos perceber que entre elas há a busca de apoios e suportes para enfrentarem as adversidades educativas e interacionais que as afligem, em meio a trocas que realizam, por vezes tensas, muitas vezes solidárias e recíprocas, elas adensam seus processos de identificação social e vão produzindo a profissionalidade docente.

Considerações finais

Ao voltarmos a atenção à formação continuada dos professores da educação básica, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, podemos constatar que as possibilidades formativas que eles encontram são variadas, envolvendo círculos, instituições e atores diversos. Diversas como as opções de formação continuada, são os objetivos dos cursos ou práticas formativas que formam os professores da escola de ensino fundamental. São também variados os objetivos que levam os professores a buscar e frequentar espaços e tempos de formação denominados de formação contínua, formação permanente, capacitação, “reciclagem”, entre outros.

Os professores se engajam nessas experiências formativas e socializadoras a partir de múltiplas intencionalidades: de aprimorar as práticas desenvolvidas em sala de aula, ampliar a qualificação, conquistar aumento salarial via evolução na carreira, melhorar seu posicionamento na carreira docente, desenvolver novos aprendizados, acessar novos saberes e/ou buscar novos aportes científicos e teóricos que possam dar suportes a sua prática docente cotidiana, enfim, a partir delas, os professores buscam respostas às suas inquietações, demandas e problemas vividos na ambiência escolar em que exercem seu ofício (FUSARI, 1988, 1997).

Os resultados a que chegamos no estudo indicaram que as trocas inter geracionais que ocorrem entre docentes podem ser admitidas como uma fecunda possibilidade de formação continuada e em serviço no âmbito da escola em que conjuntamente atuam; as docentes que conosco dialogaram deram provas variadas de que as trocas que efetuam no interior de um mesmo estabelecimento de ensino fundamental contribuem para que fortaleçam e enriqueçam o trabalho pedagógico e didático em sala de aula, além de servirem à formação profissional e individual.

Pelo que pudemos apreender, as docentes da geração jovem eram as que mais se beneficiam com as trocas inter geracionais, aprendendo novas práticas, ressignificando seus conhecimentos teóricos e mobilizando saberes de várias dimensões para atuação em sala de aula. Porém, elas também não deixavam de oferecer contribuições aos planos socializadores e de formação

continuada das docentes da geração adulta. O que nos saltou aos olhos, em meio as trocas que elas formalizavam, foi a não ocorrência de unidirecionalidade, não constatamos a prevalência de uma intencionalidade e vontade unicentradas ou unívocas; as relações de poder que entre elas se estabeleciam eram menos verticais e hierarquizadas e mais marcadas pela horizontalidade.

As trocas ocorriam em função de demandas, problemas e necessidades relativas ao cotidiano do trabalho em sala de aula, das múltiplas interações e relações sociais que estabelecem no dia a dia da escola; elas derivam das interações que as docentes estabeleciam com as famílias dos seus educandos, da complexidade administrativa e burocrática que invadia o ambiente escolar, das interações que travavam com o órgão público municipal responsável pela unidade escolar em que atuavam. Elas se fundamentavam, também, em percepções partilhadas por todas, com certa consternação, de que o modelo familiar hegemônico passa por mutações que afetam seus alunos e as condutas dos mesmos na sala de aula e na escola em geral. Para as professoras, a fase da infância e as crianças do presente são diversas das do passado, e que no presente as relações entre as gerações envolvem demandas por interações sociais de outra ordem, isto é, menos hierarquizadas, com relações de poder menos verticais e processos socializadores marcadamente “co-figurativos” (MEAD, 1971).

As permutas tinham como referências, ainda, a compreensão que as docentes tinham de que a escola, o professor e a educação escolar não ocupam mais uma centralidade incontestada nos processos socializadores e na vida das crianças que também são seus alunos, razões que as levaram a afirmar, recorrentemente, que viviam uma crise de valorização e reconhecimento da figura e da autoridade do professor, do adulto, quase que postulando que no âmbito das relações entre gerações, vive-se uma cultura de natureza mais “pré-figurativa”, na medida em que “à rapidez atordoante das transformações que intervêm na nossa vida cotidiana” acaba por colocar em novo registro ou desestabilizar as interações e relações entre os adultos e os mais novos (MEAD, 1971, p, 107).

