

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Como foi começar a ensinar?**  
**Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente**

Autora: Daniela Dias dos Anjos  
Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

# **Como foi começar a ensinar?**

## **Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente**

Autora: Daniela Dias dos Anjos

Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da  
dissertação defendida por Daniela Dias dos Anjos  
e aprovada pela Comissão Julgadora  
Data: 04 /12/2006

---

Ana Luiza Bustamante Smolka

### **Comissão Julgadora:**

---

Ana Luiza Bustamante Smolka (orientadora)

---

Helena Costa Lopes de Freitas

---

Ana Lúcia Horta Nogueira

---

Guilherme do Val Toledo Prado

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Anjos, Daniela Dias dos.  
An58c Como foi começar a ensinar? : histórias de professoras, histórias da profissão docente / Daniela Dias dos Anjos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Profissão docente. 2. Professores. 3. Memória. 4. Educação – História.  
5. Professor iniciante. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-057/BFE

**Título em inglês:** How it was to start to teach? : histories of teachers, histories of the teaching profession

**Keywords:** Teaching profession ; Professors ; Memory ; Education – History ; Beginning teacher

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientadora)

Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas

Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

**Data da defesa:** 04/12/2006

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** danjos04@yahoo.com.br

Este trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

Dedico este trabalho aos meus pais Irene e José,  
que me apoiaram de incontáveis maneiras,  
principalmente com muito carinho, paciência e amor...  
Sem vocês nada disso seria possível.  
Muito Obrigada!

## **Agradecimentos...**

À Deus, o maior amigo e o maior apoio que se pode ter.

À Ana Luiza, pelo muito que tenho aprendido nesta relação de interlocução instaurada há vários anos... Por me ensinar a olhar para a dialética e para as con(tra)dições da vida...

À Ana Lúcia, Guilherme e Helena, pelo intenso diálogo e aprendizado que se configurou a partir do exame de qualificação.

À família e amigos – obrigada pela paciência, no muito ouvir falar sobre o trabalho, na compreensão ausências em várias ocasiões...

Aos meus pais, grandes apoiadores!

À Mônica, amiga muitíssimo querida, cuja vida foi recentemente interrompida. Você está presente neste trabalho de muitos modos, antes mesmo dele existir. Viveu comigo diferentes etapas da construção desta pesquisa... Obrigada pelo carinho e pelos muitos momentos compartilhados. Saudades!

À Celma, tia-amiga, pelos muitos momentos em que dividiu comigo as alegrias e tristezas não só deste trabalho mas da vida... Pelas várias horas dedicadas ao diálogo, revisões, e principalmente pelas palavras de incentivo...

Ao meu irmão Thiago, pela admiração, carinho, apoio e amizade.

À minha avó, pelo apoio efetivo, pelo carinho e incentivo.

À Pati, outra tia-amiga, pelas orações, pelos conselhos, pelos ouvidos atentos...

À Lavínia, pelas muitas emoções que compartilhamos... pelas diferentes formas de apoio, desde viagens para Picinguaba, à leituras e conversas sobre o trabalho...

À Cíntia, grande amiga, confidente, incentivadora, companheira de viagens, saídas, conversas... obrigada pela paciência, pelos ouvidos sempre dispostos...

À Raquel Magro, amiga desde a graduação. Nossas saídas no meio da semana, regadas à comida japonesa, bom papo e risadas foram importantíssimas.

À Fabiana, companheira desde a graduação, de relatórios Fapesp, disciplinas na pós, procura por emprego... foi muito bom dividir tantas coisas com você...

À Mafê, pelas longas e intensas conversas...

Aos colegas do GPPL – Ana Gabriella, Luci, Aline, Adriana, Karin, Adriana, Joana, Odana, Eduarda, Zé Tiago, Maíra, pelos diálogos, estudos e bons encontros.

Aos amigos da Koinonia de sexta – pelas muitas risadas e vários bons momentos... e também pelas orações nas horas difíceis, especialmente à Beth e Raquel Campos, que acompanharam mais de perto as dores e as delícias dessa fase.

Em especial, muito obrigada às professoras entrevistadas, que muito me ensinaram e sem as quais este trabalho não existiria.

## **Resumo**

A presente investigação tem como objetivo compreender como professores de uma rede pública de ensino vivenciaram o início na profissão docente, visando entender e analisar as condições de realização do trabalho nas suas articulações com o contexto histórico-cultural no qual ele acontecia. Para tanto, optamos por entrevistar professoras que começaram a dar aulas nas últimas quatro décadas (1970-2000). Buscamos analisar como elas interpretam e falam hoje de seus primeiros anos de trabalho; como vivenciaram as demandas de sua profissão; como a legislação, as reformas educacionais, o que se produzia na academia, as relações interpessoais, as condições de vida afetavam sua atuação profissional, caracterizando expectativas e configurando seu desempenho. Assumindo uma perspectiva histórico-cultural (Bakhtin, 2003; Vigotski, 2000; Clot, 2006) procedemos a uma análise dos enunciados, destacando temas relacionados ao trabalho docente que emergiram nos relatos pessoais e que se tornaram significativos entretecidos à história e às políticas da educação em termos mais abrangentes.

## **Abstract**

The purpose of this study is to understand how public school teachers experienced the beginning of their profession, and to analyze the concrete conditions of such work within the historical cultural context in which it happened. In order to do so, we choose to interview teachers who started their teaching practice in the last four decades (1970-2000). We attempted to analyze how they interpret and speak today about their first years of teaching; how they lived the demands of their profession; how legislation, educational reforms, academic production, interpersonal relationships, their life conditions, affected their professional ways of acting, building expectations and configuring their performance. Assuming a historical cultural perspective (Bakhtin, 2003; Vigotski, 2000; Clot, 2006), we proceeded to an analysis of the teachers' enunciations, highlighting themes related to the teaching profession which emerged in their talks and became meaningful interwoven to educational history and educational policies.

- **A gente vê essas meninas que estão começando, um sonho! Você vê, reclamando que não tem xerox! Isso não é nada perto do resto.**
  - **É, a gente que dá aula há um tempão sabe como é que é.**

(Conversa de duas professoras com vários anos de experiência, na sala de espera do exame médico da rede estadual, depois de ouvirem duas professoras iniciantes [eu e uma colega] comentando sobre a falta de xerox na escola em que uma delas iria trabalhar. Fevereiro, 2006)

Ainda na sala de espera:

- **Fiquei sabendo que três professoras que pegaram sala no [nome da escola] não têm experiência nenhuma, coitada delas. Os pais pegam muito no pé.**

- **se ninguém der sala para quem está começando, como é que a pessoa vai ter experiência? Isso no pré, tudo bem, agora na primeira série não, aí já tem que ser alguém com experiência.**

(Fala da mãe de uma das minhas alunas da pré-escola em meu primeiro ano na carreira. Junho, 2003)

- **Eu também fiz Unicamp, e depois de encarar a sala de aula, tive de rasgar a teoria e aí sim consegui ver como é que se fazia.**

(Fala de um diretor de uma escola da rede particular de ensino. Maio, 2006)

<b>A EMERGÊNCIA DO PROBLEMA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>3</b>
Sujeitos e história: pontos de ancoragem teórico-metodológica.....	17
As opções teórico-metodológicas.....	19
As entrevistas: uma análise das condições de produção .....	25
O trabalho com o material empírico – a construção dos dados .....	33
<b>MODOS DE ESTUDAR E COMPREENDER O INÍCIO NA PROFISSÃO DOCENTE – DISCUTINDO</b>	
<b>PONTOS DE VISTA .....</b>	<b>37</b>
Ciclos Profissionais e Desenvolvimento Profissional.....	41
Constituição do professor .....	58
Gêneros profissionais .....	64
<i>Habitus</i> professoral .....	68
<b>“COMO FOI COMEÇAR?”: HISTÓRIAS DE PROFESSORAS, HISTÓRIAS DA PROFISSÃO DOCENTE</b>	
<b>.....</b>	<b>73</b>
As professoras entrevistadas: o ingresso na carreira docente .....	74
Trabalho docente: especialização, precarização .....	95
“Novos” modos de conceber o ensino .....	102
As con(tra)dições do trabalho docente .....	112
As relações das professoras com o conhecimento.....	128
A dimensão coletiva do trabalho docente e o papel do “outro” .....	144
Tempo e experiência .....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>173</b>



## A EMERGÊNCIA DO PROBLEMA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

“No zôo de Vicennes o senhor Palomar pára diante do recinto das girafas. (...) não se cansa de observar a corrida das girafas, fascinado pela desarmonia de seus movimentos. (...)

A essa altura, a filhinha do senhor Palomar, que já havia se cansado um pouco de observar as girafas, o arrasta pela mão para a gruta dos pingüins. O senhor Palomar, a quem os pingüins causam angústia, a segue a contragosto, e se pergunta o porquê de seu interesse pelas girafas. Talvez porque o mundo à sua volta se mova de modo desarmônico e Palomar espere sempre descobrir nele um desígnio, uma constante. Talvez porque ele próprio se sinta procedendo impulsionado por movimentos não coordenados da mente, que parecem nada ter a ver uns com os outros e que se torna cada vez mais difícil enquadrar num modelo qualquer de harmonia interior “.

Ítalo Calvino, Palomar

Questões acerca da formação e prática de professores têm me instigado desde a graduação em Pedagogia. A discussão sobre a formação docente foi um ponto central em minha monografia, intitulada “A formação do profissional da educação: o estágio em questão”. Este trabalho problematizou, a partir de uma experiência vivenciada na realização de um projeto de incentivo à leitura, as relações que se estabelecem entre estagiários, professores e escola, concebendo o estágio como um lugar de formação e atuação. O projeto envolveu crianças de 1ª a 4ª séries de uma escola pública de Campinas, as professoras destas séries e um grupo de estagiárias.

Parte das análises realizadas no trabalho de pesquisa tiveram como referência entrevistas com as pessoas envolvidas: estagiárias, professoras e a coordenadora da escola em que o projeto foi desenvolvido.

Em uma das entrevistas, a coordenadora da escola argumentava sobre a importância de o estagiário conhecer a realidade da escola para sentir como será o futuro campo de trabalho:

D.: ... Você acha que o estágio contribui para quê?

M.: ... para ver bem a realidade do que é uma sala de aula, do que é uma escola, de como funciona... Já ver a postura que vai tomar, **você já viu pessoa que quando sai da faculdade, vem no primeiro dia de aula e não sabe nem para que lado vai?** Fala: “eu vou seguir esse cronograma meu aqui,” O quê? Você chega lá, põe cabeçalho e acabou, porque o outro dia vai ser completamente diferente...

As estagiárias envolvidas no projeto, entre outros pontos, falaram de suas expectativas profissionais. Eram alunas em vias de terminar seu curso de graduação.

D: E vocês se consideram preparadas para começar a dar aula?

Todas: Não!!

(...)

M.: Porque, o primeiro dia de aula, o que eu vou fazer com aquelas crianças, acho que eu saio correndo. Como que eu vou alfabetizar, eu não sei como eu vou ensinar matemática, isso que eu tenho medo entendeu?... eu não me sinto preparada para sair dando aula, eu pretendo antes passar um ano como auxiliar de sala para depois ser professora

L.: Eu acho que eu sou corajosa, porque mesmo não me sentindo preparada, eu pego, e falo: Eu aprendo, eu sou otimista, eu não sou assim.

Estas falas referem-se ao início da profissão, apontam algumas dificuldades, inseguranças e incertezas que se colocam às futuras professoras iniciantes, e que permeiam a expectativa pelo início do trabalho como professora de uma sala de aula.

Logo após ter me graduado em Pedagogia, ingressei em uma pré-escola da rede pública de uma cidade no interior de São Paulo. Foi um início bastante complicado: 30 crianças na sala. Falta de experiência. Sensação de incompetência. Solidão. Choros. Vontade de desistir.

Nesta experiência inicial como professora, algumas indagações foram surgindo, e vi-me instigada a transformá-las em objeto de investigação sistemática. Foram os embates, inquietações, conflitos e tensões presentes em meu ingresso na carreira docente que me fizeram elaborar a presente pesquisa.

Por esta razão, destaco alguns fragmentos dessa experiência por mim vivenciada para iniciar este texto. Este período foi repleto de experiências fortemente marcantes, que me afetaram, me trouxeram tristezas e alegrias, me instigaram, me constituíram.

Deste modo, o que se segue, não é uma descrição linear, alinhavada de fatos ocorridos, com minuciosos detalhes de meus primeiros anos como professora, mas sim uma narrativa afetada pela maneira como vivi e interpretei as experiências por que passei, pela memória, pelas lembranças que tenho e que vieram à tona ao refletir sobre esse período de minha vida. Como diria Riobaldo, em Grande Sertão Veredas, “Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância”.

“Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. De grave, na lei do comum, disse ao senhor quase tudo... Estou contando assim, porque é meu jeito de contar... A lembrança da vida de gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficam muito mais perto da gente que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe”.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas.

Em meu início como professora vivi situações em que me sentia completamente incompetente, achando que não deveria ter escolhido esta profissão. Não sabia como ensinar os alunos e lidar com a multiplicidade de demandas que se colocavam.

Eu não queria ser uma professora que gritasse com as crianças, acreditava na conversa, na colaboração. Achava que elas tinham que compreender quais eram os

momentos de conversa e os momentos de escuta. Buscava conversar, combinar regras, mas nem sempre funcionava.

Eu era constantemente cobrada pela direção e coordenação da escola acerca do comportamento das crianças. Elas apontavam que eu não estava tendo controle da sala, que no ano anterior a professora que deu aula para o mesmo grupo de crianças, diferente de mim, conseguia manter a disciplina.

Em virtude disso, passei a ser brava demais com as crianças em alguns momentos. Gritava, batia na mesa, deixava de castigo... fazia tudo o que sempre critiquei, que nunca achei que iria fazer.

Em especial, havia um aluno, que me desafiava a todo o momento. Ele não prestava atenção no que eu falava, andava pela sala, batia nos amigos, e quanto mais chamava sua atenção pior ficava. Cheguei a segurá-lo pelo braço com força para contê-lo. Além dele, havia outras crianças que também me desconcertavam. Ouvia reclamações também dos pais, pois às vezes, na tentativa de contornar uma situação eu era enérgica demais e os pais não gostavam. Certa vez, deixei uma aluna um tempo virada para a parede, depois de gritar muito com ela. No dia seguinte, a mãe veio falar comigo, reclamando, com toda razão, dessa atitude extrema.

O que leva uma professora recém-formada em uma “boa” universidade, que acredita e defende propostas “alternativas” de trabalho a agir desta maneira? Eu tinha vergonha de mim mesma.

Uma outra cobrança foi em relação ao conteúdo. Os pais e a diretora da escola consideravam fáceis demais as atividades que eu propunha, eles queriam que as crianças

fossem alfabetizadas. Ouvia comentários das crianças reforçando essa idéia “Minha mãe me disse que você não está me ensinando nada”.

Com relação à alfabetização ocorreu algo que para mim foi muito impactante. No segundo mês de aula, após receber muitas reclamações dos pais, a diretora marcou uma reunião com os mesmos e comigo para tratar do assunto. No dia seguinte ao que ela me avisou sobre a reunião, seria a festa de minha formatura na faculdade. Como podia estar me formando professora se estava enfrentando tantas dificuldades no início da carreira? Antes de essa reunião acontecer pensei em desistir, em não aparecer mais na escola. Mas não fiz isso.

Os pais, na reunião, disseram estar preocupados com a alfabetização de seus filhos. Diziam observar que nos cadernos de outras professoras havia um maior número de atividades. Eles questionaram ainda o fato de eu deixar as crianças escreverem errado (referindo-se a atividades de escrita espontânea). Queriam saber porque eu não estava trabalhando com silabação, coordenação motora, etc. Para responder a esses questionamentos, recorri ao material de um curso de formação de professores oferecido pela prefeitura, o Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) que eu estava fazendo.

A secretaria da educação da prefeitura em que trabalhava tinha uma política de oferecimento de cursos de formação continuada aos professores. Nós éramos convocados a participar destes cursos, sem a chance de recusa. Eu fui uma das convocadas a fazer o Profa. A proposta desse curso era apresentar aos professores

ferramentas para construírem uma “nova” prática, baseada nos pressupostos do construtivismo.

Na reunião, mostrei aos pais as fases da escrita (Emília Ferreiro) e o material do curso; contei com o apoio da diretora e a coordenadora para tais explicações. A maioria deles se deu por satisfeito, saíram da reunião um pouco mais tranqüilos. A diretora me disse que tínhamos ganhado aqueles pais, e que agora não podíamos decepcioná-los.

Fui percebendo que havia uma série de contradições na condução das práticas pedagógicas nesta e em outras escolas. A secretaria da educação através deste curso de alfabetização que oferecia aos professores buscava transformar antigas práticas “tradicionais”, mas as “novas” propostas não eram acolhidas nas escolas. Eram freqüentes as falas de professoras durante as aulas do Profa de que a direção não estava gostando das mudanças que vinham acontecendo.

Depois dessa reunião e com as repetidas cobranças da direção eu passei a dar mais atividades sistematizadas para os alunos. Passei a não falar mais das minhas dificuldades nas reuniões pedagógicas e também, a conversar com minha diretora estritamente o necessário. A vigilância continuou, mas um pouco mais sutil. No mínimo uma vez por mês a coordenadora entrava na sala para ver os cadernos das crianças e as atividades nas pastas, criticava quando não gostava de algo, mas nunca sugeria nada. Eu também não me sentia à vontade para perguntar.

Nas reuniões semanais de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), nos primeiros meses, eu chegava a buscar ajuda junto às outras professoras, mas fui vendo também que minhas palavras não eram acolhidas. Parecia

que apenas eu tinha dificuldades, que elas conseguiam realizar tudo maravilhosamente bem, e eu é que não tinha muito jeito para ser professora. Passei então a não falar mais de meus problemas, aliás, a falar o mínimo possível. Acabei me silenciando, não conseguia um espaço de interlocução com a coordenação e direção da escola e nem com meus pares.

Fontana (2002), ao narrar suas primeiras experiências com a atividade docente, mostra que algumas situações que enfrentava na escola como professora também a conduziram a um silenciamento. Conta-nos de suas tentativas de fala: palavras sobre suas ansiedades, dificuldades, aprendizados, resistência; e de como lhe foi faltando acolhida para tais falas: “Vi-me só, a provar do sentimento de não pertencimento. Isolada em meio a meus pares, senti-me silenciada, submetida e sem sentido” (p.57).

Como professora iniciante, fui percebendo aos poucos e à custa de muito sofrimento que não podia dizer qualquer coisa em qualquer momento, que o fato de estarmos em uma reunião pedagógica, onde teoricamente assuntos pedagógicos seriam discutidos, não significava que eu poderia falar das minhas angústias e dificuldades vividas em sala de aula. A fala sobre os problemas que eu vivenciava foi muitas vezes interpretada como incompetência, falta de capacidade de “dar conta da sala de aula”.

Fui então me limitando a falar aquilo que eu considerava que podia ser dito, tentava analisar as possíveis conseqüências e sentidos de minha fala. Procurava realizar

meu trabalho sem me expor tanto, sem deixar transparecer as imensas dúvidas e dificuldades que possuía.

“Na efervescência das elaborações que então experimentava, sabia-me sozinha dentro da escola, e essa solidão também me constituía, não mais como sofrimento, mas como um modo de estar dentro da escola, e de participar das relações ali produzidas, já num misto de desistência/ resistência” (Fontana, 2002, p.62).

Ao mesmo tempo em que comecei a trabalhar na escola pública, ingressei também em uma escola particular de Campinas que tem a Pedagogia Freinet como proposta pedagógica. Nesta escola eu dava aulas de informática apenas duas vezes por semana.

Observar o trabalho das professoras com a Pedagogia Freinet deixava-me ainda mais angustiada em relação a meu trabalho na escola pública. Percebia que as relações com os alunos podiam acontecer de maneira cooperativa, democrática, e ainda, que as crianças podem e devem produzir conhecimentos e tomar decisões sobre seu próprio aprendizado. Eu buscava trabalhar ao menos de maneira parecida com meus alunos na escola pública, mas nem sempre dava certo, as condições eram outras.

Eu encontrei um local de interlocução no curso de formação continuada que fiz durante todo o ano. Este também tinha uma postura de vigilância ao trabalho dos professores. No início eu achava péssimo fazer esse curso e ter mais essa instância de controle. Resistia de diversas maneiras às propostas realizadas, mas aos poucos acabei me abrindo e consegui estabelecer algumas parcerias.

Uma prática deste curso era realizarmos atividades sugeridas pelas professoras e depois escrever relatórios

sobre as mesmas. Na realização dessas atividades acabei encontrando a ajuda que precisava, pois quando as professoras do curso não concordavam com a maneira que eu tinha conduzido o trabalho com as crianças, davam-me pistas, indicavam caminhos para que eu fizesse diferente da próxima vez.

Um exemplo de trabalho em parceria ocorreu no final do ano. A proposta de encerramento do curso de formação continuada era que desenvolvêssemos um projeto com os alunos, nos últimos dois meses. As professoras do curso ajudaram desde o início e eu também contei com o auxílio de uma amiga que era professora. Com o apoio vindo de dois lados, eu e as crianças montamos um projeto para estudar os animais.

Considero que conseguimos fazer um trabalho bastante rico, com grande envolvimento das crianças e dos pais. Fomos ao zoológico, estudamos a classificação dos animais, os localizamos geograficamente, lemos muitas histórias sobre animais, pesquisamos em diversas fontes (Internet, livros, mapas, zoológico) escrevemos cartas, produzimos livros e por fim as crianças apresentaram um seminário contando aos pais e às outras crianças da escola o que haviam aprendido. Foi uma experiência de intenso aprendizado para todos os envolvidos.

Diante das imensas dificuldades vivenciadas nesta experiência inicial, e da sensação de incompetência, conversei com várias professoras que ministram aulas há alguns anos, e ouvi de todas que este início é assim mesmo, que é difícil, que é só com o tempo que se aprende. Entretanto, estas respostas intrigaram-me, pois

parecem ultrapassar uma noção de simples senso comum. Vozes como “é assim mesmo”, “é difícil para todo mundo”, tão recorrentes, não nos convencem de que deva ser necessária ou naturalmente assim...

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
Nada deve parecer natural,  
nada deve parecer impossível de mudar“.  
Bertold Brecht

Algumas questões começaram a emergir: o início no trabalho é difícil em qualquer profissão? Será que todos os professores passaram por dificuldades no início da carreira? Como saber o que fazer? Como lidar com as expectativas dos pais e com a cobrança da direção da escola, com comentários do tipo “essa sala está muito indisciplinada”, “você não está sabendo controlar a sala”, “estas atividades estão muito fracas”, etc...? Como lidar com cobranças se não se tem sequer a segurança para concordar ou sustentar uma posição? Como se aprende a organizar o tempo, a preparar atividades apropriadas, a conseguir que os alunos ouçam o que a professora diz e a respeitem? Na faculdade, “as vozes da ciência” afirmavam não haver receitas... Mas uma vez que não existem receitas, como os modos de fazer são aprendidos? Tais questões, unidas às reflexões realizadas em meu Trabalho de Conclusão de Curso me conduziram à elaboração de

um projeto de Mestrado visando estudar o início da carreira docente.

No ano seguinte ao meu início como professora, ingressei no Mestrado e decidi deixar a escola pública em que eu trabalhava em virtude do grande tempo que demandava para chegar até ela. A escola ficava em outra cidade, e eu acabaria ficando com pouco tempo para me dedicar aos estudos. Comecei então a dar aula, como professora substituta, por um semestre, em uma 3ª série na escola Freinet onde eu já trabalhava como professora de informática. Fiquei muito feliz com a oportunidade, sempre havia sonhado em ser professora nesta escola.

Eu imaginava que depois de tudo que eu havia sofrido no ano anterior, este seria bem mais fácil, acrescido ao fato de eu estar trabalhando com uma pedagogia que eu conhecia e acreditava, e também porque estaria trabalhando em apenas um lugar e teria mais tempo para me dedicar. Entretanto, isso tudo não passou de um sonho!

Tudo era muito novo para mim. Havia saído de uma pré-escola e ido para uma 3ª série do ensino fundamental. De uma escola “tradicional” para uma escola Freinet. De uma escola pública para uma escola particular.

Havia uma série de práticas dessa pedagogia que eu desconhecia, que não estava habituada: jornal de parede, culinária, projetos a partir dos interesses das crianças, plano de trabalho, lanche coletivo, produção de livros (álbuns), livro da vida, etc. Aos poucos, as crianças, a coordenadora e as outras professoras da escola iam me ensinando, me dando pistas sobre como realizar as tarefas, mas não foi fácil.

Mais uma vez tive problemas em relação ao conteúdo. Como aconteceu na escola pública, mais ou menos um mês depois das aulas terem começado, alguns pais começaram a procurar a coordenadora da escola dizendo que consideravam que o conteúdo estava muito fraco, que as lições de casa eram muito fáceis, que ano passado as crianças aprendiam mais...

Fui cobrada pela coordenadora a este respeito. Ela foi tentando indicar algumas pistas, mas eu tive muita dificuldade em atender às expectativas dos pais e da escola.

Em uma escola Freinet, a proposta em geral é que se trabalhe as necessidades individuais, são raras as vezes em que todos os alunos fazem a mesma atividade simultaneamente. Os alunos preenchem um plano de trabalho escolhendo o tipo de atividade que farão naquele dia ou semana. Há alguns fichários com atividades que eles podem escolher para fazer. Essa prática foi uma grande dificuldade para mim, pois envolve muitas questões que deixei escapar. Uma delas é que demorei em me dar conta que grande parte dos alunos precisa de ajuda para decidir o que fazer e qual atividade pode escolher. Muitas vezes eu acabava deixando esta escolha muito livre, o que resultava em alguns casos em escolha nenhuma.

Uma outra questão era relacionada às correções. Como cada criança fazia algo diferente era necessário que eu orientasse cada uma das atividades e como muitas vezes me envolvia com outras coisas, nem sempre conseguia corrigir os cadernos deles.

Também tive dificuldades com o desenvolvimento dos projetos. Nesta escola grande parte dos conteúdos é

trabalhada a partir de temas propostos pelas crianças, que surgem muitas vezes nos momentos de roda de conversa. As crianças da minha turma eram muito participativas, muito envolvidas com a escola e interessadas em aprender, conseqüentemente muitos temas surgiam, muitas possibilidades de trabalho se delineavam. Encontrei-me perdida no meio de tantas possibilidades.

Minha sensação de incompetência nesta escola foi ainda maior que no ano anterior, pois parte das dificuldades que passava na escola pública eu atribuía à posição autoritária e contraditória da direção. Entretanto, nesta escola, eu concordava com a pedagogia e admirava o trabalho que as professoras realizavam com as crianças. Eu estava sempre buscando alternativas, procurando atender as sugestões da coordenação ou das outras professoras, mas parecia que nada surtia efeito. Ficava tardes inteiras na escola, estudando os conteúdos, preparando atividades, corrigindo coisas, e mesmo assim, em nenhum momento consegui me sentir satisfeita com o meu trabalho.

Em dois anos vivi experiências de trabalho diferentes, ambas apresentando dificuldades. Como analisar estas dificuldades todas? Como elas se configuram?

A partir destas experiências e das reflexões que fazia a respeito da minha prática pedagógica, algumas questões emergiram e orientaram a construção da presente pesquisa:

- Como se dá a passagem do estudante, possuidor de um diploma, de um certificado institucional que atesta a sua formação – e sua competência? – no campo profissional, ao profissional em atuação no mundo do trabalho?

- Assumindo que esta passagem não é sempre tranqüila para todos os profissionais, quais são as especificidades da profissão de professor, que tendem a produzir tantos declarados desconcertos nos sujeitos que vivem essa posição social? Esses desconcertos, essas dificuldades, constituem uma condição inescapável?
- Como o professor se relaciona com seu trabalho, como enfrenta as tão proclamadas dificuldades iniciais, como as avalia?
- Como se configura o espaço e o tempo de aprendizagem do professor iniciante?
- Como os primeiros passos do professor são vistos, quais significados produzem na e pela comunidade escolar?
- Quais as configurações e as imagens dessa profissão em uma perspectiva histórica, em relação às dificuldades, exigências, conhecimento, tecnologia?

## **Sujeitos e história: pontos de ancoragem teórico-metodológica**

Na história do pensamento humano são vários os autores que discutem a relação entre sujeito e história, indivíduo e sociedade... Como o homem se relaciona com a sociedade em que vive? De que forma a sociedade o influencia? Como os sujeitos influenciam/ interferem na sociedade? Poderíamos dizer que essas são algumas das questões com as quais diferentes áreas do conhecimento têm se ocupado há séculos.

Assumimos nesta pesquisa uma perspectiva histórico-cultural, que tem nas elaborações de Vigotski uma de suas referências. Ao adotar essa perspectiva, assumimos uma certa maneira de conceber o homem e a sociedade, os sujeitos e a história.

Nesta perspectiva o homem é um ser cultural, constituído em interação com o meio social e com os outros. A constituição do sujeito se dá a partir das experiências que vivencia e que são mediadas pelo outro: “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais” (Vigotski, 2000). Desde que nascemos estamos mergulhados na vida social e histórica, ocupando diferentes papéis sociais, com significados diversos, que são trazidos pelo outro.

A consideração de que o próprio ser humano é um ser histórico é de fundamental importância. Vigotski traz uma visão dialética, pensando no imbricamento de uma história social, mais abrangente e uma história pessoal, singular.

“A palavra história... para mim significa duas coisas: 1) abordagem geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história ..., ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. (...)” (Vigotski, 2000, p.23).

A história social não está desvinculada da história pessoal, uma não existe sem a outra. Se existe uma história pessoal é porque existe uma história mais abrangente, coletiva. “(...) A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem

deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. (...)” (Pino, 2000, p.51).

Tal perspectiva não desconsidera a subjetividade e a singularidade do homem. Ao trazer a questão semiótica, Vigotski ressalta o papel singular dos sujeitos.

“As significações produzidas na trama vivenciada nas relações com os outros constituem o drama vivenciado, de maneira singular, no nível individual. (...) A significação, como produção de signos e sentidos, é uma chave para se pensar a conversão das relações sociais em funções mentais (...) O drama emerge justamente do fato de que esta relação social consigo mesmo implica a trama de muitas experiências, muitas imagens, muitas histórias, muitos outros em muitas e diversas posições sociais; implica em termos bakhtinianos, muitas vozes, muitas perspectivas, diferentes valores, interesses, sentimentos, motivos também diversos...” (Smolka, 2004, p.45).

De acordo com Pino (2005), esta maneira de conceber a “constituição humana do homem desautoriza qualquer temor de ‘coletivização’ do psiquismo e ameaça de destruição da subjetividade. (...) Mas ela liquida da mesma forma qualquer pretensão de um psiquismo obra das forças da natureza, seja como produto aleatório das contingências da vida, seja como expressão de uma genética evolutiva” (p.20).

Pensando no tema estudado, podemos afirmar que a educação é uma parte da história humana. História essa vivenciada e produzida dialeticamente pelos sujeitos. Na trama complexa da história das relações sociais no âmbito da educação, imagens, demandas, expectativas, exigências são produzidas. Os professores, quando ingressam na carreira docente inserem-se nessa história, que existe (in)dependente<sup>1</sup> deles, e, como sujeitos singulares que são, vivenciam diferentemente essa história e a (re)produzem.

Os dizeres dos sujeitos singulares aparecem como um importante foco de investimento nas análises que temos feito. Nosso esforço se configura no sentido de entender os sujeitos entretecidos na história social – professores que

---

<sup>1</sup> Insistimos na dimensão dialética da relação entre sujeitos e história.

ingressaram na carreira em momentos históricos diferentes e que falam hoje das suas experiências iniciais na atividade de ensinar.

Tomamos a decisão de entrevistar professores que ingressaram na carreira em momentos diferentes (1970 a 2000) por suspeitarmos que as dificuldades que os professores enfrentam se configuram de diferentes maneiras e adquirem significados também diferentes dependendo das condições históricas e sociais da época, bem como da história pessoal, singular dos sujeitos.

Na história da profissão docente, vimos que o que se coloca como demanda, exigência, expectativa a um professor hoje não é o mesmo se colocava anos atrás. Novas propostas e idéias surgem, mas nem tudo se transforma, há aspectos que persistem. As tensões e contradições entre o que se coloca como novo e aquilo que persiste é um dos aspectos analisados neste trabalho.

### **As opções teórico-metodológicas**

Propusemos às professoras que falassem sobre suas experiências iniciais na atividade de ensino. Estamos, portanto, lidando com duas complexas questões: linguagem e memória. Pensamos tais questões a partir da perspectiva bakhtiniana, ressaltando especialmente os conceitos de enunciação e vozes. Alguns dos construtos da Análise do Discurso francesa - Pêcheux, Orlandi – também são importantes referências. Os conceitos de formação imaginária, jogos de imagens, nos ajudam a pensar a história dos dizeres, as diferentes posições sociais ocupadas pelos sujeitos e o quanto estas posições afetam/ constituem o dizer e o agir dos professores.

Consideramos a entrevista como uma situação de enunciação, não sendo “mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/ captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retornar/ condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores” (Rocha e outros, 2004, p.174-175).

A enunciação, segundo Bakhtin (2004) “é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística” (p.121).

A fala nunca é isolada, nem dita pela primeira vez. Ela relaciona-se com enunciados anteriores, respondem a eles, ainda que não se tenha consciência disso, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p.272).

“(…) Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos **enunciados precedentes de um determinado campo** (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ num sentido mais amplo): **ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta**. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (...) **a nossa própria idéia... nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros**, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (Bakhtin, 2003, p.297, grifos nossos).

O enunciado, além de estar ligado a elos precedentes também se liga a elos subseqüentes, são endereçados a outros que “não são ouvintes passivos, mas participantes ativos na comunicação discursiva”. O enunciado tem autor e destinatário.

“(…) Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (...)” (Bakhtin, 2003, p.302).

A idéia de um discurso sempre atravessado por vozes dos outros é central no pensamento bakhtiniano, o fundamento de sua concepção dialógica da linguagem (Barros, 2003, p.32).

“Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados... é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de apercebibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Bakhtin, 2003, p.294-5).

As vozes são “visões de mundo personificadas” (Bakhtin, 2003, p.352), “pontos de vista que estabelecem relações entre línguas, dialetos territoriais e sociais, discursos profissionais e científicos, linguagem familiar etc. (...)” (Brait, 2003, p.25).

A participação das várias vozes no enunciado é um modo de lidar com a história das idéias, a história do pensamento, a história da palavra. Para o autor, a palavra é indicadora das mudanças sociais:

“(...) **a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos**, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que **a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais**, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados... A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (Bakhtin, 2004, p.41, grifos nossos).

A entrevista gera “algo de novo - e irrepitível...”, uma vez que os enunciados vinculam-se a um contexto enunciativo/comunicativo impossível de reprodução. “Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado... com objetivos e expectativas particulares...”. Neste encontro, entre sujeitos historicamente situados, um novo texto é construído (Rocha e outros, 2004, p.174).

Pensar em objetivos e expectativas dos sujeitos, nos remete à questão dos jogos de imagens tratada por Pêcheux (1990). O autor fala dos implícitos no discurso: “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale

assim?” (p.83-84). Tais perguntas orientam, ainda que inconscientemente, os processos de interação lingüística.

As diferentes posições ocupadas pelos sujeitos constituem seus dizeres e/ou silenciamentos, de acordo com Orlandi (1999) “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (p.39), “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que a empregam” (p.43).

As narrativas dos sujeitos estão marcadas pelos lugares que ocuparam/ ocupam nos diferentes grupos de que participam, “(...) A forma como lembramos e falamos nossas lembranças depende desses entrecruzamentos constantes, das situações que vivemos, que são marcadas pelos lugares sociais que ocupamos” (Braga, 2002, p.60).

Bakhtin ressalta o papel do sujeito que enuncia, não o considerando como sujeito genérico, mas que ocupa um lugar único na existência, considera que “o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (...)” (Bakhtin, 2003, p.274).

A palavra enunciada é dita por um sujeito concreto, singular, historicamente constituído. “(...) O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, como toda a sua individualidade” (Bakhtin, 2003, p.349). Assim, o discurso não é formulado autonomamente, possui uma história marcada pelas posições sociais que os sujeitos ocupam/ ocuparam, pelas relações sociais e interpessoais de que participam.

Os enunciados produzidos pelas professoras na situação de entrevista referem-se a um falar de fora da situação concreta de trabalho, um falar sobre, refletido, distanciado. Estes enunciados trazem marcas da história do campo de atividade docente, nos dão pistas de uma história mais ampla que, entretida às histórias individuais, constitui a atividade profissional docente. É o sujeito individual que fala, mas um sujeito que está situado numa história, ocupando diferentes posições sociais.

Considerando que o trabalho do professor se realiza, tendo em vista dentre outros aspectos as prescrições – constituídas por leis, propostas oficiais, produção acadêmica... buscamos compreender o movimento histórico dessa profissão também através de estudos acerca da história da educação no período circunscrito na presente pesquisa (1970 a 2000).

Segundo Souza-e-Silva (2004)

“... As atividades do professor se realizam... em um espaço já organizado... não definido por ele próprio, mas *imposto* por uma organização que pode ser *oficial*, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou *oficiosa*, mas igualmente efetiva, como os *conselhos de classe*. Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, o que é tolerado ou proibido. (...)” (p.90).

Para compreender a dimensão da história realizamos investimentos de análise em ao menos três direções: 1) produção e transformação das idéias pedagógicas no Brasil, 2) a formação dos educadores inserida no movimento histórico, 3) mudanças nas políticas educacionais e a prática efetiva dos professores.

Alguns autores estão sendo tomados como principais referências, tais como Denice Bárbara Catani, Dermeval Saviani, Helena Costa Lopes de Freitas que, de perspectivas e focos de investigação diferenciados nos ajudam no aprofundamento e compreensão das questões históricas da profissão.

O estudo que vem sendo realizado por Saviani sobre a História das Idéias Pedagógicas no Brasil, consiste numa importante contribuição, tendo como objeto de investigação a “compreensão da evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais. Compreendendo que *idéias pedagógicas* são “as idéias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (Saviani, 1998).

Para realizar seu estudo, Saviani parte de

“documentos escritos nos quais foram sendo registradas as idéias pedagógicas... **livros, artigos e textos oficiais**, destacando-se nesses últimos de modo especial as exposições de motivos e as justificativas de leis, **decretos** e demais disposições normativas assim como os **relatórios oficiais** de dirigentes da instrução pública. Estão sendo trabalhadas tanto fontes primárias (documentos que contém as idéias pedagógicas dos principais protagonistas da educação brasileira) como fontes secundárias (documentação bibliográfica que contém estudos analíticos ou interpretativos sobre as idéias pedagógicas no Brasil)” (p.4, grifos nossos).

A professora Helena Costa Lopes de Freitas vem realizando esforços para compreensão e análise das políticas públicas de formação no Brasil. Participa ativamente do movimento dos educadores há vários anos, atuando entre outros espaços na Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Encontramos uma outra importante contribuição nos estudos acerca da história da profissão docente (Catani, 2000). O conceito de história da profissão exige uma análise simultânea e integrada das várias dimensões do exercício profissional do magistério: “a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional” (p.587).

Dentro desta perspectiva, estudos estão sendo realizados para compreender o movimento do campo educacional, a partir não apenas de fontes e documentos oficiais, mas incluindo outros tipos de fontes, como as memorialísticas (autobiografias, histórias de vida, testemunhos, depoimentos) e as fontes ligadas à imprensa periódica educacional (revistas, manuais pedagógicos). Tais trabalhos têm contribuído para se pensar a história da profissão do ponto de vista dos sujeitos que a vivenciam, que a produzem cotidianamente (Catani, 2003; Lapo, 1999; Pereira, 1996; Santos, 2003; Lugli, 2002; Silva, 2002; Demartini, 1984; Cordeiro, 2002).

## **As entrevistas: uma análise das condições de produção**

Ao transcrever e analisar as entrevistas percebemos que as condições em que elas foram realizadas afetaram, marcaram o que se produziu. Por esta razão, decidimos proceder a uma análise dessas condições.

Realizamos as entrevistas com mulheres que são ou foram em algum momento professoras de uma dada escola na rede municipal de Campinas. Dentre as possibilidades de escolha ou convite às professoras que poderiam participar da pesquisa, tomamos, após inúmeras ponderações sobre possíveis critérios, a decisão de focar o corpo docente de apenas uma escola da rede pública; e dentre os argumentos que sustentaram essa opção, levantamos, além da dificuldade de uma amostragem aleatória, a história de contato que temos com esta escola, em decorrência de outros projetos; a diversidade de experiências, encontros, transformações que se configuram no espaço/tempo de uma mesma escola; a possibilidade de compreensão das histórias singulares das professoras entretecida à trama de relações mais abrangentes, (trabalho em sala de aula, condições de trabalho na escola, propostas político-pedagógicas na rede de ensino...).

Em reunião com a equipe de professoras, realizada na escola, no início do ano letivo, após uma conversa prévia com a coordenadora, apresentamos o projeto de pesquisa, convidando-as a participar do estudo. Entramos em contato ainda com outras professoras que não atuavam mais na escola, mas que tínhamos conhecimento de terem lecionado neste local em outros momentos. Iniciamos as entrevistas com aquelas que se dispuseram a colaborar. Nossa proposta era entrevistar três professoras de cada uma das décadas, mas em uma primeira leitura do material empírico registrado, consideramos que já tínhamos um extenso material para análise e decidimos não investir em novas entrevistas.

Ao todo, realizamos entrevistas com sete professoras. Duas delas que ingressaram na carreira na década de 70, uma na década de 80, uma na década de 90 e três em 2000. Tínhamos um roteiro de perguntas aberto para nortear a

entrevista, mas não ficamos fixas a ele. Outros temas não previstos inicialmente surgiram na conversa.<sup>2</sup>

Dentre as professoras que entrevistamos, algumas ainda dão aulas na escola:<sup>3</sup> Tie, Isnary, Elaine e Graça. Duas delas, Tie e Isnary, iniciaram suas carreiras no ano de 2000, Elaine e Graça iniciaram na década de 70, Elaine na rede particular e Graça nesta escola. Entrevistamos ainda a orientadora pedagógica, que ingressou como professora na rede municipal na década de 90. As outras duas professoras entrevistadas, Maria Fernanda e Júlia não estão mais na escola. Maria Fernanda que ingressou na carreira neste local no ano de 2000 está hoje em outra instituição da rede municipal, e Júlia que ingressou na década de 80 é hoje professora no ensino superior.

A realização e a análise da entrevista com uma professora com quem mantenho uma relação de convivência para além deste trabalho, levantou a necessidade de problematizar as condições de realização das entrevistas, e a pensar nelas como encontros onde eu, como pesquisadora, estou implicada. Relaciono-me com cada uma das pessoas entrevistadas de modos diferentes, e a análise mais aprofundada mostrou que isso faz diferença no resultado das entrevistas.

Optamos por tomar cada uma das entrevistas não simplesmente como lugares impessoais, mas inserí-las na trama das relações, pensando em como eu, pesquisadora, me situo nas relações com as professoras, nas relações dentro da escola, considerando as diferentes posições e papéis sociais implicados. Estamos levando em conta ainda o espaço físico em que as entrevistas foram realizadas e em como este também afeta sua constituição.

Com duas das professoras entrevistadas eu mantinha uma relação mais próxima: Maria Fernanda e Júlia.

Eu e Maria Fernanda fizemos o curso de Pedagogia na mesma universidade. Ela ingressou dois anos antes de mim. Partilhamos algumas

---

<sup>2</sup> O roteiro encontra-se em anexo.

<sup>3</sup> Elaine, Graça, Tie, Isnary e Maria Fernanda aparecem referidas por seus próprios nomes. Raquel e Júlia são nomes fictícios.

amizades e espaços em comum. Júlia integra o grupo de pesquisa do qual participo, onde compartilhamos várias atividades.

Ao analisar a transcrição da entrevista com essas duas professoras, pude perceber que mais intensamente do que nas outras, havia uma riqueza na abordagem, variedade e profundidade dos temas discutidos, o que pode ter ocorrido, dentre outros fatores, justamente pela relação de proximidade existente entre nós.

O fato de participarmos de outras relações e de já termos compartilhado em outros momentos sobre nossas experiências como professoras, favoreceu uma conversa mais fluída, sem tantas inibições tanto de minha parte como da parte delas. Bourdieu (1999) comenta da importância da entrevista ocorrer como uma conversa informal, e que para isso seria necessário que o pesquisador tivesse o mínimo de relação com o entrevistado, ou ao menos, tivesse conhecimento do contexto social em que este está inserido, e das relações que perpassam este contexto.

Há ainda outros fatores que devem ser considerados. A entrevista com Maria Fernanda, diferente das outras, foi realizada em dupla, com uma colega dela, Tie, que eu também já conhecia. Isto favoreceu uma dinâmica interessante na conversa, permitindo uma interação maior entre nós. A fala de uma suscitava comentários, réplicas na fala da outra, deslocando apenas da figura do entrevistador a condução da conversa.

Estas duas professoras ingressaram na carreira na mesma escola, o que as ajudava na rememoração de alguns fatos. Kramer (2003), ao relatar uma experiência de pesquisa onde trabalhou com entrevistas individuais e coletivas, ressalta relevantes diferenças, entre elas o fato de que “nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador” (p.73).

Vale ressaltar ainda que as experiências de Maria Fernanda e Tie, as questões e os conflitos apontados por elas são muito próximos das experiências

iniciais vividas por mim como professora, e que me levaram à realização desta pesquisa.

Outra questão a ser observada é que a experiência inicial de Maria Fernanda como professora foi objeto de reflexão na escrita de sua monografia, o que em certa medida contribui para as reflexões feitas por ela na ocasião desta entrevista.

Retomar a reflexão sobre o início profissional causou certo impacto na vida de Maria Fernanda. No curso de Pedagogia da Unicamp, as monografias dos alunos ficam na biblioteca, entretanto, ela não disponibilizou uma cópia de seu trabalho. Ela havia se formado há quatro anos e ainda não tinha uma cópia do trabalho e nem havia mostrado a seus pais. Em conversa informal, me contou que depois da realização da entrevista, resolveu imprimir uma cópia da monografia e levar para que seus pais olhassem. Contou ainda que tentou ler o trabalho novamente, mas não conseguiu chegar até o fim. As emoções eram muitas...

Realizamos a conversa na Faculdade onde estudamos. Era um local comum a nós três, conhecido, “aconchegante”, cheio de histórias. Algumas vezes, ao se referirem à formação, à universidade, usam termos como “aqui”, “vinha pra cá”.

A entrevista com Júlia aconteceu na sala do grupo de pesquisa de que participamos, espaço comum para nós. Foi primeira a ser realizada.

Júlia vem acompanhando meu processo de formação desde a graduação, foi uma das leitoras de minha monografia. Já havia compartilhado algumas vezes com ela sobre minha dramática experiência inicial como professora e minhas questões de pesquisa. Sua entrevista foi a mais longa, tendo duração de um pouco mais de duas horas. Seu trabalho na escola também foi objeto de reflexão em sua pesquisa de mestrado, o que pode ter contribuído para as reflexões realizadas por ela na entrevista.

As demais entrevistas foram com pessoas não tão conhecidas por mim: Raquel, Elaine, Isnary e Graça. As conversas com essas professoras foram

realizadas na escola nos horários que elas tinham disponíveis, em geral uma “janela” entre uma aula e outra.

O fato de as entrevistas serem realizadas na escola trouxe um certo constrangimento para mim. Sentia que estava invadindo um espaço que não era meu, onde eu não tinha um lugar definido, não participava e nem tinha conhecimento das relações ali existentes.

Uma outra questão é a própria estrutura física da escola. Ela é muito pequena e tem um grande número de alunos. Não havia salas disponíveis para conversarmos. Em geral, as conversas aconteceram na parte externa da escola, debaixo de uma árvore; apesar de ser um local agradável, havia bastante barulho tanto de dentro da escola como do intenso movimento de carros, ônibus e caminhões que por ali passavam.

A segunda entrevista realizada ocorreu na escola, com Raquel, que ocupa o cargo de orientadora pedagógica. Eu não tinha uma relação muito próxima com ela, a conhecia de algumas poucas conversas em virtude de um outro projeto, vinculado ao grupo, que vinha sendo realizado na escola. Eu estava bastante ansiosa na realização desta conversa, ainda não estava à vontade com o roteiro de perguntas e com o uso do gravador.

Como orientadora pedagógica, ela é muito requisitada a resolver diversas questões. Desde o início da conversa, avisou que na hora do lanche precisaria dar uma pausa na entrevista para resolver algumas coisas.

O lugar que Raquel ocupa na escola produziu uma série de sentidos e imagens: ela foi a primeira pessoa da escola que concordou em fazer a entrevista. Fiquei receosa de que, se não gostasse de algo, a conversa com as outras professoras pudesse ficar inviabilizada ou sofrer alguns vieses. Ela poderia querer passar uma certa imagem que considerasse mais adequada, levando em conta a participação do grupo de pesquisa na escola. Há sempre um jogo de imagens presente, entre os papéis de pesquisador e entrevistado. O que ele espera que eu diga? Que imagem faz de mim? O que acha que eu espero que responda?

Bourdieu diz que a entrevista é uma espécie de violência simbólica, em que o entrevistado sente-se constrangido na presença do pesquisador (Zizek, 1996).

Entretanto, nesta entrevista, analisando minha participação, eu é que me senti numa posição de constrangimento.

Todas estas questões afetaram a realização da entrevista. Ao transcrevê-la, percebi o quanto estava ansiosa, que por várias vezes cortei um assunto, ou deixei de insistir em algo importante.

Uma outra entrevista realizada na escola, com a professora Isnary, teve um caráter um pouco diferente. Ainda que estar na escola fosse uma posição que me deixasse pouco à vontade, esta entrevista foi menos tensa. Nós já nos conhecíamos, cursamos Pedagogia na mesma universidade e na mesma época, em períodos diferentes.