Na medida em que o órgão municipal da educação responsável pelo estabelecimento de ensino em que atuam não demonstrava vontade política para buscar respostas, em conjunto com os gestores e os professores da instituição, às demandas, questões ou necessidades de conhecimento e saber que as docentes vivenciavam no interior da escola, as professoras se nutriam, bem ou mal, de cursos “pré-formatados” que lhes eram oferecidos ou impostos, geralmente descolados da realidade escolar em que atuavam, ou ainda frequentam cursos de curta ou longa duração que escolhiam, menos porque eles poderiam oferecer respostas concretas as questões acima arroladas e mais por que sentiam necessidade de saber e conhecimento.

O que para nós se tornou evidente é que as docentes das duas gerações se ancoravam fortemente nas trocas inter geracionais que conformavam de modo alheio às ações da equipe gestora da escola em que atuavam, que não se esforçava para a construção de um coletivo para si, de modo a tomar a escola e suas vicissitudes como referenciais objetivos à formação dos professores, uma formação continuada em serviço.

Em nossos achados, constatamos que as professoras entrevistadas, adultas e jovens, interagem, produzem laços sociais e educativos que se desdobram em arranjos socializadores, em interações e troca solidárias e práticas educativas recíprocas (MANNHEIM, 1993). A partir dos laços e experiências que tecem, elas produzem e reproduzem respostas às demandas e aos problemas que consideram ser os mais angustiantes na atividade docente, nas relações com seus alunos, nas relações de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula em particular e na escola em seu conjunto.

Contudo, foi possível também apreender que as trocas que as professoras de diferentes gerações efetuavam, ainda que ricas, mútuas e solidárias, não demonstravam ser suficientemente potentes para construir uma escola pública de ensino fundamental que fosse capaz de compreender e trabalhar com e sobre as mutações que os novos tempos anunciam e que se expressam na perda de centralidade da escola para as novas gerações de crianças-estudantes, filhos e filhas de tempo histórico-social com transformações culturais e tecnológicas que alteram a ordem das interações e condutas sociais dos mais novos e dos adultos e, sobretudo, as relações entre as diferentes gerações no interior da escola em que atuavam.

A compreensão dessa nova realidade e as respostas que as diferentes gerações de professores e professoras das séries iniciais do ensino fundamental produzem no interior de estabelecimentos públicos de ensino são os desafios postos a outros e novos estudos acadêmicos, que tenham por foco o entrecruzamento das temáticas da formação continuada e em serviço de professores e as questões educativas e socioculturais contemporâneas que transversalizam o cotidiano escolar.

Referências

ATTIAS-DONFUT, C.; LAPIERRE, N. La dynamique de les générations. *Communications*, n. 59, p. 5-13, 1994.

AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola, 1998**. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/78.pdf. Acesso em: mar. 2014.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

_____. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: SENAC, 2006.

BOURDIEU, P. La 'jeunesse' n'est qu'un mot. In: BOURDIEU, P. **Questions de sociologie.** Paris, FR: Les Éditions de Minuit, 2002. p. 143-154.

BRASIL. Lei Federal n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Lei Federal n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**

Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/5692_71.htm>. Acesso em: 30 out.2014.

_____. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2015.

_____. Lei Federal n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação.** São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128. EISENSTADT, S. N. **De geração a geração.** São Paulo: Perspectiva, 1976. (Coleção Estudos, 41).

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2011.

FORQUIN, J. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações.** SESC São Paulo: outubro 2003.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

_____. **Formação contínua de educadores** – Um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

LIMA, V. M. M. **A formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

MANNHEIM, K. El problema de las geraciones. **Revista Española de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-244, 1993.

MEAD, M. **Le fossé des générations,** Paris, FR: Editions Denoël, 1971.

NAKANO, M. **Jovens no encontro de gerações: democracia e laços solidários no mundo do trabalho.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores** – imagens do futuro presente. Lisboa, PT: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

ORTEGA Y GASSET, J. “La idea de las generaciones”, El tema de nuestro tiempo, Obras completas. **Revista de Occidente**, Madri, v. 3, p. 145-156, 1966. [The modern theme, Nova York: Harper & Row, 1961]

PIMENTA, S. G. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª a 4ª Série do 1º Grau**, 1992. Disponível em: <[http:// www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias03_p035-044_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias03_p035-044_c.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: ROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 13.09.2016