Uma outra questão interessante é que foi ela que solicitou a realização da entrevista. Eu havia tentado entrar em contato com ela, mas não tinha conseguido, e como já dispúnhamos de duas entrevistas com pessoas que ingressaram na carreira em 2000, decidimos não investir em novas conversas. No entanto, ao encontrar comigo na escola, Isnary solicitou a participação na pesquisa. O fato de termos alguma proximidade e de ter partido dela o interesse pela realização da entrevista, possibilitou que a conversa transcorresse de uma maneira mais tranqüila e informal do que as outras realizadas na escola.

Outra entrevista realizada na escola foi com a professora Elaine. Conheci-a na escola, e como sabia que havia iniciado na carreira em 1970, indaguei da possibilidade de conversamos, ainda que ela não houvesse se manifestado inicialmente. Conversamos em dois dias diferentes, nos dias e horários que ela tinha disponível. Ela ficou bastante atenta ao roteiro de perguntas, recorrendo a ele algumas vezes para continuar a conversa.

Da leitura e análise da transcrição desta entrevista, decidimos voltar a conversar com a Elaine e a procurar outras professoras que também iniciaram na carreira na década de 70. Dentre os argumentos que sustentam esta nossa opção, está o fato de o depoimento dessa professora, que ingressa na carreira em uma escola particular, divergir das demais quanto ao apoio no início da profissão. O drama vivido por ela atualmente parece ser mais contundente do que no início de sua carreira. Essa contradição nos leva a pensar as condições do início dessa

professora e levanta a necessidade de rever a decisão de não realizar novas entrevistas. Decidimos entrevistar ao menos mais uma professora que tinha ingressado em escola pública na década de 70 (Graça).

Além dessa primeira entrevista, tive a oportunidade de retomar a conversa com a Elaine em outras ocasiões. Tendo em vista que esse trabalho se realiza vinculado a um projeto de pesquisa mais abrangente, outras formas de ação foram realizadas. Juntamente com o grupo de pesquisa que integro, participei (durante o ano de 2005) de um projeto com uma das 6<sup>a</sup> séries da escola. Um grupo de professores desta escola solicitou nossa ajuda no trabalho com uma turma que haviam criado, com alunos multi-repetentes. Eles tinham o desejo de desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado. Participamos de algumas reuniões, e buscamos formar algumas parcerias com as professoras. Eu tive a oportunidade de trabalhar junto com a professora Elaine. Contando com o apoio de outras pessoas do grupo de pesquisa, trabalhávamos com os alunos na sala de informática, ensinando-os a produzir e reescrever textos no computador.

Do contato com essa professora e da realização do projeto a partir da demanda do corpo docente, estabeleceu-se uma parceria que propiciou um redimensionamento de minha posição como pesquisadora na escola, podendo participar e ampliar minha compreensão da trama de relações ali existentes, contribuindo assim para pensar nos professores envolvidos na trama das relações escolares e em uma história mais abrangente.

Tivemos a oportunidade também de retomar a entrevista com a professora Elaine, destacando alguns pontos que ainda não haviam sido suficientemente tratados e mostramos a ela uma das análises realizadas por nós, a partir de sua entrevista.

Essa nova conversa realizou-se também em duas etapas, por conta da disponibilidade de Elaine. A primeira na sala do grupo de pesquisa que participo, na Unicamp, o que para mim foi uma situação mais confortável. A outra parte da entrevista foi na escola, numa sala de aula que estava vazia. Ela estava mais à vontade na escola do que na Unicamp, espaço que, por não estar habituada, talvez a tenha constrangido de alguma forma.

Nesta nova entrevista com Elaine, eu estava bem mais à vontade e tinha mais elementos para encaminhar a discussão. Compartilhei com ela vários momentos de trabalho com a turma da 6<sup>a</sup> série, além do fato de já ter havido uma conversa anterior.

Levando em consideração o contato que tive com ela durante o semestre, e o fato de em várias de nossas conversas ela ter relatado as dificuldades que estava vivendo, compartilhado as buscas que fazia, decidimos conversar mais sobre o assunto e mostrar a análise apresentada em reunião científica.

A sexta e última entrevista que realizamos foi com a professora Graça, também na escola. Na conversa, ela falou mais de questões do presente do que de seu início na carreira. Por várias vezes dizia não se recordar de como foi o início profissional ou de sua formação inicial. Não dizer, não lembrar de algo, silenciar a respeito de parte de sua trajetória é também significativo, “(...) ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (Orlandi, 1999, p.82).

No final da entrevista, que durou menos de uma hora, mostrou-se cansada, demonstrando vontade de finalizar logo para poder ir embora. Creio que talvez ela imaginasse que fosse para ser uma conversa mais rápida. Conversamos depois que ela já havia cumprido seu horário na escola. Diferente das outras professoras que marcaram a conversa em horários vagos no período de aula, ela marcou no final do período.

Essas experiências levaram-me a compreender a pesquisa enquanto acontecimento. Havia objetivos iniciais e decisões metodológicas prévias, mas a concretude da realização da pesquisa e a análise da mesma implicou em novas decisões, novos encaminhamentos.

## O trabalho com o material empírico – a construção dos dados

Sempre evitei falar de mim,  
falar-me. Quis falar de coisas.  
Mas na seleção dessas coisas  
não haverá um falar de mim?  
Não haverá nesse pudor  
de falar-me uma confissão,  
uma indireta confissão,  
pelo avesso, e sempre impudor?  
A coisa de que se falar  
até onde está pura ou impura?  
Ou sempre se impõe, mesmo  
impuramente,  
a quem dela quer falar?  
Como saber, se há tanta coisa  
de que falar ou não falar?  
E se o evitá-la, o não falar,  
é forma de falar da coisa?

João Cabral de Melo Neto

De acordo com a perspectiva teórica que orienta este estudo, pensamos nos dados como não estando postos a priori, e sim numa construção dos mesmos. Construção esta que se dá no caminhar da pesquisa e é afetada por vários fatores, tais como a perspectiva teórica assumida, minha experiência pessoal, a aproximação ao tema estudado, as condições de realização da pesquisa.

A entrevista em si “não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo este que será recortado conforme os objetivos da pesquisa...” (Rocha e outros, 2004, p.175).

Todas as entrevistas foram transcritas integralmente pela pesquisadora o que possibilitou já uma primeira leitura e aproximação ao material registrado. Com esse material em mãos, várias leituras foram realizadas buscando identificar os assuntos discutidos. Um primeiro movimento foi o de levantar os temas que emergiram em cada uma das entrevistas, na sua ordem de aparecimento. Este levantamento pode ser encontrado em anexo.

Um segundo movimento foi o de perceber as recorrências, as reiteraões que apareciam nas falas das professoras que iniciaram na carreira em momentos históricos distintos. Estas professoras, de algum modo, se encontram numa mesma escola, mas têm trajetórias profissionais e histórias pessoais singulares. Apesar disso, há temas que são reiterados em seus discursos. Elas não falam as mesmas coisas, do mesmo modo, mas remetem a sentidos semelhantes, a sentidos comuns, apesar de falarem de experiências e momentos diferenciados. Estas professoras falam do lugar que ocupam/ ocuparam como professoras de uma rede pública de ensino, do campo de atividade em que estão/ estiveram inseridas.

Dentre os temas que são reiterados por grande parte das professoras entrevistadas encontramos:

- a relação entre a formação inicial e a prática pedagógica;
- aprendizado a partir da prática;
- a questão das formas de ingresso e de dificuldades enfrentadas no início da carreira;
- disciplina/ indisciplina;
- avaliação dos alunos;
- o sentimento de solidão, associado à falta de espaços institucionais de interlocução;
- mudanças nos modos de ensinar - a questão do “tradicional” x “novo”;
- condições de realização do trabalho docente;
- contexto em que as crianças e a escola estão inseridas.

Ressalta-se ainda que as quatro professoras formadas na Unicamp destacam a existência de um certo estigma negativo carregado pelo nome da instituição.

Dentre as múltiplas possibilidades de análises a partir dos temas de cada uma das entrevistas, fizemos algumas escolhas de acordo com os objetivos do presente trabalho.

Uma destas escolhas foi destacar, das diferentes entrevistas, os comentários das professoras acerca do contexto histórico e político em que ingressaram na carreira: quais eram as demandas, o que se esperava do trabalho do professor, qual era a linha pedagógica, quais dificuldades enfrentavam. A partir dessas falas procuramos compreender o entretecimento das histórias singulares das professoras à história da educação no período estudado.

As professoras contaram suas histórias, suas trajetórias profissionais, e eu, como pesquisadora, depois de ouvir todas estas histórias, apresento-as neste trabalho. São as histórias delas contadas por mim, afetadas pelo meu olhar, pelo referencial teórico assumido, recortadas pela maneira como se deu a organização do presente trabalho. Como assinala Amorim (2004) “eu, enquanto pesquisador, escuto o outro a partir da minha própria problemática, de meu objeto de pesquisa; quando relato ou simplesmente reflito a propósito do que ele me diz, não estou apenas repetindo o que ele me disse. (...)” (p.258). O trabalho do pesquisador vai se fazendo justamente no que ele relaciona, interpreta, argumenta, dá visibilidade ao outro, a partir de um ponto de vista teórico.



## **MODOS DE ESTUDAR E COMPREENDER O INÍCIO NA PROFISSÃO DOCENTE – DISCUTINDO PONTOS DE VISTA**

Na ampliação da pesquisa bibliográfica, encontramos um quadro de produção acerca do início da profissão docente maior do que imaginava. Não tinha conhecimento de todos estes trabalhos quando da elaboração do projeto de pesquisa.

Perceber que a produção científica com relação ao tema é mais abrangente do que aquela que se configurava inicialmente conduziu-nos a um redimensionamento do trabalho, fazendo-nos pensar na inserção do mesmo no âmbito dessa produção, levando a uma busca por conhecer e analisar alguns dos trabalhos, bem como os referenciais teóricos que os sustentavam.

Isso nos leva a indagar sobre a produção do conhecimento. Uma mesma questão encontra lugar entre outras vozes, olhares, pessoas e lugares. Com isso, podemos pensar na imbricação do sujeito numa trama social que é muito abrangente, relativizando a posição deste autor/ pesquisador que se inspira, tem idéias de maneira independente, autônoma. Os sujeitos vivenciam experiências singulares, mas esses sujeitos são afetados por modos de pensar, modos de agir produzidos historicamente. “(...) A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. (...)” (Pino, 2000, p.51).

Pino argumenta ainda que:

“Quando Vigotski fala do significado geral de história, apóia-se na célebre afirmação de Marx – “a única ciência é a história” – para esclarecer aquilo que está afirmando. Esta referência nos autoriza a pensar que, se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica. Mas dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições de sua produção. (...)” (Pino, 2000, p.49).

Conceber a ciência como produto da atividade humana e ligada às condições de sua produção, nos leva a pensar que o conhecimento produzido

pelos pesquisadores tem a ver com a história pessoal dos mesmos, com as experiências de vida e as questões que os instigam individualmente, mas que estas experiências e questões são afetadas por uma história social mais ampla. Em cada sociedade, em momentos e contextos históricos distintos, há questões que se colocam com mais frequência, com mais força e estas dependem ainda das condições de produção, daquilo que se torna possível pesquisar.

Bourdieu (1989) relativiza o papel do pesquisador autonomamente criador, afirmando que “cada sociedade, em cada momento, elabora um corpo de problemas sociais tidos por legítimos, dignos de serem discutidos, públicos, por vezes oficializados e, de certo modo, *garantidos pelo Estado*. (...)” (p.36).

Pensando com Bourdieu, poderíamos afirmar que não se pesquisa qualquer tema, a qualquer momento. Há uma série de fatores que envolvem e afetam tanto a elaboração do problema de pesquisa quanto o desenvolvimento da mesma.

O presente tema de estudo (ingresso na carreira docente), investigado por tantas outras pessoas insere esse trabalho em um âmbito mais abrangente e provoca uma confrontação dialógica. De acordo com Bakhtin (2003) “Qualquer resenha da história de alguma questão científica... realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns dos outros...” (p.331).

Amorim (2004) nos diz que “Independente da vontade do autor, seu texto é um dispositivo que coloca em cena outros contextos de enunciação, que faz ouvir outras vozes além da sua” (p.180).

“todo enunciado, que ele saiba ou não, que ele queira ou não, responde a enunciados anteriores. O objeto de que se fala já foi falado antes. A palavra com que se fala já foi utilizada antes. E, de acordo com Bakhtin, ambos trazem sempre com eles suas respectivas memórias. A pluralidade de contextos de enunciação habita assim cada texto e suas vozes serão um tanto mais audíveis quanto o permita a memória discursiva do autor.

Isso não quer dizer que apenas repetimos. Mas o trabalho criador consiste exatamente na luta com outras enunciações para poder inscrever sua própria voz. Simplesmente, a criação e a voz do autor não ressoariam fora desse fundo onde outras vozes se ouvem. (...)” (p.133).

É no diálogo com as múltiplas vozes que este trabalho se apresenta. Vozes que se calam ou que se fazem ouvir, nas escolhas, recortes, enfoques, e na própria maneira de organização e apresentação do trabalho.

### **Dialogando com outras vozes**

Para ter conhecimento dos trabalhos acerca de professores iniciantes, recorri ao banco de teses do Portal da Capes e pesquisei ainda nas bibliotecas das universidades Usp, Unesp, Unicamp e Ufscar.

A partir do levantamento bibliográfico realizado<sup>4</sup>, constatou-se que a Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, através de alguns docentes, tem se dedicado mais intensivamente a estudar o **início da profissão docente**. Foi a universidade que apresentou maior número de trabalhos. Das 39 dissertações e teses encontradas sobre o início na profissão docente, 17 são da Ufscar.

Há trabalhos olhando diferentes aspectos do início da profissão: as dificuldades encontradas, relação teoria e prática, como os professores desenvolvem seus conhecimentos, como lidam com os problemas, etc. De uma maneira geral, estas pesquisas fazem uso do conceito de *desenvolvimento profissional*, e buscam articular seus estudos com pesquisadores que trataram do assunto, tais como Huberman, Veeman, Marcelo Garcia, entre outros. Estes autores investigam o que seriam níveis de desenvolvimento do professor. “O estudo desses níveis de transição tem sido o foco central das pesquisas sobre os professores iniciantes e é a partir deles que se delinham as investigações sobre esse tipo de professor...” (Guarnieri, 1996, p.12).

Podemos ver um aumento progressivo do número de trabalhos com a tabela abaixo.

---

<sup>4</sup> Realizamos um constante trabalho de atualização dessa informação, a última atualização foi realizada em agosto de 2006. Estes levantamentos encontram-se em anexo.

<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
1993	1
1995	2
1996	1
1998	3
1999	3
2000	5
2001	5
2002	8
2003	3
2004	4
2005	2
2006	2

Mariano (2006) realizou uma análise dos trabalhos sobre professor iniciante nos encontros da Anped e Endipe entre os anos de 1995 e 2004. O autor também encontra um progressivo aumento dos trabalhos sobre o tema. Entre os de 1995 e 1996 não há nenhum trabalho, no ano de 2000 há três e em 2004, doze.

Em estudo realizado acerca de pesquisas sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no ano de 2000, Ramalho identifica nas linhas de pesquisa sobre formação docente, quatro temáticas, dentre as quais 18% referiam-se à Profissão Docente e Profissionalização, 10% ao Desenvolvimento Profissional e Identidade, 9% à Prática Pedagógica e 7% aos Saberes Docentes. Segundo os autores,

“... Esse resultado tem correspondência com as preocupações em níveis nacional e internacional ao se priorizar a pesquisa sobre a formação de professores segundo o “Paradigma da Profissionalização Docente”, estudos que se voltam para a busca de novas identidades para o trabalho do professor nos contextos da Educação no Século XXI. Esses quatro temas são reveladores de uma tendência marcante na atualidade, que é a preocupação em defender e colocar o Professor no centro do processo de construção da sua profissão e do seu desenvolvimento profissional. Portanto, já seria esperado que as categorias relativas à Profissionalização e ao Desenvolvimento Profissional dos Docentes tivessem aí uma presença significativa nos estudos das Linhas de Pesquisa de vários Programas” (p.7).

Apesar da constatação de um número maior de trabalhos que tínhamos conhecimento anteriormente, considerando a produção na área de formação de professores, de acordo com Lima (2004) a parcela que se dedica a pensar acerca do professor iniciante ainda é pequena.

Apresentaremos a seguir alguns desses estudos, que dentre os que foram lidos se destacam pela maneira de abordar o problema, pelas análises realizadas, pelos problemas levantados, pelo que o autor elege como foco. Tais estudos abordam a questão do ingresso na carreira docente, as articulações e conflitos entre a teoria e a prática, entre a formação inicial e a realidade concreta das escolas; as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes. Como sinalizamos acima, vários destes trabalhos (Guarnieri, 1996; Vieira, 2002; Corsi, 2002; Pizzo, 2004; Mogone, 2001), têm como referências as elaborações de Marcelo Garcia (1998, 1999) e Huberman (1995) acerca dos *ciclos profissionais e desenvolvimento profissional*.

### **Ciclos Profissionais e Desenvolvimento Profissional**

Na linha destes trabalhos, encontra-se o de Guarnieri (1996). A autora trabalha com a idéia de que “é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor”, entende este processo como uma construção “que ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente” (p.1).

O objetivo geral de seu trabalho é “identificar que conhecimento o professor iniciante possui e quais os que vai adquirindo a partir de sua própria prática” (p.36). Para tanto, a autora entrevistou professoras e realizou um estudo de caso.

A maioria das professoras entrevistadas por Guarnieri apontava sentir medo e insegurança ao entrarem em contato com a escola, apontavam ainda para as “as condições de trabalho na escola, a falta de união entre os professores, o isolamento das professoras iniciantes, os procedimentos para trabalhar os conteúdos escolares, questão da indisciplina e como avaliar os alunos” (Guarnieri, 1996, p.56).

A autora constata uma dificuldade dos professores iniciantes em articular teoria e prática, que é encontrada em parte pela maneira dicotomizada que teoria e prática são tratadas nos cursos de formação inicial. Afirma que a insatisfação com a prática pode ser superada "... quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação..., com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática" (Guarnieri, 1996, p.143).

Vale ressaltar aqui a importância e a dificuldade do professor iniciante fazer tal movimento, em especial pela falta interlocutores e as condições concretas de trabalho.

Um outro trabalho que trata do início docente é o de Vieira (2002). A autora busca "investigar como ocorrem os processos de aprender a ser professora durante a prática docente". Ela analisa a própria atuação em seus três primeiros anos como professora.

É muito interessante o relato que faz dos percalços por que passou em seu início de carreira. Enquanto lia, fui me lembrando e me vendo também em diversas das situações por ela mencionadas.

"Eram inúmeras as dificuldades no primeiro ano de docência: a timidez dos primeiros dias de aula, a consciência da responsabilidade de ter tantas crianças sob meus cuidados, os conflitos entre concepções de ensino e de aprendizagem expressos na reivindicação dos alunos para escrever. (...) A insegurança por não conseguir prever o tempo que levaria cada atividade, por não ter idéia do tempo que cada aluno gastaria para desenvolvê-la (...)" (Vieira, 2002, p. 100).

Relata que, em virtude de castigos que impôs a uma criança e da reclamação da mãe da mesma, foi advertida administrativamente pelo diretor da escola.

"As atitudes que eu tomava contradiziam as minhas concepções e às vezes eram drásticas como castigar o aluno suprimindo-lhe o recreio e,

em conseqüência, deixando-o sem merenda. As ameaças e os castigos eram estratégias freqüentemente usadas” (p.104).

A autora foi percebendo uma certa inércia da direção, que além de não ajudar a professora a resolver seus conflitos, ainda cedia a pressões impostas pelos pais dos alunos. Ela também via abafada sua vontade de discutir questões pedagógicas nos momentos de reuniões em função de projetos que eram impostos.

Relata dificuldades em lidar com conflitos com alunos que de certa maneira a questionavam. Fala de suas tentativas e frustrações.

“Havia aprendido no curso de Pedagogia e também ao observar situações ocorridas com pessoas conhecidas, que os pais são chamados a comparecer à escola apenas para ouvir reclamações sobre seus filhos. Eu queria evitar isso; julgava que conflitos ocorridos na sala de aula deveriam ser solucionados por mim. Por isso omitia que os alunos brigavam, que batiam em alunos de outras salas, que faziam guerra de papel etc. O pedido de ajuda aos pais ou à direção da escola para resolver estas questões, pensava eu, só seria feito em casos extremos. No entanto, **eu não sabia lidar com aqueles alunos difíceis**. Para tentar conseguir a disciplina em sala de aula usei o diálogo – aprendido no curso de Pedagogia e na Pós-graduação – mas nem sempre fui bem sucedida. Passei então a usar o castigo, estratégia que aprendi na minha história de vida escolar e pessoal, que também não foi eficiente. (...)” (p.72) (grifos nossos).

Vieira afirma que a partir de seu segundo ano de docência passou a dominar melhor os conteúdos e a disciplina na sala. Diante da constatação de que seu primeiro ano como professora não tinha alcançado o sucesso que almejava, passou a assumir e compartilhar suas incertezas, tornando-se mais disponível a aprender.

Entretanto, vale lembrar que neste caso específico, a professora se fez pesquisadora. Seu trabalho de pesquisa era olhar e analisar sua prática. Ela registrava, analisava, realizava leituras e conversas com a orientadora da pesquisa, ações estas que afetaram seu fazer em sala de aula.

“Precisei de tempo e de distanciamento para ir adquirindo esses conhecimentos. Não falo do tempo cronológico, embora esse também

tenha sido importante, mas de um tempo em que me distanciava para analisar as minhas ações confrontando-as com os meus princípios, com as minhas expectativas” (p.117).

Vieira nos mostra em seu relato, que a cada ano foi melhorando sua prática, foi conseguindo ter mais controle das situações e também aprendendo a realizar um ensino mais coerente com suas concepções. Isso foi possível, em grande parte, pela reflexão e observação atenta que fez de seu próprio trabalho e não apenas pelo tempo de experiência.

Outro trabalho que trata a questão é o de Corsi (2002), que buscou compreender “como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem à sua própria atuação diante de tais situações”.

A autora acompanhou a atuação de duas professoras iniciantes, que estavam em seu segundo ano de atuação. Eram ex-alunas do curso de Pedagogia da Ufscar e trabalhavam em escolas municipais. A análise foi realizada a partir de registros feitos pelas professoras e também com entrevistas mensais.

As professoras que Corsi acompanhou apontam dificuldades com relação ao comportamento dos alunos, à relação pedagógica, às condições de trabalho e aos conteúdos a serem ensinados, mas vão percebendo um desenvolvimento profissional ao longo do tempo. “No que se refere ao desenvolvimento profissional, os resultados indicaram que as professoras percebem-se em desenvolvimento. Diante de algumas situações pedagógicas, ambas reconhecem uma prática melhor, comparando com o ano anterior” (Corsi, 2002, p.68).

Essa melhora constatada pelas professoras é dada apenas pelo tempo? Pela experiência? Tem-se uma prática melhor em que aspectos, baseada em que referências? Quais são as pistas de que o trabalho melhorou? Deixarem de se sentir inseguras? Dominarem melhor a classe? Os alunos aprenderem mais? Diminuírem as reclamações dos pais?

Em um outro trabalho acerca do ingresso na carreira docente, Pizzo (2004) busca compreender “Que aspectos professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental em final de carreira, rememoram de sua trajetória profissional e, mais

especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras?” (p.4). A autora entrevistou professoras que possuem ao menos 20 anos de magistério, buscando resgatar com elas as lembranças de seu início profissional.

As seis professoras entrevistadas apontam como dificuldades no início da carreira “a indisciplina dos alunos, a preocupação com o planejamento, a insegurança e a falta de experiência e conhecimento sobre as salas multisseriadas das fazendas”.

“No início, a gente tem esse choque, porque você não tem experiência, você se depara com situações diferentes, com crianças diferentes, problemas diferentes (...) tudo que você aprendeu, você acha que quando entrar em uma sala de aula, vai aplicar tudo e vai ser uma maravilha, sabe? E não é! (...) A realidade é bem diferente!” (Fala de uma das professoras entrevistadas) (p.47).

A partir das entrevistas, Pizzo constata que nem todas se “encaixam” nas fases da carreira apontadas em Huberman (1995) ou Veeman, 1988. Houve professora que disse não ter tido o chamado “choque com a realidade” no início, e sim anos depois, e houve ainda uma professora que afirmou não ter tido este choque.

Ao analisarem sua trajetória profissional as professoras consideram que a prática na sala de aula, as experiências acumuladas ao longo do tempo vão dando segurança quanto ao trabalho que desenvolvem. “O conhecimento prático que o professor adquire em sala de aula é considerado pelas nossas professoras como o grande responsável pelo desempenho e sucesso da carreira” (Pizzo, 2004, p.92). Segundo a autora, apenas uma das entrevistadas valoriza o curso de formação inicial e a reflexão sobre o seu trabalho para lidar com as dificuldades encontradas no início da carreira.

As professoras entrevistadas apontam não terem enfrentado o isolamento na profissão que ocorre hoje. As mesmas afirmam que na época em que iniciaram era diferente, que se sentiam apoiadas pelas colegas. Este fato pode indicar mudanças no tipo de dificuldades encontradas, em virtude das condições de trabalho, do contexto histórico-cultural que não é o mesmo que encontramos hoje.

Mogone (2001) realizou uma investigação sobre “como as professoras em início de carreira iniciam os processos de identificação com a profissão docente”. Nesta pesquisa, se pergunta “**como** esse sujeito – a professora iniciante – constrói sua identidade com a docência e procura explicar as interações por ela vividas enquanto sujeito que é, o modelo com o qual busca se acertar. (...)” (p.61).

Para tanto realizou entrevistas com professoras de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Cinco das professoras eram de escola particular e duas de escola pública. A partir das entrevistas, Mogone organizou algumas chaves de análise: “escolha da profissão; concepção de trabalho docente; elementos do conhecimento profissional, origem e fontes desse conhecimento; percepção do trabalho na escola e apoio recebido por ocasião do ingresso; relação com a profissão e realização profissional; percepção da própria prática profissional; sentido e significado do trabalho docente” (p.70).

As professoras entrevistadas apontam que encontraram dificuldades, e falam da importância do apoio da coordenação e colegas para lidar com os problemas. As que eram de escola pública disseram que não tinham esse apoio por parte da coordenação.

“As cinco professoras foram unânimes em afirmar que aprenderam o seu ofício na prática em sala de aula, embora não desprezando a formação do curso de magistério e as experiências vivenciadas nos estágios, apontam que a aprendizagem profissional começou a acontecer quando de fato tiveram a responsabilidade sobre a sala de aula e os alunos que assumiram” (p.113).

Nas escolas particulares, o que ocorre muitas vezes, mais do que um trabalho colaborativo é uma preocupação em que os professores trabalhem de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Tais trabalhos apontam para um desenvolvimento da carreira que ocorreria durante o exercício da profissão, reconhecendo a existência de saberes advindos da prática. Estes estudos tendem a apontar fases, marcas que caracterizariam o ingresso na carreira. Lima (2004), ao fazer uma reflexão a partir de pesquisas brasileiras acerca do início da profissão docente, destaca alguns aspectos que os

autores têm apontado como características da fase inicial da docência, dentre os quais:

- Huberman (1995)  
Sobrevivência e descoberta:
  - imitação acrítica de conduta de outros professores
  - isolamento
  - dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica
  
- Veenman (1988)
  - manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos;
  - motivação e trato com as características individuais dos alunos;
  - relacionamento com pais, alunos e comunidade;
  - preocupação com a própria capacidade e competência;
  - docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.
  
- Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999); Zabalza (1994).
  - Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores;
  - Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
  - Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
  - Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
  - Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído

a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;

- Preocupação com o domínio dos conteúdos;
- “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial
- e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;
- Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- Autoproteção e concretismo cognitivo;
- Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- Diferenciação em função dos contextos de atuação;
- Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

Uma vez que os trabalhos de Marcelo Garcia e Huberman são fortes referências em pesquisas sobre o início da profissão docente, buscaremos analisar e problematizar os conceitos propostos por estes autores.

É interessante pensar de que lugar esses autores falam e como a produção destes, que é realizada em um contexto histórico-cultural específico ecoa na produção brasileira. Carlos Marcelo Garcia é catedrático do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha, Espanha, especializado em formação de professores. Pesquisa desde 1988 sobre os professores principiantes e desenvolve um programa de iniciação ao ensino, acompanhando professores na inserção na carreira. Michaël Huberman é suíço, professor na Universidade de Genève. Sua pesquisa sobre o ciclo de vida

profissional dos professores teve grande repercussão no pensamento educacional.

## **Desenvolvimento profissional**

Marcelo Garcia (1999), ao assumir a noção de desenvolvimento profissional, afirma:

“Neste trabalho, adoptámos o conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, **o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade** que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. (...)” (p.137).

Em outro trabalho, referindo-se acerca do conceito, o entende como “um contínuo, de forma que os professores não são concebidos como produtos acabados, mas, ao contrário, **como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes**”. (Marcelo Garcia, 1998, p.62). Para ele, como para outros autores, a iniciação profissional é uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional.

“A iniciação ao ensino deve ser entendida “como parte integrante do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor” (Vonk, 1993, p. 4) (...). **A iniciação ao ensino, como dissemos, é o período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores.** As pesquisas têm demonstrado que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes **devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal**” (Marcelo Garcia, 1998, p.62).

Entretanto, o mesmo autor considera que estas características do início da docência podem mudar de acordo com a novidade da situação enfrentada, quando professores mudam de nível de ensino ou de escola (Marcelo Garcia, 1999).

Relaciona ainda o desenvolvimento profissional com desenvolvimento cognitivo:

“O que até aqui temos afirmado tem a ver com a necessidade de relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com as suas condições de trabalho. **Mas também temos de salientar a importância de ligar o desenvolvimento profissional dos professores com teorias sobre a mudança e a aprendizagem do adulto.** (...) Assim, recordamos o que anteriormente nos referimos: que as teorias sobre a mudança dos professores, sobre as etapas de preocupações, sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo, sobre as fases da carreira docente, etc., têm de ser tidas em conta quando se planificam, desenvolvem e avaliam actividades de desenvolvimento profissional” (1999, p.146, grifos nossos).

Marcelo Garcia (1998) considera que as mudanças que ocorrem nos professores ao passarem de estudantes a profissionais e destes, a experimentados “sucedem-se mediante uma série de etapas e transições entre etapas, “que normalmente se vêem de certa maneira como irreversíveis” (Burden, 1990, p. 311). O que leva à mudança são, fundamentalmente, fatores maturativos dentro do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e o estímulo que recebem do ambiente.” (p.63). Considera importante incorporar aos estudos sobre o professor “os princípios, teorias e modelos que, ao longo dos últimos trinta anos, vêm sendo elaborados a partir da psicologia da aprendizagem adulta” (p.64).

“Tanto as teorias sobre o ciclo vital das pessoas adultas,... como as do desenvolvimento cognitivo proporcionam uma informação imprescindível para explicar e compreender melhor as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento. (...) Nessa linha, entende-se que **o desenvolvimento é um processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante** e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudança das pessoas adultas” (p.64).

## Ciclo de vida profissional dos professores

Associada à noção de desenvolvimento profissional, muitos trabalhos referem-se à noção de ciclos de vida profissional, tendo em Huberman (1995) uma forte referência (Lima, 2004). Marcelo Garcia (1998) refere-se às etapas de Huberman:

“Uma via complementar para compreender **a evolução das pessoas adultas**, em particular dos professores, são os estudos que pretenderam estabelecer conexões entre as idades e ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais. (...) As pesquisas sobre o ciclo vital dos professores supõem, portanto, que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influem sobre o professor como pessoa. Não obstante, não se deve entender que cada uma das etapas ou fases, de que a seguir trataremos, são de “cumprimento obrigatório”. **Há influências pessoais, profissionais e contextuais que influem sobre os professores**” (p.64-65, grifos nossos).

Ao caracterizar 6 fases na profissão docente, Huberman afirma que “não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p. 37).

- *a entrada na carreira* – 2 ou 3 primeiros anos de ensino; sobrevivência e descoberta;
- *diversificação* - ampliação e diversificação de experiências;
- *pôr-se em questão* – entre o 15º e o 25º ano de ensino; balanço de vida;
- *serenidade e distanciamento afetivo* - menor vulnerabilidade; distanciamento dos alunos;
- *conservantismo e lamentações* - idade mais avançada; mais resistentes a mudanças;
- *desinvestimento* - deslocamento da energia direcionada para o trabalho.

O autor levanta a questão se as fases e seqüências seriam determinismos sociais ou ontogênese. Reconhece que ao falar de seqüências de fase se coloca frente a “críticas legítimas que põem em questão a existência de seqüências

pretensamente universais apesar das diferenças de condições sociais ou de período histórico (...)" (p.52).

Apesar de levantar algumas implicações e problemas ao se tratar de ciclos de vida profissional, afirma que não se podem desconsiderar os estudos e dados empíricos existentes acerca do tema.

Critica o modelo ontogenético no qual as seqüências de vida seriam determinadas pela idade cronológica. Aponta, com outros autores, a existência de fatores sociais que influem sobre o indivíduo ao longo da vida. Para ele, a organização da vida profissional

"cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento e promoção que conferem significado a tais fases. Se a carreira fosse organizada de outro modo (...) haveria que imaginar outra série de fases iniciais, para além da 'exploração' e da 'estabilização'" (p.52).

Concebe o desenvolvimento humano com sendo

"em grande parte, **'teleológico'**, isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as 'seqüências' que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da 'fase' seguinte. O erro fundamental, quer dos autores psicodinâmicos quer dos autores do campo sociológico, foi o de reduzir a actividade humana à capacidade de reacção, de presumir que as forças internas ou externas determinam o conteúdo e a direcção de condutas individuais. Tal visão ...com pertinência, perde de vista a **'plasticidade' das interações entre o indivíduo que age sobre o meio social envolvente e se adapta a ele.** (...)" (p.54, grifos nossos).

Diz ainda que

"a hipótese, aqui, é que a influência dos parâmetros sociais seria maior que a dos factores maturacionistas. Buss (1974), por exemplo, mostrou diferenças nítidas entre as trajectórias de coortes nascidas em períodos diferentes mas numa mesma cultura e numa conjuntura histórica uniforme. Por outras palavras, a unicidade da vivência colectiva teria 'contado' mais do que as 'fases' atravessadas em diferentes momentos da vida por pessoas nascidas em momentos diferentes. (...)" (p.57).

Estas fases caracterizadas por Huberman são fruto de pesquisas realizadas com professores de ensino secundário de quatro gerações "entre os 5 e 40 anos de experiência" "numa região demográfica limitada", "que viveram estruturas

institucionais e acontecimentos históricos diferentes e que leccionam disciplinas diferentes” (p.55).

Afirma que as expectativas sociais, as exigências e organização desse nível de ensino não se alteram profundamente ao longo dos últimos 30 anos, e que a socialização profissional “ao manter-se relativamente constante, conduziria ao aparecimento de semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem esta profissão e por ela são afetados” (p.55).

Uma indagação emerge: Será que se pode dizer o mesmo a cerca da profissão docente no caso brasileiro, em se considerando a série de reformas realizadas ao longo dos anos no interior da profissão? Quais seriam os impactos das reformas? Como elas afetariam o trabalho realizado em sala de aula? Em que elas mudariam (as condições de) o trabalho do professor? Como considerar, portanto, essa “socialização” e essas “semelhanças”?

Como podemos pensar então na entrada de um trabalho como o de Huberman para a análise educacional brasileira? Quais as formas de veiculação e apropriação do conhecimento produzido? As condições concretas afetam a produção do conhecimento? De que modo? E se afetam, como elas impactam contextos diferentes?

Com a elaboração dessas fases, Huberman parece querer dar um eixo norteador do desenvolvimento da carreira, busca romper com a homogeneidade do processo, indica que não é contínuo. Mas fica a indagação sobre em que se sustenta o desenvolvimento? Essa generalização não pode levar a uma idealização do processo?

A noção de ciclos profissionais tem levantado indagações por parte de alguns pesquisadores. Guarnieri (1996) aponta que apesar das contribuições de estudos que tratam de fases ou etapas de aprendizagem profissional, estes podem

“trazer uma visão evolucionista do conhecimento do professor acerca do ensino, no sentido de que esse processo ocorreria atingindo estágios cognitivos mais elevados. É de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, mas é necessário igualmente considerar que

as condições objetivas em que sua prática ocorre podem dificultar esse processo, face à diversidade e à adversidade dos problemas que enfrenta no contexto escolar” (p.30).

E ainda Facci (2004) assinala que

“(...) é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. (...)” (p. 36).

Tomando em conta as contribuições que configuram essa polêmica, situamo-nos no contexto desse debate, trazendo aqui algumas questões para discussão.

### **Relações entre Desenvolvimento Profissional e Dimensão Psicológica**

Como vimos, Marcelo Garcia (1998) busca entender o desenvolvimento da profissão relacionando ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento

**“(...) é um processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante** e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudança das pessoas adultas. (...)” (p.65, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que diz que o desenvolvimento é um processo de mudança constante, traz a noção de evolução junto à noção de desenvolvimento, afirmando que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade”.

Marcelo Garcia (1998) considera ainda, como vimos, que na passagem de professor iniciante a professor experiente o que leva à mudança “são, fundamentalmente, fatores maturativos dentro do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e o estímulo que recebem do ambiente” (p.63).

Huberman (1995) faz referência ao desenvolvimento como sendo interações de um indivíduo que “age sobre o meio social envolvente e se adapta a

ele”, diz ainda que o **desenvolvimento é “em grande parte, ‘teleológico’**, isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as ‘seqüências’ que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da ‘fase’ seguinte” (p.54). Menciona que a influência dos parâmetros sociais é maior que a dos fatores maturacionistas.

Marcelo Garcia (1998) considera também importante incorporar aos estudos sobre o professor “os princípios, teorias e modelos que, ao longo dos últimos trinta anos, vêm sendo elaborados a partir da psicologia da aprendizagem adulta”. (p.64) Faz referência a autores como Peterson, Clark e Dickson (1990); Oja (1991).

Marcelo Garcia e Huberman, ao elaborarem sobre a noção de desenvolvimento admitem a dinâmica interativa, questões maturacionais e sociais, fatores externos e internos. Indagamos, entretanto, como estes resolvem a questão da relação entre fatores externos e internos? Qual o princípio explicativo? Teleologia, evolução, continuidade, aperfeiçoamento, influência dos fatores sociais, são marcas que se encontram na maneira como concebem o desenvolvimento humano, e conseqüentemente, o desenvolvimento da profissão.

Mas essa não é a única forma de conceber, há vários modos de compreender o desenvolvimento humano. Oliveira (2004), que tem estudado a psicologia do adulto, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, considera que

“A psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto. Na verdade, as teorias psicológicas são menos articuladas e complexas quanto mais avançamos no processo de desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos. (...) como esta tem sido tradicionalmente uma ciência do indivíduo e que pretende chegar a explicações universais para o desenvolvimento humano e quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, sem tanto peso da cultura em sua constituição. Bebês de três meses, por exemplo, de qualquer tempo e lugar, são muito mais parecidos entre si do que crianças de quatro anos, que já dominam a língua do seu grupo cultural, do que escolares, que já foram submetidos ao mundo da escrita e do conhecimento sistematizado, e, claro, do que adultos, inseridos no mundo do trabalho, das relações

familiares complexas e da própria condução do "projeto cultural" de constituição dos membros plenos das diferentes culturas".

Se assumirmos uma perspectiva histórico-cultural, outras elaborações nos auxiliam a refletir sobre a questão. Esta perspectiva tem como referência principal as elaborações de Vigotski. Partindo da teoria evolucionista de Darwin e do materialismo histórico-dialético de Marx, este autor assume a natureza social do desenvolvimento humano, considerando que a "sua dimensão orgânica é impregnada pela cultura e marcada pela história" (Smolka e Nogueira, 2002, p.80).

Nesta perspectiva, Oliveira (2004) define desenvolvimento como transformação. "Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um conjunto complexo de fatores (...)". A mesma autora afirma ainda que "o desenvolvimento psicológico deve ser entendido como um processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambigüidades, descontinuidades e rupturas" (Oliveira, 2005, p.2).

Dentro dessa perspectiva, não se fala de estímulos recebidos do ambiente, mas de constituição histórico-cultural do psiquismo humano. O organismo é afetado e constituído pela história e pela cultura. Pino (2000) argumenta que:

"As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo com parte dessa natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo" (p.51).

E ainda segundo Oliveira (2004)

"a maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade do desenvolvimento: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, muito mais referida, (...) às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito".

O desenvolvimento é histórico-cultural. “(...) É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje (...)” (Pino, 2000, p.48).

A partir dessas discussões e considerando que o desenvolvimento profissional está relacionado à dimensão psicológica, faz diferença a concepção de desenvolvimento humano implicada. Se o consideramos como algo como evolutivo, contínuo, teleológico, como parecem indicar as elaborações de Marcelo Garcia e Huberman, como essa concepção afeta a análise do chamado desenvolvimento profissional?

Em alguns estudos que trabalham com este conceito há uma referência à noção de tempo e desenvolvimento. Pesquisas com professoras iniciantes, seja analisando a própria prática, seja acompanhando o trabalho de outras professoras, acabam trazendo, muitas vezes, a idéia de que há um desenvolvimento que ocorre ao longo tempo. Entretanto, vale ressaltar que as pessoas que participaram destas pesquisas estavam realizando uma forma de reflexão sobre seu trabalho, uma reflexão orientada, partilhada, aprendida. Realizar tal processo de reflexão produz efeitos sobre a prática e sobre o olhar para esta prática.

Ainda que um professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que este tenha uma prática melhor a cada ano. Ele pode, por exemplo, buscar repetir as mesmas práticas, acostumando-se a um certo modo de fazer. O processo de reflexão e análise do próprio trabalho não é algo que acontece naturalmente. E este pode ser concebido e realizado de diferentes modos. Quais as condições que a escola oferece para que o processo de reflexão aconteça? Quais os espaços efetivos de interlocução dentro da escola?

Há sempre que se considerar as condições concretas de realização do trabalho pedagógico, as prescrições impostas (leis, reformas educacionais, etc.).

O conceito de desenvolvimento profissional ao postular que o professor não sai pronto de uma formação inicial constitui-se numa importante contribuição, entretanto, indagamos como este desenvolvimento é concebido, como se

relaciona com as trajetórias de vida e de trabalho, tão complexas e singulares dos professores.

Ao concebermos o desenvolvimento a partir de uma perspectiva histórico-cultural, um processo que “inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambigüidades, descontinuidades e rupturas” (Oliveira, 2005) como poderíamos pensar o desenvolvimento da profissão?

Neste sentido, prosseguindo com a ampliação bibliográfica, encontramos alguns outros trabalhos<sup>5</sup> que, ancorando-se na perspectiva sócio-cultural, analisam a constituição do professor. Tais estudos não tratam especificamente do início da profissão, são análises de professores sobre sua prática, sobre sua constituição, mas ao analisarem como se tornaram professores, acabam refletindo sobre o início na carreira, sobre a passagem de estudantes a profissionais.

### **Constituição do professor**

Fontana (2000a) “procurou focalizar o movimento íntimo de constituição e singularização do “ser profissional” de uma jovem professora iniciante, ao longo de seu primeiro ano de trabalho no Ensino Fundamental”. Neste trabalho relata a inserção de uma ex-aluna sua na carreira docente.

Após um mês de aula, ao encontrar com Fontana, essa professora lhe conta da sua insatisfação com o trabalho que vem realizando.

“– Não estou gostando da professora que eu estou sendo.

(...)

– A coordenadora tem reclamado que eu não tenho controle da classe. As crianças falam muito, brincam, riem, fazem barulho ao saírem de sala. Ela até me sugeriu que voltasse à universidade para fazer alguma disciplina da área de didática ou metodologia. Estou me sentindo uma incompetente. Comecei a ser chata, muito chata com as crianças. Tenho escrito muita coisa na lousa, tenho exigido silêncio. Até sermão

---

<sup>5</sup> Grande parte dos estudos sobre professor iniciante ancoram-se na perspectiva acima mencionada. Na pesquisa realizada por Mariano (2006) dos 24 trabalhos por ele analisados Carlos Marcelo Garcia é o autor que aparece mais vezes como referência, em nove dos trabalhos, autores como Bakhtin, Vigotski, Bourdieu não são citados. Em nossa pesquisa bibliográfica encontramos alguns estudos com outros referenciais, mas em menor número.

eu tenho passado! Eu não gosto disso! Eu não acredito que essa seja uma boa forma para trabalhar com elas, para estar com elas, todos os dias, durante quatro horas...”.

Essa professora estava precisando de um lugar de diálogo, de alguém com quem pudesse compartilhar e pensar sobre as dificuldades que estava vivenciando. Contando com a interlocução de Fontana, foi conseguindo encontrar brechas e novas formas de trabalho. Entretanto os embates continuaram, eram constates, e a professora no meio do ano via-se esgotada, com um quadro de estresse diagnosticado por um médico.

“Em cinco meses de um sofrido e exaustivo rito de iniciação, em que dia após dia havia que demarcar, por entre as brechas das relações de poder, espaços de atuação e negociar a preservação de sua inclusão no processo de trabalho, a jovem professora sentia os ombros curvarem-se. Apesar da luta contra a anulação de sua vontade, de suas convicções e esperanças, de seus projetos e desejos, sentia-se capitular, invadida pela vontade de um outro. Bloqueada em sua relação com o trabalho por um modo de organização e de hierarquização da atividade docente que ignora os significados e sentidos possíveis de que esta se reveste para quem a desempenha, a professora adoecia...”.

Rosemberg (2003) buscou compreender “Por que e como os(as) professores(as) mudam as suas práticas pedagógicas?”. Para tanto, ela analisa seus primeiros anos como professora através de registros que fez ao longo deste tempo. Realiza uma análise dos diferentes lugares que ocupou: estagiária, professora iniciante, professora experiente. Aponta que buscava ficar atenta “às falas e gestos” de seus interlocutores (alunos, pares, pais, funcionários, coordenação, profissionais da educação que encontrava fora da escola, etc.).

A autora destaca um aspecto da reflexão sobre o trabalho muito importante para a discussão sobre o início profissional.

“As análises das próprias propostas de trabalho, as análises do que acontece na sala de aula, são atividades aprendidas e, como tais, necessitam de mediação de um outro que já as domina. (...) Diferentemente de uma perspectiva que considera que a reflexão só depende do engenho e arte da própria professora, ao longo de minha própria constituição, percebo **que refletir também é algo que se**

**aprende e que se aprende com o outro nas interlocuções”**  
(Rosemberg, 2003, p.80-81, grifos nossos).

Argumenta sobre a necessidade de mediação, de ter alguém com quem dialogar, relata que nas dificuldades que enfrentava, contava com a ajuda de uma antiga professora de estágio, com quem compartilhava seus dilemas. A reflexão sobre o trabalho, algo tão difundido nos dias atuais, é sim, muito importante, mas não é natural, é um processo que precisa ser aprendido.

Relata ainda um importante aprendizado sobre a relação com os pais dos alunos.

“Enquanto no lugar de professora iniciante ficava temerosa diante da necessidade de exposição aos pais e aprendera com meus pares a criar uma certa desconfiança em relação a eles. Na medida que fui me apropriando do trabalho docente, fui assumindo que a interlocução com os pais era importante. Não apenas para que eles tivessem acesso ao que acontecia na sala de aula, mas que eu tivesse acesso ao que os pais pensavam sobre o trabalho pedagógico e ao que eles esperavam desse trabalho. (...)” (p.105).

É interessante pensar como esse aprendizado ocorreu. Não foi natural, não foram os anos de experiência que a fizeram agir dessa maneira. Fora justamente com professoras mais experientes que aprendera a ter desconfiança dos pais. O modo como esse aprendizado se mostra, nos faz pensar exatamente na questão da melhoria e do desenvolvimento profissional. Ter desconfiança dos pais é um valor positivo ou negativo? O que se coloca como valor? O que se aprende depois de anos de trabalho? O que se ensina aos iniciantes?

É do desconcerto dessas situações, que problematizamos os conceitos de desenvolvimento e ciclos profissionais. Se entendemos o desenvolvimento como algo evolutivo e contínuo, temos que supor que com o passar do tempo a prática pedagógica iria progressivamente melhorando. Como sugere o trabalho de Corsi (2002) em que as professoras entrevistadas percebem “uma prática melhor, comparando com o ano anterior”, ou no trabalho de Vieira (2002) que afirma ter percebido uma prática melhor ao longo dos três anos em que a analisou. O que é ter uma prática melhor? Melhor em relação a que? Desenvolver-se profissionalmente é sinônimo de avançar, progredir?

Com o trabalho de Pereira (2003) vemos um belo exemplo de como esse desenvolvimento profissional não é linear, progressivo ou evolutivo. Ela é uma professora que começou a dar aula em 1986 e mais de 10 anos depois, quando foi analisar sua prática, viu-se questionada e surpreendeu-se ao perceber uma professora que não conhecia através dos registros que realizava. “Considerava-me como uma professora competente, que dava conta de realizar o trabalho e pensava sobre ele” e no decorrer da pesquisa relata que foi (des)constituindo certezas que tinha acerca de seu próprio trabalho.

A autora, que analisou sua prática em sala de aula nos anos de 1999 e 2000, aponta que ao se observar percebeu que sua prática não condizia com as imagens que tinha de si mesma. “A análise dos registros tornou-se mais difícil e complexa do que eu previa inicialmente, pois enquanto eu registrava, percebia a professora que eu estava sendo através das crianças. (...)” (p.151).

Entre as diversas reflexões que faz de seu trabalho, aponta as dificuldades do início profissional.

“Terminei o curso de Pedagogia em 1986 e no ano seguinte iniciei minha carreira profissional em uma classe de 1ª série. (...) **Descobri que não sabia alfabetizar.** As crianças foram “cobaias” neste laboratório. Começaram as inquietações: E agora, como alfabetizar? O curso de graduação não teria que dar conta da minha formação? **O fato de ser graduada não garante a competência?**” (Pereira, 2003, p.46, grifos nossos).

A autora mostra dificuldades e embates enfrentados pela professora no cotidiano de seu trabalho, e principalmente nos mostra a importância da reflexão neste processo. Ela não era uma professora iniciante nos anos em que analisou sua prática e ainda que tenha passado por um tempo na direção e coordenação de escola, os anos que analisou não eram os seus primeiros anos de docência. E mesmo não sendo os primeiros anos, podemos notar que enfrentava dificuldades: indisciplina, dar conta do conteúdo, relação com pais e direção, etc.

Ao pensar sobre como lidava com as questões que se colocavam, ela foi percebendo sua prática, compreendendo as contradições de seu trabalho, que estava marcado pela sua história na profissão.

Hernandes (2002), tendo como foco “a questão do desenvolvimento da autonomia nas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente” realiza “um estudo de caso sobre os modos de participação, de regulação e de auto-regulação de uma professora na condução das relações de ensino produzidas no cotidiano da sala de aula” (p.40).

“Focalizada na trama das relações em que se constituía como professora, busquei apreender como ela ia elaborando, nas relações que compartilhava com seus alunos, a sua prática docente, as demandas legais que chegavam à instituição; as exigências derivadas das políticas educacionais vigentes e os mecanismos de controle que marcavam sua presença na escola e que faziam parte de sua condição social de produção; as ordens e preceitos da direção; as interlocuções com seus pares, alunos, pais, funcionários, etc” (p.42).

Hernandes acompanhou uma professora de 2ª série, durante o período de um ano, registrando as observações em diário de campo. Realizou ainda duas entrevistas semi-estruturadas. Numa das entrevistas a professora tece comentários acerca do ingresso na carreira.

“quando você começa a trabalhar, você começa a trabalhar por onde você conhece, e quando eu comecei a trabalhar o que é que eu tinha, o que eu conhecia? Eram as experiências como aluna. Então **a gente começa meio tradicional**. Eu tenho um monte de idéias e eu não consigo ainda, sabe, articular com meu trabalho, eu ainda estou muito presa no conteúdo, naquilo que as crianças têm que aprender, e se as crianças não aprenderem... Eu sei que outros modos de trabalhar vão vir com o tempo, sabe, eu não fico neurótica. Eu já aprendi muito nesses anos. Ai, **coitados dos meus primeiros alunos de primeira série!** Coitados! Eles deveriam ter saído muito melhores do que saíram, **mas foi minha aprendizagem, também!** Falta muita coisa ainda!” (p.81-82).

Ela reconhece que já aprendeu bastante, mas ainda há modos de trabalhar que considera importantes que ainda não conseguiu incorporar em sua prática. Aos poucos, uma relação de interlocução vai se estabelecendo entre a pesquisadora e a professora.

“Como a criança pequena, que nos experimentos de Vigotski precisava do auxílio do outro para se tornar capaz de lidar com uma situação, a

professora precisava do outro para pensar em possibilidades de superação e aprimoramento do próprio trabalho pedagógico” (p.103).

Os professores precisam de interlocutores para conseguirem desenvolver seu trabalho, o que não significa, segundo Hernandez, perda de autonomia.

“No processo da autonomia em relação ao próprio trabalho, ou seja, de ter capacidade de dar direção, definir, deliberar sobre suas ações, o papel do outro é, então, fundamental. O outro é quem acolhe os sentidos que o professor já está elaborando, e quem compartilha com ele sentidos para além daqueles que ele já possui” (p.127).

Entretanto, é preciso problematizar o papel deste outro, qual estatuto tem esse interlocutor? Que interlocução estaria sendo requerida? Coordenação? Colegas de trabalho? Os alunos?

O que estes trabalhos trazem de elucidativo é uma maneira de enxergar a constituição do professor como algo tenso, uma trama que vai se fazendo dia a dia, que os processos de ensino e de reflexão sobre ele são tarefas a serem aprendidas pelos professores, não são automáticas, progressivas, não dependem apenas dos anos de experiência.

Estes trabalhos se ancoram numa perspectiva que se aproxima da perspectiva adotada em nosso estudo, todavia, buscamos ressaltar as histórias singulares dos sujeitos entrelaçada à história social. Buscaremos relacionar, problematizar e analisar como as questões da constituição (do sujeito como professor), do papel do outro e da história encontram-se entretecidas. Uma das contribuições relevantes se esboça a partir de estudos que destacam o trabalho educacional enquanto um *gênero profissional*; outra contribuição aponta para o conceito de *habitus professoral*. Passamos a discuti-los agora.

## Gêneros profissionais

Alguns estudos têm pesquisado a realidade do trabalho educacional, baseados na ergonomia francesa e na análise do trabalho, buscando analisar as diferenças entre trabalho prescrito e trabalho real, e os modos diferentes de fazer que os trabalhadores encontram para realizar suas tarefas (Bronckart, 2006).

Encontramos estudos sobre o trabalho do professor, que ancorando-se nos trabalhos de Clot e Faïta (em especial na noção de real da atividade e gêneros profissionais), tem estudado esta profissão como uma atividade com estilo e características individuais, mas inscrita num coletivo de trabalho, numa história de práticas, discursos.

Dentre as pesquisas que se ancoram nesta perspectiva, destacamos para análise os trabalhos de Saujat (2004) e Faïta (2004).

De acordo com Saujat, o trabalho do professor tem como alvo o aprendizado dos alunos, mas este alvo não é alcançado de maneira direta ou imediata, passa pelos gêneros do ofício, que possui uma dupla memória: pessoal e coletiva. Os professores novatos buscam recursos intermediários para superar as dificuldades inerentes ao não domínio dos gêneros. Essa busca de recursos configuraria o “genre débutants”.

O gênero profissional seria um organizador de ação de cada um nas ocupações que ele compartilha com os outros, mas também de sua atividade, oferecendo saídas possíveis aos dilemas suscitados pela pluralidade de preocupações que o habitam. O gênero profissional não repousa somente sobre maneiras de fazer sub-entendidas, por conceitualizações pragmáticas, ele se alimenta igualmente de controvérsias sobre o que é justo ou falso, bom ou mau, eficaz ou não. O domínio dos gêneros seria uma característica dos professores experientes.

Saujat considera a existência de uma categoria de iniciantes no conjunto do corpo docente, que apresentariam traços comuns, independente dos lugares de lotação e exercício. Segundo o autor, **a exposição a dificuldades similares** faz o professor iniciante encontrar obstáculos comparáveis, e gestos profissionais de

condução da aula, de estratégias que apresentam **traços comuns apesar da dispersão geográfica vinculada aos lugares de exercício e das especificidades de suas disciplinas de ensino**. Os jovens professores buscam sobre-compensar sua dificuldade provisória de gerir situações complexas desenvolvendo recursos intermediários, possuindo uma forte acentuação das técnicas dedicadas a gerir e coordenar a classe. De acordo com o autor, muitos novatos têm o defeito de se dedicar muito aos detalhes e são também ‘obcecados’ pelo conteúdo. Caberia então, nos perguntarmos se esta obsessão vem deles mesmos ou se seria fruto das pressões que acaba sofrendo no início de sua carreira.

Os iniciantes buscariam diferentes maneiras de gerir a aula, alguns recorrendo a um controle disciplinar excessivo, que gera uma distância entre o que ele desejaria fazer, o que ele tem que fazer e o que ele faz.

Segundo Saujat, **os principiantes são conduzidos a elaborar maneiras comuns de trabalhar**, consistindo em acentuar atos destinados a ter o domínio da gestão da classe. Esses atos, de acordo com ele, seriam objeto de preocupações compartilhadas, **contribuindo a dar uma forma específica de suas maneiras de fazer para além dos seus locais de ensino e disciplinas específicas**. Esta atividade comum a uma categoria sócio-profissional, constituída ao redor de preocupações particulares relativas à entrada no ofício de ensino, autorizaria falar de “genre débutants”.

As maneiras de fazer dos novatos consistiriam em se apropriar de maneira específica de gestos profissionais necessários ao controle de sua classe, revelando preocupações compartilhadas pelos iniciantes em se apropriar das competências dos professores experientes, os sub-entendidos de sua atividade.

Faïta (2004) faz referência à conceituação proposta por Saujat, e também apresenta uma análise do trabalho do professor a partir da noção de gêneros profissionais. Relata o trabalho de um professor a partir de uma prescrição do ensino francês sobre o ensino da língua. Assinala que **“professores que não tem contatos materiais entre si**, defrontam-se com a dificuldade de fazer seus alunos

aprenderem regras gerais, abstratas, da língua, e as concretas, da leitura, ao mesmo tempo” (p.72). Diante da dificuldade encontrada, esses **professores encontram estratégias comuns para ensinar os alunos**, o que configuraria em um gênero de atividade.

Afirma o autor, fazendo uso da auto-confrontação cruzada<sup>6</sup> ser possível perceber a existência de grupos, ou sub-grupos que **“estejam eles em contato freqüente ou prolongado, ou não, quer discutam ou não, verificamos que algumas constantes de suas atividades fazem que, em determinados momentos, ocorram certas conjunções de fatores (...)”** (p.77).

O olhar analítico desses autores, que encontram no desenvolvimento da atividade do professor modos de fazer comuns, nos provocam algumas indagações.

Considerações como - a exposição a dificuldades similares faz o professor iniciante encontrar... gestos profissionais de condução da aula... que **apresentam traços comuns apesar da dispersão geográfica vinculada aos lugares de exercício e das especificidades de suas disciplinas de ensino** - Os jovens professores... [possuem] uma forte acentuação das técnicas dedicadas a gerir a classe e coordenar a classe (Saujat, 2004), ou ainda **“professores que não tem contatos materiais entre si... encontram estratégias comuns** para ensinar os alunos” (Faïta, 2004), vistas sob o ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, e das entrevistas que realizamos, nos levam a indagar sobre a questão das condições concretas de trabalho e de vida dos sujeitos.

O que significa dizer que um professor se preocupa excessivamente em gerir a classe? Que professor é este? Que classe é essa? Que escola? Quem são

---

<sup>6</sup> O método de autoconfrontação é um dispositivo metodológico que tem por objetivo promover compreensão de efeitos de sentido que circulam em uma atividade de trabalho, esta pode ser simples ou cruzada. Na autoconfrontação simples, o trabalhador é filmado realizando sua atividade e em seguida assiste a algumas destas cenas, previamente selecionadas pelo pesquisador, que provoca um intenso diálogo sobre as ações realizadas. Nessa fase ocorre muitas vezes que para explicar porque agiu ou não de determinada maneira o trabalhador convoca o coletivo de trabalho, usando expressões como “a gente faz assim”. A autoconfrontação cruzada é uma tentativa de colocar o coletivo em discussão. Dois trabalhadores são filmados, assistem algumas das cenas, e juntos dialogam sobre o desenvolvimento da atividade, sobre as diferenças e semelhanças nos modos de agir. A autoconfrontação cruzada expõe as relações entre o real e o vivido e a representação da atividade apontando para as relações entre gênero da atividade e do discurso (Clot, 2006).

os alunos que compõem essa classe? Quais as condições de trabalho? A dispersão geográfica, os lugares e condições de exercício da profissão não fazem diferença?

Segundo Clot (2002), os gêneros profissionais estabilizam e retêm – jamais de maneira definitiva – as maneiras comuns de se portar, de conceber uma atividade e de concluí-la. São atividades pré-organizadas que fazem autoridade e dão o tom para agir em um dado meio. Através de falas e atos comuns, de regras implícitas, um gênero social de atividade retém a memória impessoal de um meio. Pelo domínio do gênero fixado a uma situação, cada sujeito pode predizer – parcialmente ao menos – os resultados de sua ação, que antecipa através dele.

Caberia talvez indagar o que, nas análises a que nos referimos acima, se está considerando como “**um dado meio**”. Podemos pensar num grande gênero profissional da atividade docente, no qual estariam inscritos todos os professores, mas se olharmos de perto as atividades que eles realizam e as dificuldades que estes possuem, provavelmente encontraríamos outros gêneros, outras dificuldades, advindas dos meios específicos em que atuam. Pensando no contexto brasileiro, de imensas desigualdades sociais, os locais de exercício profissional do professor podem variar muito.

Nesse sentido, os locais de exercício da profissão fariam diferença na produção e apropriação do gênero profissional. Clot (2006) considera que “o gênero é também a história de um grupo e memória impessoal de um **local de trabalho**” (p.38), portanto, diferentes grupos de professores e diferentes locais de trabalho podem ter histórias coletivas diferentes.

Um outro ponto levantado por **Saujat** é que os professores iniciantes não dominam o gênero profissional de professor, sendo esta uma característica dos professores experientes. A idéia de que há modos de fazer que se estabilizam, diferentes maneiras de apropriação das prescrições impostas mostra um dinamismo do processo. Entretanto, há que se indagar como a noção de gênero vem sendo compreendida, pois a maneira como a análise está sendo realizada pode sugerir uma idéia de que na medida em que o professor iniciante inserir-se

num dado meio profissional e se apropriar das regras do jogo, não teria mais dificuldades.

Este modo de conduzir a interpretação e a análise constitui um lugar de indagação, nos levando a novas problematizações, sobretudo se voltarmos ao conceito de gênero bakhtiniano, a partir do qual Bakhtin fala de uma estabilização, mas não o circunscreve, não define. Voltaremos a esta questão mais adiante.

### ***Habitus* professoral**

Há ainda alguns trabalhos que buscam analisar o início da carreira docente tendo como referência as elaborações de Bourdieu, trabalhando com a noção de *habitus*<sup>7</sup>. Esta contribuição se faz importante pois parece considerar de modo pertinente a questão dos espaços sociais, das condições concretas.

Ferreirinho (2005) realizou uma pesquisa com seis professoras iniciantes em uma escola pública. Buscou “investigar como se configura o processo de socialização do professor; com quais práticas ele se depara na escola para adquirir as normas que regem sua vida no interior dessa instituição; como ele seleciona o aprendizado dessas práticas e como vai se construindo como profissional na relação com seus pares ao ingressar na vida profissional”.

Baseando-se em Bourdieu a autora considera que “a entrada em uma nova profissão, ou em uma nova instituição, ou em um novo cargo, ou até mesmo em uma nova escola, exige o aprendizado de novas regras e formas de organização e, especialmente, de novos valores a serem compartilhados com o novo grupo... quanto mais o *habitus* é realizado, ou seja, quanto mais as regras, valores e conhecimentos institucionais fizerem parte das disposições de ação dos indivíduos, tanto mais ele é visto e se vê como um bom profissional. (...)” (p.4).

---

<sup>7</sup> [...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (Bourdieu, 1972, citado por Silva, 2005, p.156)

Ferreirinho chegou a quatro chaves de análises: “mudança da situação funcional, escolha da escola de ingresso, escolha de períodos e turmas e relacionamento com a equipe técnica e com os colegas” que foram importantes para a compreensão da posição que o professor, iniciante na carreira, ocupa na instituição. A autora destaca que esta posição ocupada pelo iniciante define locais, salas e horários de trabalho, bem como a relação com os outros profissionais da escola.

“... escolher entre escolas distantes e periféricas, que os melhores pontuados, ou seja, os professores mais antigos não quiseram. Ficar com as turmas de horário intermediário (11:00 às 15:00), que muitas vezes inviabilizam acúmulo de aulas em outras escolas, e que, por esse e outros motivos também constitui um horário rejeitado pelos antigos na rede. E calar-se, muitas vezes, frente à equipe técnica ou aos colegas, por desconhecerem termos usados por eles, ou por perceberem desconsideradas suas falas devido à posição hierárquica subalterna que ocupam”. (p.6)

A autora afirma que os professores iniciantes passam por um processo de socialização – “processo de inculcação e incorporação de normas, modelos, valores, conhecimentos, que, ao integrarem-se na sua personalidade, fazem com que o indivíduo tenha um sentimento de *pertença* a um grupo”. Até que o professor se insira e entenda as exigências, esperados do meio em que atua não poderá “responder às solicitações da maneira esperada, não será visto como um bom profissional”. Mas a autora ressalta um aspecto importante, que a socialização não seria apenas uma “adaptação do professor à escola, mas também da escola ao professor, numa dinâmica contínua de acomodação e enfrentamento de ambas as partes” (Ferreirinho, p.15-16).

Vemos aqui como as concepções de *socialização* se distinguem e implicam aspectos diferenciados nos diferentes esquemas teóricos...

Um outro trabalho que tem Bourdieu como referência é o de Silva (2005). A autora, em uma primeira pesquisa buscou analisar como futuros professores para as séries iniciais, oriundos do curso de magistério concebiam a disciplina didática

presente no currículo que os formava e como acreditavam “que se aprendia para ensinar na sala de aula” (p.153). Os 700 alunos que participaram deste estudo “diziam que se aprende a ensinar na sala de aula, ou seja, na prática, mas consideravam a didática a disciplina que mais ensinava a dar aula, durante a formação” (p.154).

A autora procedeu então a uma análise sobre as discussões que estavam sendo realizadas no Brasil sobre a didática, em especial analisou o movimento: “A didática em questão”, segundo a autora este instituiu “um discurso crítico explícito sobre os modos de ensinar nas escolas, bem como contribuiu para que se alargassem os modos de pesquisar na área da didática e no campo educacional brasileiro de modo geral”, entretanto considera que o movimento não conseguiu “mostrar qual era, de fato, a didática ensinada e usada na sala de aula dos cursos que preparavam professores no país à época” (p.156).

Com base neste primeiro estudo realizado, Silva realizou uma nova pesquisa buscando analisar, “como a prática de ensinar na sala de aula era aprendida” (p.156) a partir das contribuições de Bourdieu (*habitus*) - “*a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável mas não estática, que denominamos *habitus professoral**” (p.152) e de Thompson (experiência) - “*a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. (...)*” (p.157).

Silva observou durante dois anos, aulas ministradas na disciplina didática e de conteúdo e metodologia da língua portuguesa, matemática e estudos sociais.

A autora conclui, a partir da análise dos dados que é na prática que se aprende a ensinar e neste exercício é que se desenvolveria o *habitus* professoral, “**o desenvolvimento desse *habitus* se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura**, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores”. Define o *habitus* professoral como

sendo “o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais” (p.158).

Analisa que as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam no início da carreira têm relação com o fato de que na condição de estudantes não tinham como desenvolver o *habitus* professoral.

“as dificuldades que são apresentadas por professores e professoras iniciantes são perfeitamente compreensíveis, já que durante a formação foram submetidos àquelas atividades e não exerceram as mesmas como devem ser quando profissionais da sala de aula nas escolas. **Ou seja, durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência...** No que diz respeito à formação de professores, a partir do raciocínio desenvolvido pode-se dizer que a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*... (p.160).

Considerar que o *habitus* professoral se desenvolve na prática deste exercício é bastante interessante, pois considera um saber que é produzido na prática, entretanto, este saber não é (ou não deveria ser) desvinculado da teoria. Ao afirmar que a teoria se aprende na formação e a prática na prática corre-se o risco de dicotomizar teoria e prática, reforçando a separação do fazer e do pensar, da ciência e do trabalho, tão presentes na lógica capitalista vigente.

Dizer que “**o desenvolvimento desse *habitus* se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura**” pode indicar problemas na formação dos professores, que está distante da realidade das escolas, mas se reforçarmos a idéia estaríamos concordando com esta dicotomização. Retornaremos a esta questão mais adiante.

As discussões trazidas por estes estudos nos mostram o quanto é complexo pensar sobre a profissão do professor. Os diferentes estudos falam de diferentes aspectos do início profissional, alguns falam de ciclos, fases, evolução, desenvolvimento outros trazem a questão de modos de fazer que se estabilizam, gêneros, *habitus*, nos falam também da necessidade de interlocução e da já tão debatida relação entre teoria e prática...

Nosso estudo se insere no âmbito dessas discussões buscando pensar as tensões vividas pelos sujeitos na trama das relações mais abrangentes, ou seja, entender os sujeitos afetados, constituídos na e pela história.

## **“COMO FOI COMEÇAR?”: HISTÓRIAS DE PROFESSORAS, HISTÓRIAS DA PROFISSÃO DOCENTE**

As experiências relatadas pelas professoras constituem algo ao mesmo tempo singular e genérico, são experiências diferentes, mas que se relacionam com uma história coletiva da qual participam. São todas mulheres, professoras, e todas tiveram a experiência de trabalhar em uma dada escola da rede municipal de Campinas. Buscaremos puxar os fios desta experiência vivida... Entendendo experiência como “resultante daquilo que impacta e é *compreendido, significado*, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida. Não existe experiência sem significação... Falar de experiência é falar de corpo/ sujeito afetado pelo outro/ signo... É falar da vida impregnada de *sentido*” (Smolka, 2006, p.107).

As significações atribuídas ao vivido e ao contar o vivido são singulares, dependem das histórias de vida, dos objetivos, desejos e aspirações, mas esta singularidade é constituída nos papéis e posições sociais que ocupam/ ocuparam, e em como se relacionam/ relacionaram com as condições concretas de existência.

Algumas indagações perpassam a organização dos dados: todos os professores passaram por dificuldades no início da carreira? Como estas dificuldades são configuradas? Elas são as mesmas e persistem independente da época? Podemos falar em marcas que caracterizariam o ingresso na carreira? Pensando nestas questões, fazemos uma breve apresentação das professoras e destacamos os dizeres de cada uma delas sobre como foi começar a ensinar.

## As professoras entrevistadas: o ingresso na carreira docente

### Elaine

Fez magistério na escola Carlos Gomes em Campinas, formou-se em 1969. Foi professora substituta na rede estadual paulista no ano de 1970 e início de 1971. Ingressou na faculdade de Letras na Puc-Campinas em 1971 e decidiu deixar as substituições por considerar que estudar e continuar com as aulas de substituição seria exaustivo e não valeria a pena. Durante o tempo em que fez faculdade dava aulas particulares. Formou-se em letras em 1974 e em 1975 ingressou em uma escola da rede particular, onde ficou por 11 anos. Nos dois primeiros anos trabalhou com uma quarta série, e depois passou a dar aulas de inglês e português de 5ª a 8ª séries.

Em 1987 ingressou na rede pública estadual de São Paulo e sentiu várias diferenças em relação à sua experiência anterior. Considera como sendo um novo começo. Sente diferença com relação aos alunos e o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Em 2000 ingressou na rede municipal de Campinas como professora de Português. Ela tem dupla jornada, trabalha com o ensino médio na rede estadual, onde está às vésperas de se aposentar e na prefeitura com o segundo ciclo do ensino fundamental. Há dois anos está dando aula na escola tomada como referência para a realização das entrevistas.

Então, no primário, eu comecei a dar aula... na escola estadual, daí eu dei aula na 4ª série na escola particular, foi em 1975, 4ª série... Você entra numa escola particular ela já tem um plano, uma didática, ali era, eu não sei o nome do pedagogo, era por fichas, o aluno que pesquisava, tinha o momento das fichas

D: Freinet?

E: é, deve ser... ele escolhia a ficha que ia fazer... era legal porque ele que pesquisava tudo, depois na outra parte da aula que a gente ia tirando as dúvidas... não sei se é esse pedagogo que você falou. (...)

**Mas só que no início eu achei um pouco confuso, no primeiro ano sabe, eu ficava meio perdida na seqüência do após, como que eu vou tirar as dúvidas, e eu tinha aquele m-o-n-t-e de ficha para corrigir, ficava meio perdida sabe,** daí eu me programava de acordo

com as fichas que eu fazia... para ver se o aluno mesmo tendo feito um dia diferente daquilo que eu dei conseguia assimilar. Tinha muita coisa para corrigir, era uma loucura sabe, sorte que era uma classe só (...)

Dificuldade sim, geralmente, sempre você tem dificuldade em manter a motivação do aluno... **mas os alunos naquela época eles eram mais, já vinham de famílias mais preparadas, mesmo no Estado, foi mais tranquilo**, havia uma realização maior por parte do professor, porque **o aluno ele tinha uma disposição maior para a escola, ele considerava a escola absolutamente necessária na vida dele, os pais acompanhavam**, tanto no Estado, como na escola particular...

... **hoje para um professor iniciar ele já tem uma barreira muito grande**, principalmente, **parte sócio-econômica**, o interesse do aluno, da família, hoje não, **o estudo, não sei se não está tendo importância**, o que está acontecendo. **O professor está se sentindo muito desvalorizado**, eu me senti assim, **no começo eu era mais valorizada**, agora eu me sinto assim

D: você acha que agora está mais difícil?

E: **está mais difícil, os alunos não te valorizam como um pessoa que pode ajudá-los**, ele tem você como alguém que vai perturbar a vida dele, vai tirar a liberdade dele, tanto adolescente de colegial como aqui, sabe, então ele nega, se nega a cumprir normas, regras, quando você chama atenção em sala de aula ele responde, quando não xinga tá, então **está difícil...** hoje o tratamento é, eu não sei, porque os pais também não estão pondo limites, estão totalmente sem limites, o professor que quer por limite esbarra...

eu tenho a impressão, ainda brinquei, **eu estou começando outra vez**, porque quando eu comecei... na escola pública eu comecei numa periferia em Guarulhos, depois fui para Sumaré,... e **agora eu estou voltando para a periferia, e é diferente, 1987 e 2000**, bem diferente, 2000, 2005... bem diferente... **agora eu imagino um coitado começando agora**

Ao lembrar sobre seu ingresso na carreira, Elaine, que possui 30 anos de experiência docente analisa algumas mudanças que ocorreram na profissão e aponta que nos dias atuais as dificuldades são maiores. Fala da questão sócio-econômica, da falta de apoio da família, da desvalorização do professor, da dificuldade em lidar com os alunos.

Lembra também de seu ingresso na escola particular e das dificuldades iniciais com a pedagogia adotada pela escola.

## Graça

Cursou magistério na escola Carlos Gomes. Formou-se em 1978 e em 1979 ingressou na rede estadual como professora substituta em uma primeira série, onde ficou por quase um ano.

No início de 1980 fez inscrição na prefeitura, e ingressou na carreira na escola onde estamos realizando as entrevistas, logo que esta foi inaugurada, depois trabalhou em outras escolas da rede municipal, voltando para esta escola em 1991, onde está até hoje. Graça é moradora do bairro. Em 1988 conseguiu se efetivar, em 1994 ingressou no curso de Pedagogia na Puccamp. Trabalhou dois anos como substituta de orientadora pedagógica.

Graça está às vésperas de se aposentar, já completou 25 anos de carreira e 55 anos de idade.

### D: **você teve alguma dificuldade?**

G: eu não lembro como era naquele tempo... as dificuldades, só sei que eu trabalhava com a cartilha, aquela época eu acompanhava a cartilha (...) Dava certo, com relação às crianças... **25 anos atrás, 26** que foi em 79, **as crianças tinham outro jeito, eles obedeciam a gente, conversavam**, não é agora que, coitada até essa professora aqui da primeira série e a de educação artística conta o que as crianças fazem, **imagina se naquela época em 79... tinha essas respostas, o jeito de ser, sobe na janela, sobe...** Então está muito difícil, eu **acho que naquela época era muito melhor para gente trabalhar, principalmente quem está iniciando**, era melhor... Não lembro de indisciplina... Não lembro que tivesse criança que sai correndo... pulando o muro.

Graça, que ingressou na carreira quase dez anos depois de Elaine, também analisa que as dificuldades atuais são maiores do que quando ingressou. Fala de uma mudança no comportamento das crianças, “que tinham outro jeito”.

## Júlia

Formou-se em Pedagogia pela Unicamp, curso que na época era estruturado em habilitações. Em 1983 conclui a habilitação magistério e em 1984, administração. Comenta que o curso não preparava para ser professor, ainda que tivesse a habilitação de magistério. Durante a graduação participou do Projeto de Incentivo à Leitura, vinculado a escolas públicas da rede pública de Campinas, onde teve a oportunidade de pensar questões sobre o ensino da língua. Ingressou na carreira na escola em que realizamos as entrevistas através de concurso público em 1985.

Em 1986 Júlia ingressou no mestrado, na Unicamp. Sua pesquisa discutia a questão da alfabetização, os processos de apropriação da escrita e a interferência do professor nesse processo. Por conta do mestrado se afasta por um tempo da sala de aula, mas depois retorna para fazer a coleta de dados.

Em 1990 se afastou novamente para terminar o mestrado e acabou não voltando mais para a escola. Ingressou numa escola da rede particular da cidade, onde trabalha por três anos. Depois assumiu a coordenação pedagógica em algumas escolas particulares.

Cursou doutorado na Unicamp e começou a trabalhar no ensino superior, em instituições privadas e públicas. Atualmente é professora em uma universidade pública.

D: assumiu a 1ª série, e aí?

J: aí eu assumi a **1ª série**. Dani, é uma história... interessante. É! ... A escola definiu naquele ano, as professoras que já estavam, que elas iam formar **uma primeira série com todos os alunos repetentes**.

D: **e foi essa que você pegou?**

J: **foi essa, lógico**, as outras duas já tinham dono, as da casa...

(...)

J: ... a minha **diretora** em caso específico, entrava na sala de aula, dava ditado para os meus alunos... **Ela sabia que eu não estava usando cartilha**... a escola usava cartilha e eu cheguei dizendo que não ia usar... **isso foi um caos, porque ela nunca tinha visto ninguém alfabetizar sem cartilha**, então aquilo que eu fazia, tudo o que eu fazia era louco, para ela não tinha explicação, era fora de qualquer possibilidade

(...)

D: o que era mais difícil para você?

J: eu acho que o mais difícil para eles, entre nós, era, primeiro era **romper o modelo de escola que eles tinham, modelo de tarefa escolar, de atividade escolar, de relação de autoridade** para que eles pudessem funcionar de um outro modo, depois romper aquela negação para tudo, eu não sei, eu não sei escrever, eu não posso tentar, então isso acho que foi a coisa mais difícil...

... acho que, talvez a resistência que a gente tenha encontrado se deva também um pouco a alguma **postura que tenha sido lida como arrogante na nossa chegada**, de algum modo a gente ameaçou, intimidou... e houve mais um agravante naquele **concurso**, os professores que não eram estáveis ficaram com a classe de fevereiro a..., nós assumimos acho que por volta de 20 de março, então eles ficaram quase dois meses com as crianças, aí os concursados assumiram, então além de tudo **nós tiramos o lugar dos estáveis**, e fazia muito tempo que não tinha concurso na prefeitura, não sei... 4, 5 anos, então tinha um número de substitutos muito grande que não tinham sido aprovados... e ficaram desempregados, então assim foi um acúmulo de mal entendido... e esse concurso de 84 ele teve mais uma coisa, o que parece... ele foi feito de um modo bastante diferenciado dos anteriores, começa que ele foi organizado pela Fundação Carlos Chagas... então não foi um concurso qualquer, a bibliografia era muito legal... coisas que nós líamos na faculdade... foi uma opção que eles fizeram, privilegiaram e com isso puseram para fora, então **nós chegamos nesse momento complicado... e acho que a gente não tinha a dimensão de tudo isso, então nós também talvez tenhamos nos colocado de um jeito meio antipático, que sabíamos tudo, e nós fomos vendo que a gente não sabia.**

Júlia nos conta que ingressou através de um concurso público que acabou deixando professores substitutos desempregados, o que gerou uma situação tensa para quem estava começando. Em seu primeiro ano na carreira, assumiu uma turma formada pela escola com alunos repetentes. Sofreu uma vigilância da direção logo no início, que questionava sua maneira de trabalhar. Conta também da dificuldade dos alunos em romper com um certo tipo de modelo de escola.

## Raquel

Cursou magistério da escola Carlos Gomes, em Campinas, formou-se em 1987. Em seguida cursou por dois anos a faculdade de Psicologia na Puccamp, mas não concluiu o curso. Durante o ano de 1990 trabalhou com pequenas substituições na rede estadual paulista. Em 1991 ingressou na rede municipal de Campinas através de concurso público. Assumiu uma sala de 3ª série, com 35 alunos, num bairro na periferia da cidade, bem distante de onde morava. Em 1992 pediu remoção para uma outra escola (educação infantil) onde trabalha por oito anos. Durante algum tempo trabalhou concomitantemente na rede pública e particular.

Em 1993 ela retoma a faculdade, mas não para continuar o curso de Psicologia, ingressa no curso de Pedagogia “porque aí eu já tinha sentido o gosto, o prazer pelo magistério”.

Entre os anos de 1999 e 2002 trabalhou como substituta de orientadora pedagógica na rede. Atualmente, Raquel é Orientadora Pedagógica da escola onde estamos realizando as entrevistas.

D:... como foi começar a ser professora?...

R: **difícilimo. Muito difícil. O conteúdos, os cadernos. Difícilimo foi. Você estar diante de uma classe toda, com conhecimento de sala de aula quase nenhum**, o professor, pelo menos do ensino público, pelo menos de criança, do ensino fundamental, médio, eu acho que com adulto também, ele não pode ser só competente na matéria, o que é importantíssimo, sem dúvida, mas **são tantas as questões que envolvem a dinâmica de uma sala de aula**, o professor tem que ter tantas habilidades desenvolvidas não que ele tem que ter natas, isso não existe, mas desenvolvidas mesmo, observadas e pensadas, estudadas também. É muito complicado. São dificuldades de aprendizagem diferentes, onde tem alunos, e isso existe em todas as classes...

D: os alunos são muito diferentes

R: muito diferentes, muito diferentes na aprendizagem, mas muito diferentes no relacionamento, na dinâmica. Professor de sala de aula, de crianças, tem que lidar com auto-estima, conflitos familiares,... entre colegas, entre amigos, ou entre rivais numa sala de aula, colegas mesmo, crianças. Crianças que achavam que não sabiam,... foram reprovadas dois, três anos na mesma série e diziam que não sabiam... e a criança conseguia, tinha alguns erros e muito mais medo de arriscar;

crianças que tentavam fazer tudo de forma tão correta mas tinham uma aprendizagem super difícil... mas elas se dedicavam tanto e a hora de avaliar isso tudo, e a hora de fazer com que cada aluno produza dentro da sua individualidade e que você dê atenção para todos eles, e mediando conflitos que acontecem que são outros também, que não são só os de aprendizagem. **É muito difícil sair de um estágio, de uma formação, mesmo fico imaginando a graduação e o profissional sai de uma graduação sem ter essa experiência de trabalho, eu acredito que as dificuldades sejam muito parecidas. (...)**

**Tive inúmeras dificuldades com indisciplina na classe.** A maior parte superada (...). Tinha alunos de 12 anos na sala de 3ª série, que era primo de uma outra menina com 11 anos, e isso eu lembro do rostinho deles até falando... De um menino que... não queria fazer atividades e dizia que não ia fazer... Também tinha aluno trabalhador, que já trabalhava... E tinha brigas, enormes brigas.

Lá por ser uma escola distante, assim como eu... outras professoras fizeram isso, chegava final do ano, processo de remoção professor mudava de escola e os alunos sentiam muito isso. E nós chegamos... o concurso... **nós fomos efetivados numa época que já tinha passado alguns meses de aula. Uns três meses de aula e nesses três meses haviam passado vários professores substitutos nas classes...** E eles não tinham confiança que nós terminaríamos, que nós éramos os professores de fato deles... que a gente não ia largá-los, e como que deve ficar isso na cabeça das crianças, não é?...

... acho o que mais marcou mesmo foi olhar para todos aqueles, nossa eu vou ser muito má, mas eu preciso dizer isso, nesse início foi **olhar para aquele material todo que foi produzido durante o magistério naquelas de didática e metodologias** que nós produzimos **que não tinha nada a ver com a realidade do tempo de sala de aula**, que uma coisa é você fazer entre os alunos do magistério, como deve ser feito e outra coisa é você estar em sala para desenvolver os mesmos temas, **não cabe nas mesmas fórmulas.** A gente tinha que correr atrás dessa brecha que tinha se formado, a gente corria atrás ou a gente era engolida pelo monstro do desespero...

Raquel, ao falar sobre como foi começar a ser professora, aponta para a complexidade do trabalho pedagógico, fala da quantidade de aspectos que envolvem este trabalho. Fala também da distância que sentiu entre a formação inicial e a realidade da sala de aula.

Conta-nos ainda que ingressou com o ano letivo já em andamento, e que assumiu uma sala onde já haviam passado alguns professores, gerando uma certa insegurança nos alunos.

## **Isnary**

Iniciou o curso magistério na escola Carlos Gomes em Campinas em 1995, em 1997 transfere-se para Centro Municipal de Ensino Profissionalizante em Paulínia. Coursou magistério por influência de seus pais, não foi uma escolha própria, diz que foi fazer magistério “muito a contragosto”, “... meus pais são mineiros, de uma cidadezinha pequena, onde a melhor profissão para uma mulher já que ela tem que trabalhar, é ser professora, porque dá para ela dar conta dos filhos, meio período, o outro período ela só dá aula, trabalho tranqüilo, gostoso”.

Tinha sonho de ser médica, prestou alguns cursos na área da saúde como Terapia Ocupacional e Enfermagem, mas acabou ingressando em Pedagogia na Unicamp, em 1999.

Enquanto cursava Pedagogia trabalhou por um tempo como substituta em escolas do Estado e depois como monitora de 1ª série em uma escola municipal em Paulínia, durante um ano. Esta escola era de zona rural, bem pequena, com poucos alunos por sala. Os alunos de primeira série vinham da pré-escola praticamente alfabetizados. Ingressou na rede municipal de Campinas no final de setembro de 2000, em uma primeira série. No ano seguinte acompanhou a turma para a segunda série. Desde 2003 está trabalhando na escola onde estamos realizando as entrevistas.

Atualmente está cursando especialização em psicologia da educação.

**I:... cheguei, sem condições nenhuma de trabalho...** o piso da sala era aquele piso grande, estava descascando, estava quebrando o piso, e aquilo era recurso para as crianças jogarem uma na outra... Sem material nenhum... Nessa mesma época eu estava tendo aula sobre alfabetização, letramento, então... e assim, nossa, foi onde você fica desconcertada, porque a **escola não tinha espaço para as crianças brincarem...** mas tinha duas quadras para as crianças fazerem educação física, uma era embaixo, outra mais alta, quando chovia

alagava, não tinha como. O pátio das crianças era um gramado que descia, então não tinha espaço, teoricamente não, adequado não... Eu cheguei no final, na metade de setembro para **final de outubro... as crianças já estavam**, grande maioria, já estavam praticamente **alfabetizadas, a professora era tradicional**, o que a gente chama de tradicional, ba, be, bi, bo, bu, **mas** as crianças estavam lendo e escrevendo, então assim eu não tive grandes dificuldades nesse ano (...)

D: o que você achou mais difícil?

I: **faltava assim, de onde eu começo mesmo? Como que eu faço? É para ler? Não, não é para ler. Palavra? Não, ah, com que, faltava isso sabe, o chão, você nunca pisou naquilo, no cru, entendeu ai você tem, ah, o que eu faço (...)**

D: ... quando você pensa nesses primeiros anos de seu trabalho, o que é mais marcante para você?

I: **a distância que tem entre a faculdade e a prática**, eu estava fazendo nessa época a matéria de alfabetização, fui trabalhar com alfabetização, **a dis-tân-cia...** as teorias, Vigotski fala isso sobre aprendizagem, alfabetização pode fazer isso, mas, ou o Piaget, a Emília Ferreiro fez o teste das fases, mas, eu não conseguia enxergar isso na prática, porque estava muito distante, faltava condições, e isso era uma coisa primordial, e a violência que tinha na época...

Quando Isnary ingressou na carreira, estava ainda cursando Pedagogia e acaba sentindo uma grande distância entre a formação e a prática. Aponta também para a existência de diferentes modos de ensinar (“novo”/ “tradicional”).

Destaca a questão da precariedade de condições da escola, falta de estrutura, material.

## **Maria Fernanda**

Fez curso magistério na cidade de Santos/SP e Pedagogia na Unicamp. Considera que no curso magistério recebeu uma formação progressista, falava-se muito em educação popular, em Paulo Freire, “tinham professores engajados, comprometidos, tinha essa coisa do discurso progressista muito grande”.

Iniciou o curso de Pedagogia em 1997, período que o mesmo passava por uma grande reformulação. Na universidade participou de outras atividades além das disciplinas e estágios em escolas: marchas de protestos em Brasília, encontros do MST, visitas a assentamentos, “conhecer o MST, ir para a Mar-cha,

fui para várias marchas”. Fez estágio num assentamento do MST em Mogi-Mirim/SP.

Ingressou na carreira através de concurso público, numa turma de educação de jovens e adultos em agosto de 2000, na escola que escolhemos como referência para a realização das entrevistas.

Nos dois anos seguintes (2001, 2002) continuou com a educação de jovens e adultos, e em 2002, assumiu também, em caráter de substituição, uma turma de 2ª série na mesma escola. Entretanto, neste mesmo ano abandona a educação de adultos, “acabei exonerando da educação de jovens e adultos por achar que era muita coisa para mim assim (...) achei que eu não estava dando conta”. Enfrentou problemas de saúde, “eu entrei numa crise de estresse, tive problemas de memória (...)”.

Atualmente está dando aula em uma 2ª série de ensino fundamental numa outra escola que também pertence à rede municipal de Campinas.

M: Então, eu **vivi uma experiência bem traumática** também, eu cheguei na sala de aula, na verdade eu fui um dia antes... de eu assumir, eu fui para conhecer a professora que era da turma. Bom, conversar com ela, ver como que ela trabalha, ver em que pé que ela está, e assim, eu fui ignorada, sentei do lado da mulher, “eu trabalho com texto”, então, mas que tipo de texto? “texto, produção de texto” (...). Eu saí de lá já falando bom, não vai ser fácil. Aí cheguei na sala de aula... ela me apresentou ao grupo como a professora que entrou numa competição com ela, e que eu ganhei e ela perdeu, ela falou assim para os alunos, “**olha essa daqui é a professora nova, nós entramos num jogo, numa competição**”, **alguma coisa assim**, “**ela ganhou e eu perdi, hoje, agora estou desempregada**”, e... falou para mim toda a saga dela, porque ela era substituta daquelas, muitos anos substituta na rede, e não sei nem se ela prestou o concurso, não sei como é que foi isso...

(...)

M: **Esse foi meu primeiro dia...** Ai eu **cheguei na sala de aula com um rolo de barbante na mão e um rádio**. Uma dinâmica de grupo. Tinha separado uma música do Milton Nascimento que falava da vida... e de amor, e de uma casinha na beira de um rio, eu falava nossa, tudo a ver, vamos conversar sobre a vida e sobre a infância... eu sabia que eles eram migrantes, aí eu fiz a roda. E eles me olhando muito estranhos, aí **um senhor me levou numa sala ESCURA!**... “**Olha professora eu vim aqui, que isso aqui não é baile não, eu vim aqui para ter aula, e você pode tirar aquele rádio da sala de aula porque**

**isso aqui não é baile, eu vim aqui para aprender escrever o nome do pai e da minha mãe e meu nome**". Eu falei, "está bom, a gente pode aprender escrever o nome do seu pai, da sua mãe, a gente pode começar hoje, você pode começar aprender hoje, mas eu trouxe uma coisa para vocês que eu preparei", aliás eu passava o dia inteiro preparando aula, "eu preparei e eu gostaria muito que você parasse para me ouvir, como assim você me viu com um rádio na sala de aula?", "não, só estou avisando porque assim, eu sou representante da sala" ele era representante. E foi embate, eu lembro que eu entrei em agosto, dia 11 de agosto, foi embate até o final do ano, **toda aula eu parava no meio da aula para discutir com eles porque que eu estava dando aquilo e não outra coisa**, os textos que a professora dizia que trabalhava eram... textos de cartilhas, e muita atividade de lousa tal, e eu lá querendo trabalhar com as histórias de vida, cheguei, uau, gente são muitos, eles vem do Paraná, Mato Grosso, Minas Gerais, eles ali vem de vários lugares do Brasil, dá para fazer um trabalho de história de vida maravilhoso, mas foi uma super resistência, essa coisa da música para eles chocou, eles nunca tinham visto isso, uma pessoa entrar com rádio em sala de aula...

(...)

M: ... **foi um erro imenso essa coisa de ter colocado a gente no meio do ano em sala**. A gente sofreu muito, já seria por ser a primeira experiência, ter essa experiência de rejeição das pessoas...

Maria Fernanda narra sobre o embate vivido em função do concurso que ingressou na rede municipal. Conta ainda das diferenças entre imagens e expectativas suas e dos alunos sobre as formas de ensinar.

## **Tie**

Não cursou magistério. Ingressou no curso de Pedagogia da Unicamp em 1995, que estava iniciando um processo de reformulação. "... na época a gente tinha as habilitações, não era a Pedagogia plena como é agora...". Por conta das habilitações, fez estágio em diferentes instituições, não apenas escolares.

Ingressou na rede municipal de Campinas em agosto de 2000 através de concurso público, numa 2ª série, na escola onde estamos realizando as entrevistas. É professora desta escola até hoje.

D: e aí como foi começar?

T: **Eu tenho uma lembrança forte**, não é decisiva, mas forte, **de chorar todo dia, de levantar de manhã em crise, falando assim: eu não vou voltar para aquela escola, eu não quero entrar mais naquela sala de aula**, porque foi muito duro, essa situação toda que te expliquei, de estar chegando num lugar que as pessoas não foram nada receptivas, nada, eu era a terceira professora daquela turma,... isso em agosto. E aí assim, de mais para frente, quando as coisas já estavam um pouco mais calmas, de virem falar... olha, **você pegou “a” turma da 2ª série... onde foram colocados todos os casos difíceis da 2ª série**, aquelas crianças que já estavam mais velhas, retidas e não alfabetizadas, aquelas coisas que a gente acha que são, na verdade é, muito fora do contexto, muito fora... não cabe muito na cabeça da gente, mas que a gente sabe que acontece em escolas várias, e aí era chocante para mim, porque até então eu não tinha essa experiência de sala de aula, de programar, de planejar, foi tudo muito no susto no começo, eu acho que eu demorei um mês e pouco, ou mais até para conseguir tomar a rédea direitinho e colocar as coisas do jeito que eu queria trabalhar, **mas foi traumático...** eu ia com a [nome de uma amiga] no ônibus... colega que efetivou comigo, “Eu não quero voltar lá! Eu também não!” vinham as duas no ônibus  
(...)

- Sobre o concurso de ingresso

T: **mexeu... na estrutura dos especialistas**, gente que saiu da sala de aula pra substituir direção, vice-direção, que tinha essa mobilidade, aí as pessoas tendo que voltar contra vontade para as salas de aula, porque as pessoas saiam da sala de aula para sei lá, um salário melhor, ganhar mais, enfim, **e aí a gente entra nessa briga toda, assim, escalada essa briga toda e a gente no meio sem saber porque que estava levando tanta bordoadada**

**a gente se identificava de uma tal forma no trabalho**, na forma de pensar **que involuntariamente a gente se fechava também**, porque era uma forma de proteção mesmo  
(...)

acho que a gente se via meio como extra-terrestre, porque falava assim, gente virou o milênio, como assim “o bebê baba”? A gente via essas coisas na lousa, via castigo sendo dado mesmo, com criança ficando atrás de porta, mãe sendo chamada para sei lá, dar conta de indisciplina de aluno, que... para mim... era uma coisa que não existia mais,... que a gente ouvia falar quando a gente estava na primeira série enfim, mas isso existia,... e eram poucas as vezes em que a gente trocava em... reuniões de trabalho coletivo, poucas vezes a gente trocava alguma coisa, **era muito estranhamento tanto da parte delas, porque a gente era... ingressante na carreira e na instituição, e nós éramos novas e**

**a gente tinha um estigma**, e bem ou mal, a **Unicamp**, a gente carrega um estigma, aonde a gente vai, “ah, mais são as meninas da Unicamp” então “Vocês que são da Unicamp?” quantas vezes eu não escutei isso, “vocês que são da Unicamp, tem a cabeça mais fresquinha, como é que a gente resolve isso?”... “Mas você não dá conta?” Então não foi de coleguismo no começo não... Elas também naquela época no período intermediário, **a maioria... eram professoras substitutas que estavam com medo também de não estar ali... no momento mais próximo...**

Tie nos conta que assumiu em seu primeiro ano de trabalho a sala mais difícil da escola. Fala dos embates gerados em função do concurso através do qual ingressou. Destaca também o estranhamento em relação ao grupo de professores, e das diferentes maneiras de ensinar.

Os dizeres das professoras apontam para algumas dificuldades que permearam o ingresso na profissão docente: conflitos gerados pela própria forma de ingresso (concurso público); assumir no primeiro ano de trabalho a turma mais difícil da escola; embates com outros professores, alunos, direção, acerca dos diferentes modos de ensinar; conflitos entre a formação inicial e a prática; precariedade de condições da escola; complexidade do trabalho pedagógico. A partir destes dizeres levantamos alguns pontos para discussão. O primeiro deles gira em torno das formas de ingresso na profissão.

Do total de sete professoras entrevistadas, quatro iniciaram suas carreiras como professoras substitutas: Elaine, Graça, Raquel e Isnary. Destas, Graça foi a que ficou mais tempo nessa condição: nove anos. Quando Graça começou a trabalhar na rede municipal de Campinas, o ingresso no serviço público através de concursos ainda não era obrigatório, o que passa a ocorrer a partir da Constituição de 1988.

Em função desta obrigatoriedade, professores que não eram concursados, mas haviam trabalhado na rede municipal por vários anos, conseguiram na justiça ter seus direitos assegurados, conquistando estabilidade por tempo de serviço (Oliveira, 2005). O que nos parece ser o caso de Graça, que nos diz ter feito inscrição na prefeitura, em 1980, efetivando-se apenas em 1988.

D:...quando você pensa nesse início, o que você destacaria como mais marcante?

G: acho que realmente quando eu efetivei, aí você se sente mais seguro, que essa questão de substituir é muito inseguro... Agora sou efetiva, ninguém vai pegar no meu pé, se pegar também não interessa...Eu acho que mais marcou foi isso.

Quando Graça se efetiva, já possuía nove anos de experiência, e ainda trabalhava na condição de substituta com toda a instabilidade e dificuldade que esta posição acarreta: não ter local fixo, não ter garantias de continuidade do trabalho, etc...

Elaine trabalhou como professora substituta na rede estadual paulista entre os anos de 1970 e 1971 e depois de quatro anos, período em que cursa faculdade, retorna para a sala de aula, em 1975, em uma escola da rede particular. Analisa a diferença entre o ensino público e o privado: “você entra numa escola particular ela já tem um plano, uma didática”, que em geral deve ser rigidamente seguida. Em vários momentos destaca essa experiência na escola particular como muito importante para seu aprendizado como professora, pois havia reuniões pedagógicas e orientações efetivas, o que não via acontecer na rede pública.

Raquel, depois de trabalhar um tempo como professora substituta na rede estadual, ingressa na rede pública municipal de Campinas através de concurso em 1991, assumindo uma escola localizada na região periférica da cidade.

**Lá, por ser uma escola distante**, assim como eu... outras professoras fizeram isso, chegava final do ano, **processo de remoção, professor mudava de escola** e os alunos sentiam muito isso. E nós chegamos... o concurso... nós fomos efetivados numa época que já tinha passado alguns meses de aula. Uns três meses de aula e nesses três meses haviam passado vários professores substitutos nas classes... E eles não tinham confiança que nós terminaríamos, que nós éramos os professores de fato deles... que a gente não ia largá-los. Como que deve ficar isso na cabeça das crianças, não é?...

Era uma escola, como outras tantas da rede pública que “sobrou” para os iniciantes, pois os professores com maior pontuação no processo de remoção já

tinham conseguido sair de lá, o que no ano seguinte também acontece com Raquel, que consegue se remover para uma outra escola, um pouco mais central. Ferreirinho (2005) faz uma análise bastante pertinente sobre este movimento que acaba ocorrendo no processo de escolha de escola.

“... Sutilmente, são destinados às populações das áreas periféricas e ditas violentas, aqueles professores que possuem, segundo as escalas do estatuto, menor capital cultural e social do grupo do Magistério Municipal. É certo que esta disposição não permite que só professores despreparados e inexperientes por completo exerçam suas funções nessas escolas. Vimos que pessoas preciosas estão sendo destinadas a essas áreas. Mas a precariedade da situação em que vivem e a determinação em abandonar o posto assim que conseguirem “ir para mais perto de casa”, torna as relações estabelecidas com a comunidade também inseguras e instáveis. Todo o aparato de regras que sustenta o ingresso e a permanência dos professores na carreira é uma maneira velada de imposição de uma cultura escolar excludente, ou melhor, de lidar com “os excluídos no interior” do sistema de ensino, como diz Bourdieu (p.12)”.

A autora analisa o processo de escolha de professoras iniciantes na Rede Municipal da cidade de São Paulo, mas suas reflexões parecem abranger a realidade das redes públicas brasileiras.

Júlia ingressa em uma escola particular, de educação infantil em 1984, ainda antes de terminar o curso de Pedagogia, onde permanece por apenas seis meses, ingressando posteriormente, em 1985, na rede municipal de Campinas, em uma turma que “sobrou” para a professora iniciante.

“J:... a escola definiu naquele ano, as professoras que já estavam, que elas iam formar uma primeira série com todos os alunos repetentes.  
D: e foi essa que você pegou?  
J: foi essa, lógico, as outras duas já tinham dono, as da casa” (Júlia).

Tie que ingressou no ano de 2000, também passou por uma experiência semelhante:

“... olha, você pegou “a” turma da 2ª série... onde foram colocados todos os casos difíceis da 2ª série, aquelas crianças que já estavam mais velhas, retidas e não alfabetizadas, aquelas coisas que a gente acha que são, na verdade é, muito fora do contexto, muito fora... não cabe

muito na cabeça da gente, mas que a gente sabe que acontece em escolas várias...” (Tie).

É interessante (talvez trágico?) que atribuir a uma professora iniciante uma turma “difícil” seja uma prática que persiste. Quinze anos separam os ingressos de Júlia e Tie numa mesma escola, e a forma de atribuição de classe parece inalterada, *essas são aquelas coisas que a gente acha que são... muito fora do contexto, muito fora... não cabe muito na cabeça da gente, mas que a gente sabe que acontece...*

O que significa atribuir a um professor iniciante uma turma considerada difícil? O que leva à formação de uma sala assim? Quais os critérios de formação de salas, atribuição de aulas e escolha de escolas?

“... o próprio senso comum dá conta de entender que todo começo é difícil... O problema se agrava quando às professoras iniciantes são atribuídas as turmas mais “complicadas” e “problemáticas”, pois as profissionais que já têm pontuação elevada na carreira são, em geral, premiadas com as “melhores” turmas...” (Lima, 2004).

Alguns autores que discutem o ingresso na carreira docente apontam que a escola tem um papel fundamental para a inserção do professor. Marcelo Garcia (1998) afirma que “(...) a iniciação... é uma atividade em que a escola, como unidade, desempenha papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes. (...)” (p.62). Em alguns países como a Espanha, por exemplo, há programas de iniciação para os professores novatos.

“os programas de iniciação têm a finalidade específica de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual decorrerá o seu ensino” (Marcelo Garcia, 1999, p.122).

Entretanto, no caso das nossas escolas, o professor iniciante, além de não possuir interlocutores com quem possa compartilhar, dividir suas experiências iniciais, muitas vezes é “premiado” com turmas difíceis.

Ao ingressarem na escola pública, as professoras são inseridas na lógica existente: vão trabalhar nas escolas e salas de aula que não foram escolhidas pelos professores que já estão na rede, aqueles que têm mais experiência, mais tempo de serviço. Esta lógica indica que a escola não está organizada para acolher os professores iniciantes e mais do que isso, para acolher os alunos. Ao atribuir escolas ou salas difíceis aos iniciantes, não se está pensando numa proposta político-pedagógica de formação humana dos alunos, mas reproduzindo uma lógica de exclusão dos mesmos. As escolas localizadas em regiões mais distantes sofrem com a alta rotatividade de professores e conseqüente falta de continuidade no trabalho.

A gestão da secretaria da educação de Campinas 2000/2004, tal como a gestão atual tem buscado alternativas para alterar esta lógica, procurando garantir que as atribuições de salas ocorram em decorrência de projetos e não de pontos, bem como tem valorizado o tempo de permanência numa mesma escola.

Tie comenta que, quando ingressou, a maioria dos professores no período em que trabalhava “eram professores substitutos que estavam com medo também de não estar ali... no momento mais próximo”, mas avalia que houve um “salto qualitativo” pois o quadro de professores e especialistas da escola atualmente está mais estável.

a maioria lá agora é [efetivo], e então tem essa coisa... que a gente sempre quis, de ter a equipe, uma equipe mais permanente, não ter tanta flutuação. A gente perdeu muito durante os anos desde que eu estou ali... e é sensação de perda mesmo, [nomes das professoras] passaram pela escola, deixaram coisas, mas passaram pela escola e não estão mais lá, então quer dizer, toda vez tinha que ser construído novamente a convivência, a troca, então está bem diferente.

A realização dos concursos na rede municipal de Campinas e a efetivação de novos professores, apesar de promoverem uma estabilidade e romperem com uma lógica de substituições, foram motivo de conflitos para quem estava ingressando. Júlia, Maria Fernanda e Tie comentam um pouco a respeito, e nos mostram que apesar de terem ingressado em décadas diferentes, viveram situações parecidas.

### Júlia - 1985

... naquele concurso, os professores que não eram estáveis ficaram com a classe de fevereiro a... nós assumimos acho que por volta de 20 de março, então eles ficaram quase dois meses com as crianças. Aí os concursados assumiram. Então **além de tudo nós tiramos o lugar dos estáveis, e fazia muito tempo que não tinha concurso na prefeitura, não sei... 4, 5 anos, então tinha um número de substitutos muito grande que não tinham sido aprovados... e ficaram desempregados**, então assim foi um acúmulo de mal entendido... esse **concurso de 84**, ele teve mais uma coisa,... ele foi feito de um modo bastante diferenciado dos anteriores. Começa que ele foi organizado pela Fundação Carlos Chagas... então **não foi um concurso qualquer, a bibliografia era muito legal... a bibliografia eram coisas que nós líamos na faculdade...** foi uma opção que eles fizeram, privilegiaram e com isso puseram para fora. **Então nós chegamos nesse momento complicado...** e acho que a gente não tinha a dimensão de tudo isso... (Júlia).

### Maria Fernanda - 2000

... a professora que era da turma... me apresentou ao grupo como a professora que entrou numa competição com ela, e que eu ganhei e ela perdeu, ela falou assim para os alunos, **“olha essa daqui é a professora nova, nós entramos num jogo, numa competição,... ela ganhou e eu perdi, agora estou desempregada...** ela era substituta daquelas, muitos anos substituta na rede, e não sei nem se ela prestou o concurso, não sei como é que foi isso... (Maria Fernanda).

Um concurso, teoricamente, aprova os mais capacitados, aqueles que teriam o perfil desejado por quem o promove, neste caso, a Secretaria de Educação. Entretanto, estes “novos” profissionais ingressam num sistema vivo, humano, que possui uma história, o que produz conflitos, disputas por espaços, resistências, estranhamentos... Como resolver então esse dilema? Isso nos leva a pensar nos fundamentos, nos objetivos e nas estratégias de mudança... O que muda? Como? Por quê? Definição de políticas, salários, critérios e formas de ingresso e contratação...

Grande parte das professoras entrevistadas ingressaram com o ano já em andamento. Isso aconteceu com Júlia, Raquel, Maria Fernanda, Isnary e Tie, então além de estarem numa escola que sobrou, na turma que sobrou, assumem

uma turma já em andamento, com uma outra professora, substituta, que acabara de perder seu emprego... Como no caso da professora que substituí a sala de educação de jovens e adultos assumida por Maria Fernanda em agosto de 2000, que apresentou-a para o grupo de alunos como alguém que tirou-lhe o emprego. Que relações foram estabelecidas entre os alunos desta turma e a nova professora? Quais as condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico neste contexto?

A Rede Municipal de Campinas sempre foi conhecida como uma rede de substitutos (Oliveira, 2005). A entrada das novas professoras significou o desemprego de muitos outros. O concurso através do qual Maria Fernanda, Tie e Isnary ingressaram no ano de 2000 havia sido cancelado duas vezes antes, e foi o primeiro realizado desde 1991.

“... A falta de concurso por dez anos, motivada por problemas legais de diversas naturezas, para o provimento dos cargos de Professores e de oito anos para demais especialistas nos quadros da Educação Municipal, gerou a necessidade de permanentemente contratar substitutos para exercer as funções correspondentes, fossem como docentes, fossem como especialistas” (Oliveira, p.84).

Muitos dos professores que eram substitutos, pelo fato de não terem prestado o concurso, ou ainda por não terem sido aprovados no mesmo, foram obrigados a deixar seus cargos.

No ano seguinte de ingresso de Maria Fernanda, Tie e Isnary (2001), houve mudança na gestão da prefeitura municipal de Campinas. O governo da cidade foi assumido pelo prefeito Antonio da Costa Santos, do Partido dos Trabalhadores e a Secretaria de Educação foi assumida pela Professora Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Esta nova gestão, desde o plano de governo, propõe mudanças, dentre elas a efetivação de um número expressivo de professores que haviam sido aprovados no concurso de 2000, e o fim das substituições nos cargos de especialistas, que é comentada por Tie.

mexeu, então, inclusive na **estrutura dos especialistas**, gente que saiu da sala de aula para substituir direção, vice-direção, que tinha essa

mobilidade, aí as **peessoas tendo que voltar contra vontade para as salas de aula**, porque as pessoas saiam da sala de aula para... um salário melhor, ganhar mais, enfim, e **aí a gente entra nessa briga toda**, assim, escalada essa briga toda **e a gente no meio sem saber porque que estava levando tanta bordoadada**

Como há vários anos não eram realizados concursos para especialistas (desde 1993), havia um grande número de professores efetivos ocupando cargos de especialistas em caráter de substituição, deixando vagas as salas de aula que, por sua vez, eram assumidas por professores substitutos. Com a mudança, os especialistas que não eram concursados viram-se obrigados a deixar cargos de coordenação e direção e reassumirem suas salas de aula, o que causou grande polêmica e, contribuiu para acentuar as dificuldades vividas no ingresso da carreira, e *aí a gente entra nessa briga toda... e a gente no meio sem saber porque que estava levando tanta bordoadada.*

A decisão de romper com a lógica de substituição interna tem vários condicionantes, dentre eles uma tendência dessa gestão em considerar a carreira do magistério como sendo única, não criando oposição entre professores e especialistas. Entretanto, o próprio estatuto do magistério da cidade era contrário a esta idéia, definindo a entrada na carreira por duas vias: professores e especialistas. Em um dos Congressos Municipais de Educação que ocorreu na cidade, este tema foi debatido, e desenharam-se propostas para redefinir a carreira. Nestes debates, os especialistas tiveram uma forte reação contra a idéia de se ter uma carreira única temerosos em perderem seus cargos. Havia ainda um questionamento do Ministério Público do Trabalho acerca de 700 professores contratados em caráter de substituição, situação que estava em desacordo com a lei federal.

Esta lógica de substituição deve ser encarada no contexto sócio-econômico mais amplo do país: reestruturação produtiva, queda do poder de compra da classe média, etc. Os vencimentos dos especialistas eram consideravelmente superiores aos dos professores, “enquanto que, por uma carga máxima de 40 horas-aula de trabalho semanal, um professor com quase dez anos de trabalho na Rede Municipal recebia, entre os anos de 1998 e 2000, o equivalente a hum mil e

quinhentos reais líquidos, um diretor, com igual número de horas diárias e de anos de trabalho, era pago por pelo menos o dobro desta quantia” (Oliveira, 2005, p.235).

Na disputa dos especialistas na rede municipal de Campinas em manter seus cargos, a divisão do trabalho no mundo capitalista fica explicitada.

“É a coisa mais inconcebível do mundo a Corinta querer tirar OP das escolas! Que absurdo! **Professor só sabe papagaiar, mas dar aula mesmo eu não conheço nenhum que faça isso direito.** OP é imprescindível para fazer uma escola funcionar. Professor é para fazer. **OP é para pensar mesmo, para pensar o que o professor deve fazer.** Porque o tempo do professor é muito limitado...” (fala de uma das professoras que ocupava cargo de Orientadora Pedagógica) (p.286).

Muitos dos especialistas consideravam a volta para a sala de aula como uma humilhação, ocupar os cargos de especialistas significava uma ascensão na carreira.

“Tem-se que entender que a Constituição, ao referir-se a Professor, quis abranger não só o que ocupa o cargo ou função de professor e exerce especificamente a docência em sala de aula, mas também ao **Professor que, em sua vida funcional, vai ascendendo aos postos mais elevados da carreira do magistério para, com sua experiência, exercer atribuições mais complexas de apoio à docência,** muitas vezes em contacto direto e constante com os alunos...”

Por outro lado, não se pode também olvidar **que o ensino exige toda uma estrutura de apoio,** não só administrativo, mas **principalmente técnico,** sem o qual as escolas não têm condição de funcionar. **E são funções que, ao lado das atribuições do Professor, propriamente dito, que atua na sala de aula, são exercidas por profissionais especializados,** professores por formação e por experiência prévia no ensino, que compõem o Quadro do Magistério. Para o provimento dos respectivos cargos, a lei exige, como requisito, o exercício de funções de professor por um mínimo espaço de tempo” (Documento-protesto apresentado à Câmara dos Vereadores de Campinas - Oliveira, 2005, p.253, grifos nossos).

Neste trecho, vemos explicitada a concepção de que o especialista exerceria uma função mais complexa do que a docência em sala de aula, servindo de apoio, suporte aos professores.

Apesar dos debates, e da tendência da gestão da Secretaria em conceber a carreira como única, em 2002 é realizado um concurso de especialistas, que acaba por legitimar a divisão entre especialistas e professores, não rompendo com a estrutura hierárquica até então praticada. Grande parte dos que substituíam não foram aprovados e houve vários conflitos e embates com o ingresso destes novos profissionais.

Essa discussão da divisão entre especialistas e professores merece destaque, por deflagrar uma concepção hegemônica, que dicotomiza o trabalho docente, dividindo aqueles que pensam dos que fazem.

### **Trabalho docente: especialização, precarização**

“O professor está se sentindo muito desvalorizado...  
No começo eu era mais valorizada, agora eu me sinto assim...”  
(Elaine)

No início da década de 50, vinculado ao Inep<sup>8</sup>, são criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, responsáveis, dentre outras atividades, pela formação de especialistas em educação, que ocupariam os postos de direção e administração. Com estes especialistas, acentua-se a divisão de poder no interior da escola.

O Inep, a partir de 1950, começa a produzir o discurso científico da educação, discurso este que desconsidera a experiência do professor, alterando a relação destes com seu trabalho. Há uma tentativa de especializar os saberes. É “retirada a legitimidade das formulações que os próprios professores primários utilizam para descrever e instrumentalizar seu trabalho” (Lugli, 2002, p.5).

As “ciências da educação” ganham força, e a experiência do professor passa a ser desconsiderada. Se antes “um professor seria tanto mais competente quanto maior fosse o seu tempo de exercício da atividade”, nesse momento isso era considerado “um obstáculo à eficiência do ensino e, portanto precisava ser

---

<sup>8</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

modificada”. Considerava-se que o problema da educação estava na pessoa do professor que resistia às inovações (p.206).

Anísio Teixeira apontava para as dificuldades de se converter pesquisas e planejamentos em práticas efetivas de sala de aula, argumentava “que há de parte dos professores, resistências sutis às iniciativas de reforma escolar – as modificações introduzidas nas práticas educacionais vão paulatinamente desaparecendo e o ambiente escolar tende a retomar sua forma primitiva” (p. 178).

Este discurso pode ser visto em trecho de artigo de Fernando Azevedo: “o que permanece no centro do problema educativo... é ainda o ‘elemento humano’, é a pessoa do educador, com toda a força de sua personalidade e toda a experiência espiritual, moral e intelectual que possa ter acumulado (Revista Pesquisa e Planejamento, n. 2, p.34 citado por Lugli, 2002).

Há uma dicotomia entre ciência e trabalho, entre teoria e prática, que pode ser encarada a partir da divisão do trabalho no capitalismo. “(...) A divisão do trabalho agrava, sem cessar, a separação entre ciência e trabalho, compartimentando e isolando as profissões em setores herméticos, enquanto o conjunto dos homens está privado desse saber” (Freitas, 1996, p.42). “Cada vez mais a ciência se divide e se separa das massas, e mesmo dos ‘profissionais’ cada vez mais especializados e mutilados eles mesmos” (Marx e Engels, citado por Freitas, p.42).

Ainda segundo a autora,

“Essa discussão principal – a relação teoria-prática, no entanto, não é mero exercício filosófico de diletantismo acadêmico. Pelo contrário, nela se expressam as diferentes concepções de conhecimento, resultado da contradição inerente ao modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho, a separação entre teoria e prática. Tal divisão revela-se também na organização dos currículos e na organização da Escola: professores/ especialistas que tratam do ‘pensar’ – realizam o trabalho intelectual de concepção e planejamento – e os professores que tratam do fazer – ocupam-se da prática, da execução do trabalho pedagógico ainda que possamos identificar este trabalho prático como uma forma de trabalho intelectual e não como trabalho manual” (p.30).

Entre as décadas de 1950 e 1960 ocorreram processos de mobilização, com propostas de educação popular e movimentos de resistência política. O movimento Paulo Freire de Educação de Adultos é um dos exemplos desta mobilização popular.

Ocorre ainda uma intensificação de experimentações educativas: consolidação dos colégios de aplicação, surgimento dos ginásios vocacionais, renovação em diferentes áreas do ensino, mobilização de universitários. Entretanto, no fim da década de 60 encerram-se estas experiências de renovação e são fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados (Saviani, 2005).

A partir da década de 60, o Brasil vive grande desenvolvimento e recuperação do capitalismo. “(...) O país procurava seguir o caminho do desenvolvimento pela industrialização e a escola era vista como um fator de sustentação e aceleração desse desenvolvimento. (...)” (Santos, 2003, p.72).

Passou-se a considerar que o grau de formação era um capital humano, estabeleceu-se uma ligação entre processo produtivo e educação. A educação seria responsável por formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento de produtividade da sociedade. Com o golpe de 64, essa argumentação se transforma em política oficial, “o novo regime passa a definir, segundo um modelo tecnocrático, a orientação política que deve reger os diferentes setores da vida do país, entre eles o setor educacional. (...)” (Saviani, 1984, p.278).

Neste contexto, articula-se a denominada Pedagogia Tecnicista, que parte do pressuposto da neutralidade científica, e inspira-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, buscando transferir para a educação o esquema produtivo do sistema fabril. Acreditava-se que a pedagogia tecnicista resolveria o problema da demanda por professores que apenas precisariam seguir modelos pré-definidos.

Com a demanda por um maior número de professores, ocorre o processo de feminização do magistério. “De um lado, o magistério era a única profissão que

conciliava as funções da mulher, tradicionalmente cultivadas... De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (Tanuri, 2000, p. 66).

Há uma crescente desvalorização “econômica e social” do magistério, que “não esteve ligado a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um desprezo pelo feminino, ocultado no discurso mas revelado pelos baixos salários. (...)” (Catani e outros, 1997, p.26).

“Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco (...) não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres” (p.29).

Nesse contexto, a experiência dos professores é cada vez menos considerada (Lugli, 2002) e são criados vários programas de formação em serviço a fim de “instrumentalizar” o trabalho docente.

“oficialmente se desprezou os saberes da prática e da utilização dos conhecimentos gerais dos antigos mestres, porque estes não foram sistematizados e transformados em regimes de verdade..., de caráter científico, até porque são amplos e de difícil mensuração. Além disso (...) muitos desses saberes são considerados naturais e femininos. (...)” (Santos, 2003, p.94).

Para os professores que já estavam nas escolas, com a implementação da Pedagogia Tecnicista, novos conhecimentos se tornavam necessários. Entretanto, o que poderia indicar para uma busca por formação em nível superior acaba não acontecendo, “(...) os tecnocratas já preparavam uma nova organização do trabalho docente: ‘pacotes’ de ensino estavam sendo produzidos em massa com todos os ‘passos necessários’ ao trabalho. (...) a hierarquia escolar estava sendo sofisticada com a presença de especialistas. (...)” (p.90).

No âmbito do discurso, a formação de professores deveria ocorrer em nível superior, entretanto, a Lei 5692 de 1971, apesar de apontar para essa direção, continuava regulamentando que pessoas sem formação específica poderiam ser professores. Esta lei reformula os cursos de Pedagogia, criando as habilitações, concebendo o curso com uma visão fragmentada de conhecimento. Na medida em que na época moderna, ciência e prática são encaradas de forma dicotômica, “(...) A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento – primeiro a teoria e depois a prática” revela “a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (Freitas, 1996, p.43).

Na fase de implementação do tecnicismo, a rede estadual paulista institui o cargo de coordenação, marcando as relações hierárquicas dentro da escola.

“... seria preciso que as professoras tivessem algum conhecimento sobre os conteúdos das disciplinas, de resto, bastaria seguir as instruções dos superiores. Assim a presença na escola da rede de cargos para ‘especialistas’ hierarquicamente superiores incorpora essa visão... Embora não seja inevitável, e muitas coordenadoras e coordenadores o demonstram, esse cargo... assim como de outros ‘especialistas’, possibilita estabelecer um rompimento ocupacional e a ausência de identificação com o corpo docente, parecendo constituir uma outra profissão, superior, que passa a ver as professoras como subordinadas, muitas vezes acusadas de incompetência e apontadas como as responsáveis pelo insucesso escolar, já que se recusam a seguir as suas orientações ou não parecem entendê-las” (Santos, 2003, p.141).

Para que o tecnicismo pudesse se efetivar, as escolas sofreram um processo de burocratização, passando a ter vários tipos de controles e instruções minuciosas para a realização do trabalho, visando a eficiência do mesmo.

Elaine, professora que trabalhou na rede estadual paulista entre os anos de 1970 e 1971 relata aspectos desta tentativa de controle.

... não tinha reunião, não tinha nada, “toma que a classe é sua, é esse planejamento aí”... Eles davam os tópicos, o que tem de ensinar, é isso na primeira, segunda, terceira, quarta série, e daí chegava, no final do

ano o governo, havia exame final, vinha aqueles envelopes fechados que você tinha de abrir e aplicar para o aluno para ver se você ensinou, então vinha, português, matemática, história, geografia... tinha a ver com o planejamento que o governo estipulava que tinha que ser dado em cada série, mas não tinha reunião pedagógica, não tinha nada disso...

Entretanto, ao tentar transpor para a escola o sistema fabril, deixou-se de considerar a especificidade da educação, "... a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (...)" (Saviani, 1999, p. 26).

A total subordinação do trabalho docente à lógica do capital é contrária à natureza deste trabalho, que, segundo Saviani (1998), situa-se no âmbito da atividade "não-material", "... a aula... é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. (...)" (p.5).

Santos (2003) realizou um estudo a fim de obter uma caracterização das atividades desenvolvidas por professores na rede estadual paulista entre os anos de 1960 e 1980, a partir de entrevistas com professoras que trabalharam neste período. Buscava "observar os processos de adequação e/ou resistência ao tecnicismo e, ao mesmo tempo verificar em que medida esses processos estão relacionados com a natureza específica do trabalho docente e/ou estão ligados a outros fatores, como por exemplo, as condições oferecidas para o desempenho da atividade ocupacional e o significado que o trabalho tinha para as próprias mestras. (...)"

A autora afirma que apesar da tentativa de burocratização do processo educativo, as professoras ofereceram resistência, e não aderiram completamente às "novas" propostas. Uma das professoras entrevistadas afirma que apesar das mudanças, não alterou seu jeito de trabalhar. Diz ainda que criou um método próprio de ensino, que "funcionava divinamente bem", "(...) Parece evidente que havia uma certa autoformação a partir da própria experiência prática, mas faltava uma ação no sentido de obter reconhecimento público desse saber e um **diálogo**

**com os saberes gerados em outras esferas do campo educacional. (...)**  
(p.106).

Havia professoras que articulavam antigas e novas concepções de educação, utilizando um ou outro recurso conforme achavam necessário, “os conhecimentos oriundos das ciências da educação passaram a integrar um modo de fazer que, de modo geral, não impunha que se descartassem outros saberes. Aí, eles não são vistos como capazes de fornecer um modelo a ser aplicado em todas as situações, mas apenas como conhecimentos que podem orientar a prática de acordo com as necessidades observadas. (...)” (p.143).

“(...) a estrutura imposta ao serviço educacional é influenciada e reproduz a lógica do sistema capitalista industrial. No entanto, por mais que sugiram a desqualificação do trabalho docente, não parecem ser suficientes para se concluir que esse ofício se tornou, ou está se tornando uma atividade proletarizada, pois eles não apreendem a dinâmica que de fato se estabelece entre professores e ‘especialistas’, professores e ritual burocrático e professores e alunos (...). Além disso, até mesmo um dos principais fatores observados, o controle sobre o trabalho do professor efetuado por superiores hierárquicos não prova muita coisa além do fato de que há uma tentativa de exercer controle (...)” (p.62).

Mas é possível perceber mudança em alguns aspectos das práticas das professoras em virtude da maior racionalização do uso do tempo e das “reais possibilidades de dedicação ao trabalho” (p.152). Ou seja, as condições concretas de realização do trabalho acabam por acarretar mudanças, apesar da resistência dos professores.

Analisando as políticas educacionais da Rede Municipal de Campinas, Vanzella (1996) considera que, ao lado da ampliação de vagas na escola pública, houve a precarização do trabalho docente. Com a crescente ampliação das vagas, fazia-se necessária a contratação de novos professores, que acabou sendo feita sem concursos, em caráter temporário, gerando uma instabilidade profissional, além dos baixos salários que levaram os professores a sobrecarregarem o número de aulas, reduzindo seu tempo de preparo e estudo.

Alguns dos aspectos aqui apontados nos permitem compreender e situar os dizeres de Elaine sobre as diferenças que sente da época em que ingressou aos

dias de hoje,... *O professor está se sentindo muito desvalorizado... no começo eu era mais valorizada...* Desvalorização que diz respeito à questão salarial, às condições de trabalho e à legitimidade das formulações que os professores fazem acerca do seu trabalho, explicitando a cisão entre ciência e trabalho, entre quem planeja e quem executa.

### **“Novos” modos de conceber o ensino**

Na década de 80, o modelo tecnicista de encarar o trabalho e a formação docente passa a sofrer mudanças. No fim da década de 70, início de 80, há organização de setores da sociedade criticando o sistema vigente e lutando por melhores condições de vida. Há várias críticas denunciando as relações entre sistema produtivo e educação, e o caráter reprodutor da escola. Nesta mesma época, inicia-se a abertura política e é decretada a anistia aos exilados.

Há a organização de associações como a Anped, Anfope, Andes, Cedes, e a realização de Conferências de Educação. Importantes programas de pós-graduação são estabelecidos, concentrando grande parte das pesquisas em educação no Brasil.

Segundo Saviani (2005), gera-se uma insatisfação com a orientação oficial e com o tipo de crítica que vinha sendo feita, que apenas denunciava o caráter reprodutor da escola. Colocava-se o problema de pensar alternativas à pedagogia oficial. Há o surgimento das teorias críticas, que não apenas ficam no âmbito da denúncia, mas propõem alternativas. “Novas” propostas vão sendo implementadas em todo o país.

É neste momento histórico de grande efervescência no meio educacional, nos âmbitos acadêmico e político, que a professora Júlia ingressa na carreira, no ano de 1985. Em seus enunciados vemos marcas desse momento histórico.

... a minha **diretora**... entrava na sala de aula, dava ditado para os meus alunos... **ela sabia que eu não estava usando cartilha**... a escola usava e eu cheguei dizendo que não ia usar... **isso foi um caos, porque ela nunca tinha visto ninguém alfabetizar sem cartilha,**

então aquilo que eu fazia, tudo o que eu fazia era louco, para ela não tinha explicação, era fora de qualquer possibilidade.

Quando Júlia ingressa na carreira, vem de uma formação que questionava as chamadas práticas tradicionais de ensino. A faculdade de educação da Unicamp, onde cursou Pedagogia, era um dos centros de discussão das chamadas teorias críticas. Além disso, esta professora participou durante sua graduação do Projeto de Incentivo à Leitura<sup>9</sup>, onde estudara outras formas de ensino da língua, com contribuições da Psicologia e da Lingüística.

Com essa formação, ao ingressar na carreira, Júlia, de certo modo, representava e defendia uma “nova” forma de ensino, que se chocava com práticas já existentes. Dentre as opções tomadas por esta professora, houve a recusa em trabalhar com cartilha, o que causou espanto para a direção e colegas mais antigos da escola. Entretanto, quando a proposta construtivista vai se tornando oficial, a direção da escola, que antes questionava seu trabalho, passa a apoiá-lo.

... de um lado ela foi vendo que aquilo que a gente fazia não era oba-oba, porque ali tinha trabalho, que tinha um esforço, que tinha seriedade, e que tinha resultado, as crianças aprendiam a ler, a escrever,... mas isso... **era um movimento que vinha de um outro lugar também**, porque naquela época a rede, a parte de supervisão, de orientação da rede começou a questionar, era **85, 86**, os cursos da APEOESP, o Estado, aquela idéia do ciclo básico, **todo mundo começou a questionar o uso de cartilha, então**, não foi uma coisa que só, **não foi um movimento individual e isolado, vinha uma demanda de outro lugar...** de crítica ao uso da cartilha, **que havia outros modos de ensinar a ler**, que tinha que se reconhecer as hipóteses da criança, lidar com elas, então esse discurso começou a ficar forte... **O primeiro livro da Emília Ferreiro foi em 85...** antes disso a gente leu, eu li em espanhol, mas o primeiro mesmo que foi publicado em português, que todo mundo começou a ter acesso mais facilmente foi acho que 84, 85, antes disso era assim, tráfico do livro, ficava arranjando quem tinha para fazer cópia, então... isso começa a aparecer, então, por isso também ela começa...

---

<sup>9</sup> Vanzella, Lila Guimarães. **Projeto de incentivo à leitura: uma experiência de formação de professor alfabetizador**. Campinas, 1996. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Na década de 80, assume a Prefeitura Municipal de Campinas, Magalhães Teixeira (1983-1988), e no governo estadual Franco Montoro, ambos do PMDB, marcando tempos de transição e a força que a oposição vinha demonstrando em outras partes do país.

A Secretaria de Educação do Governo Estadual paulista implementa o Ciclo Básico, promovendo alterações nas concepções e formas de alfabetização, avaliação, seriação. Após 1985 a CENP<sup>10</sup> assume declaradamente uma orientação pedagógica construtivista (Garcia, 1997). Lê-se num texto publicado pela CENP, em 1990:

“Assim, desde 1985 vem sendo introduzidas paulatinamente concepções inovadoras sobre alfabetização. A construção de uma proposta alternativa de alfabetização, mais coerente com o compromisso de oferecer um ensino acessível ao conjunto dos alunos, procura incorporar as importantes contribuições dos estudos e pesquisas sobre a língua escrita, tanto no campo da lingüística (especialmente da psicolingüística e da sociolingüística) como no da psicologia e da pedagogia. E, neste contexto, as idéias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky representam uma das mais valiosas e recentes contribuições para reverter a prática da alfabetização” (Duran, 1990 citado por Garcia, 1997, p.50).

A secretaria da educação da rede municipal de Campinas também buscava promover mudanças. Quando o secretário da educação desta gestão, Enildo Pessoa, assumiu o cargo, (1983) “as escolas estavam sob forte influência de normas e regras provenientes do longo período autoritário que viveu o país a partir de 1964 (Ferraz, 2001, p.75)”.

“... os ideários presentes eram da pedagogia tecnicista... A formação docente era feita em grandes grupos chamados de treinamentos, em que os professores recebiam a “receita” e executavam-na e em que se forneciam as atividades que deveriam ser desenvolvidas para que os professores elaborassem um planejamento e encaminhassem à SME. (...) professor e aluno eram elementos secundários e colocados na função de executores do processo pedagógico, elaborado e coordenado por especialistas (p.75)”.

---

<sup>10</sup> Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos/ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A Secretaria passa a defender mudanças significativas na orientação pedagógica da rede, implementando uma série de projetos educacionais, através de parcerias com universidades como a Unicamp e a Puccamp (Vanzella, 1996). Mas, embora a indicação da Secretaria fosse a de promover mudanças, havia dificuldades na efetivação das propostas inovadoras, em parte em decorrência das precárias condições de trabalho.

Neste momento histórico, como podemos ver a partir dos dizeres da professora Júlia, o construtivismo, que tem em Piaget uma de suas principais referências, adquire grande força no meio educacional brasileiro, suas idéias que já circulavam desde 1920, com o movimento escolanovista, ganham nova força, podendo ser encontradas inclusive em leis, propostas pedagógicas, parâmetros curriculares nacionais (Facci, 2004, Arce, 2000, Miranda, 2000).<sup>11</sup>

Os postulados de Ferreiro e Teberoski, sobre a psicogênese da escrita, amparados na psicogenética piagetiana, passaram a ser amplamente divulgados.

“A partir da década de 1980, com a divulgação, no Brasil, dos estudos de Ferreiro & Teberosky sobre a gênese da leitura e da escrita, as concepções tradicionais de alfabetização, baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros, passaram a ser questionadas com mais intensidade” (Gontijo e Leite, 2002).

Tais estudos apontavam para uma criança “que deixava de ser compreendida como receptor de conhecimento exógeno e organizado nos parâmetros de uma lógica adulta. Essa criança, a partir de então, passou a ser entendida como um ‘sujeito cognoscente’ que procura de maneira ativa e inteligente, compreender o mundo que a rodeia, sendo capaz de formular hipóteses, suposições, idéias e teorias próprias sobre os objetos de conhecimento.

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que apesar de Piaget ser a principal referência no construtivismo, e de até hoje esta proposta ser hegemônica, há outros autores que também estão sendo incorporados e ainda há que se ponderar que não se tem um entendimento consensual acerca do construtivismo.

A grande contribuição de Ferreiro foi mostrar o papel desse sujeito cognoscente no processo de aquisição da escrita e leitura” (Larocca e Saveli, 2003, p.193).

Segundo as autoras, “uma das grandes contribuições dessa abordagem é que não se podem temer os erros que fazem parte do processo construtivo, uma vez que eles permitem a compreensão de como a criança está trabalhando intelectualmente com o material escrito” (p.204).

Apesar das “novas” formas de ensino estarem mais amplamente divulgadas ainda havia dúvidas acerca das implicações práticas. Raquel, que ingressou na rede em 1991, comenta a respeito,

... A prefeitura de Campinas passou por diversas fases políticas de 91 para cá, e essas fases políticas envolviam diretamente o pedagógico no nosso caso, professor em sala de aula. **Teve momento sim que era o tradicional em pauta, não peguei esse momento enquanto professora...** Esse construtivismo foi super mal interpretado. Quando chegou mesmo na base do trabalho ali nosso de professor ele chegou com uma distorção, com uma falta de conhecimento até nosso mesmo e uma falta de parada para estudar o que é na verdade. **Eu me senti nessa época, em 91, 92, pecando se usasse métodos e materiais tradicionais, pecando na profissão** e ao mesmo tempo não tendo uma firmeza, uma pauta, sabe eu me pautava em que, em que eu posso estar trabalhando com as crianças?

Raquel ressalta que havia uma falta de clareza sobre esta nova proposta. Se por um lado, no âmbito do discurso do cotidiano das escolas, o construtivismo estava difundido, ainda faltava aos professores maior entendimento do que essa “nova” pedagogia implicava. Sabiam que não deviam usar métodos “tradicionais”, mas não sabiam COMO fazer, como colocar o construtivismo em prática. *“Eu me senti nessa época, em 91, 92, pecando se usasse métodos e materiais tradicionais, pecando na profissão e ao mesmo tempo não tendo uma firmeza, uma pauta, sabe eu me pautava em que, em que eu posso estar trabalhando com as crianças?”*.

Em pesquisa realizada no intuito de perceber os efeitos do construtivismo na prática dos professores na rede estadual paulista, Garcia (1997), entrevistou professoras que apontaram uma falta de assessoramento, de indicação de caminhos. Havia um discurso sobre o que era errado, mas não havia quem as

ensinasse como fazer, desconsiderando que esta “nova” pedagogia significava para muitos uma mudança radical em sua maneira de ensinar e pensar a educação, “(...) viram-se impelidos a construir um “saber-fazer” baseado em um conhecimento que não tinham compreendido bem, nem dispunham de tempo para assimilarem, ou de recursos e, sobretudo, que não “emplacava” nos seus esquemas de ação” (Garcia, 1997, p.115).

Em trabalho anterior (Anjos, 2002) em que a questão do estágio na formação dos professores é discutida, há referências sobre a implementação das novas propostas. As professoras da escola estadual onde foi realizado um projeto de intervenção e pesquisa comentavam sobre as implementações de propostas educacionais, sobre as dificuldades que encontram para trabalhar em sala de aula. Apontavam para uma relação hierarquizada entre escola e universidade. Uma das professoras afirmou que “deveríamos falar para os nossos professores que **estes métodos novos não estão resolvendo**, que têm que inventar uma outra maneira, porque as crianças estão ficando sem saber nada”. Aqui poderíamos indagar sobre a relação dos sujeitos com o conhecimento. Na medida em que elas dizem que deveríamos falar aos nossos professores, estavam indicando que são eles, de dentro da universidade, do discurso acadêmico, que formularam estes “novos métodos” e que são eles também que têm o “poder” de alterá-los. E os professores que estão no interior das escolas, não poderiam eles próprios realizar formulações acerca dos modos de ensinar?

Facci (2004), ao analisar as falhas na tentativa de transposição da teoria piagetiana para a educação, relembra que “sua produção teórica não teve a pretensão de ditar formas ou estratégias a serem usadas na escola” (p.121). Aponta ainda que há uma miscelânea de teorias que estão sendo atreladas ao construtivismo, “Piaget, Wallon, Ausubel, Vigotski, entre outros autores, vêm sendo utilizados sem discriminação de suas filiações filosóficas. (...)” (p.122). E há também autores que buscam ajustar as teorias de Piaget e Vigotski como se estes “fizessem parte do mesmo universo teórico”. Entre os autores que defendem essa idéia está César Coll, importante nome nas produções de propostas oficiais para a educação brasileira, como os PCNs, por exemplo.

Miranda (2000), em estudo realizado em 6 escolas com características diferentes (públicas – nos âmbitos municipais, estaduais e particulares), constata que professores tendem a expressar sua compreensão de prática construtivista no contraponto com o ensino ‘tradicional’, e que, apesar de não terem clareza sobre esta abordagem pedagógica, sentem-se pressionados a incorporá-la em suas práticas.

A “conceituação do construtivismo pela oposição ao ensino tradicional aparece também fortemente na literatura dedicada ao tema, especialmente naquela destinada aos professores. Explica-se o que é construtivismo pelo não construtivismo ou pelo tradicional. Mas, na verdade, o modelo tradicional tampouco é bem compreendido (...)” (p.34).

De acordo com a autora, a predominância do construtivismo nos discursos e propostas educacionais estaria relacionada a um “novo paradigma de conhecimento e às políticas educacionais propostas para a América Latina. Essa concepção viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos. A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (a construtivista, por exemplo) seriam manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto” (p.31).

Saviani (2004) considera que a implementação do construtivismo como política oficial consistiu num aprimoramento das teorias liberais existentes. Segundo o autor, apesar do debate efervescente, as teorias críticas não chegam a se encarnar na prática educativa.

“(...) as idéias pedagógicas correspondentes às pedagogias críticas operaram como um contraponto às idéias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas no final dos anos 50 e início da década de 60 se impuseram a partir dos anos 70 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80 quando a avalanche das idéias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos conhecimentos da década de 90 quando se manifesta com toda a força a idéia de educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por conseqüência, de regeneração pessoal e de justiça social” (Saviani, 2004, p.9).

Segundo autores como Facci, 2004, Arce, 2000, Saviani, as idéias construtivistas estão atreladas às políticas neoliberais, que ao postularem a construção individual do conhecimento, naturalizam as desigualdades sociais e reforçam o individualismo. Segundo Arce (2000)

“O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer neste contexto: desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver. A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de ‘sabedoria popular’..., e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero ‘técnico’ ou ‘acompanhante’ do processo de construção do indivíduo. (...)” (p.52).

A crítica de que os pressupostos construtivistas sejam adequados à política neoliberal em curso pode ser apropriada, entretanto é importante destacar que a função adaptativa proposta por Piaget tem a ver com a maneira como ele concebe o desenvolvimento humano, e a relação dos sujeitos com o meio social. Não defendia tais idéias a fim de postular a adaptação, adequação dos sujeitos a uma ou outra ordem social vigente. A questão está nos modos de apropriação de sua teoria no campo educacional e nas disputas de interesses e de poder que permeiam as decisões em educação. O que faz uma teoria ter mais legitimidade do que outra? Por que, num momento de grande efervescência no movimento dos educadores, o construtivismo ganha tamanha força? Como uma teoria impacta e repercute tão fortemente? A teoria piagetiana está dando sustentação para quê?

De acordo com Smolka (2001), “simultaneamente à pesquisa de Emília Ferreiro (1979), estavam sendo desenvolvidos vários outros estudos com relação à aquisição da linguagem escrita em vários países...”. A autora cita os trabalhos de Mary Clay (1972-75), Goodman (1978), Read (1978), Foucambert (1978), Lentin (1979), Scriber & Cole (1981), entre outros (p.18).

“Hoje, podemos dizer, sem dúvida, que *construção* é uma palavra/ idéia dominante no nosso cenário educacional. Idéia que prioriza a atividade do sujeito/ aluno enquanto construtor do seu próprio conhecimento. Mas

se esta é a voz dominante, há outras, muitas, que não o são. Há que se apurar a escuta, então, para ouvir outras vozes. Há que se prestar atenção em outros dizeres” (Smolka, 1994, p.57).

Podemos talvez falar em conveniência, em encontros entre uma perspectiva piagetiana que é elaborada com uma determinada concepção de sujeito e conhecimento e um dado momento histórico-político. Entretanto, tal perspectiva concorre com outras vozes, há outras teorias e conceitos, outros modos de conceber o ensino, a criança que, ainda que não sejam hegemônicos, estão presentes. Marinho (2001) assinala que,

“... os PCN, assim como os currículos estaduais que os precederam, não representam todo o universo discursivo de mudanças e inovações gestadas, durante os últimos anos, nas universidades, nos espaços de formação do professor, nos movimentos sociais, mas são parte deste universo e refletem as condições sócio-históricas em que foram produzidas, tanto no que se refere ao estado do conhecimento quanto às condições de enunciação de um discurso institucional governamental. Esses limites e possibilidades se vêem na própria configuração de autoria que se quer representativa da diversidade de vozes que compõe os segmentos da sociedade interessados nesse discurso. Essa demanda de múltiplos objetivos, de funções e de inconsistência e fragmentação, certamente proporcional à tentativa de busca de consenso, de diluição dos conflitos de posicionamentos, emprestando, de um lado, a diversas mãos o instrumento da sua escritura e, de outro, mantendo nas mãos do Governo, do Ministério da Educação, a sua unidade e coerência. Essa escritura múltipla, contraditoriamente, produz o apagamento das vozes, de autoria, de uma não identificação dos próprios sujeitos que dela participam” (p.21).

Ao estudar a oficialização de novas concepções para o ensino de português, a autora analisa que a elaboração de propostas educacionais na década de 80 abarcava debates e idéias ainda em elaboração.

“... a maioria das propostas concentrou maior esforço em constituir um novo campo de conhecimentos, insistindo, portanto, em um texto que busca instituir um novo perfil de leitor, tomando como meta básica a de substituir um conhecimento considerado ultrapassado ou aprofundar um novo conhecimento que vem se constituindo. Para tanto foi preciso oferecer ao professor-leitor uma série de informações e exemplos que

fundamentaria seu entendimento dos pressupostos defendidos. (...)” (p.51).

“parece, de certa forma, natural, dado o momento de transição e de busca de novos rumos epistemológicos, que os marcos teóricos funcionem mais como uma profissão de fé e não se concretizem nos procedimentos metodológicos ou nos conteúdos programáticos, apresentando, com freqüência, incompatibilidades entre si (...)”. (p.58).

Todos os aspectos que viemos apontando, configuram as condições concretas de exercício docente: o movimento das idéias pedagógicas, as formas de ingresso, os embates entre diferentes modos de fazer, imagens, expectativas – tais condições se materializam numa dada realidade concreta – no caso de nosso estudo – a realidade concreta de uma escola pública no Brasil na periferia da cidade de Campinas. Pensar no contexto local, específico, em que este ensino se realiza faz diferença para pensar a concretude deste trabalho.

Todas as professoras que entrevistamos deram aulas em algum momento em uma mesma escola da rede municipal de Campinas. Ainda que esta não seja a escola de ingresso de todas, esta escola perpassou e de algum modo marcou a experiência de cada uma destas professoras. Focaremos esta realidade para falar das condições concretas de exercício docente. É uma escola pública que fica numa região periférica da cidade, tem peculiaridades, mas em alguns aspectos pode ser considerada prototípica da realidade das escolas públicas no Brasil.

## As con(tra)dições do trabalho docente

### *Desejos de mudança e condições de realização do trabalho*

Na medida em que as professoras vão se inserindo no campo de atividade, vão percebendo a complexidade do trabalho. Dentre os aprendizados a que as professoras se referem está o da consciência dos limites do trabalho, o fato de, com o tempo, irem se dando conta de que há coisas que transcendem os desejos e objetivos que possuem. Tie, lembrando o diálogo com uma outra professora acerca do trabalho docente, faz uma importante análise a este respeito:

T: (ela dizia) “Tie, a gente tem que parar de achar que a gente é a melhor coisa que vai acontecer na vida dessas crianças porque senão a gente vai morrer assim, dura, seca, ou um dia a gente vai cair que nem galho... seca no chão, porque **é tanta coisa que a gente quer dar conta e a gente tem que saber que a gente não vai dar conta de tudo o que a gente quer, de tudo que a gente gostaria**, e que essas crianças vão passar, a gente não vai ser a única professora na vida dessas crianças não e tudo bem” e eu pensei, mas será que tudo bem? E tudo bem e aí isso sempre as vezes volta sabe, eu vejo ela falando assim, então tá, então quando eu vejo que eu estou muito ahhh, assim com a jugular muito assim, volto, conto 1 milhão, 2 milhões e aí, porque é na verdade também uma pretensão, um certo, é uma arrogância você achar que de repente você pode mais coisas, você pode melhor, enfim, porque a gente é... uma parte disso tudo, desse sistema todo, **só a rede... municipal de Campinas é imensa**, eu não paro de me espantar com o tamanho dela, todo início de ano, cada vez que tem reunião, um congresso de educação que eu vejo quantos professores fazem parte disso **e a gente é um, e nem é o melhor...** longe disso e tem que parar, eu, parar para sempre estar retomando isso, porque senão a gente paralisa.

Ao assumir o lugar de professora e deparar-se com as condições de trabalho, descobre-se que as condições concretas oferecem resistência, não dá para dar conta de tudo. A professora Júlia também faz uma reflexão neste sentido:

D: o que foi mais significativo para você nesse seu início profissional

J:... Com os olhos de hoje ou com os olhos da época?

D: com os olhos de hoje

J:... Eu acho que foi primeiro aprender a dar conta mesmo da sala de aula, e quando eu falo dar conta não é resolver tudo não, mas é **conseguir se tranquilizar que tem coisa que você vai conseguir fazer, que tem coisa que você não vai conseguir fazer**

D: e quando você conseguiu isso?

J: ai, demorei muito viu Dani, acho que até hoje eu vivo em crise, mas que tem coisa que, eu acho que isso quem me deu foram os 40 anos de idade. **É de você conseguir ver que tem coisa que você vai fazer, que tem coisa que apesar da dificuldade, da sua vontade de fazer, que aquilo vai além do que o trabalho escolar possa dar**, acho que **conhecer os limites desse trabalho, principalmente quando você lida com uma clientela de tanta... tão desfavorecida, de risco como aquela... que muita coisa transcende ao trabalho escolar**, então acho que isso foi uma coisa, e por outro lado de conseguir organizar o trabalho que leve o maior número de crianças junto, que você envolva, que as crianças de algum modo participem, dentro de suas dificuldades, especificidades, diferenças... que aquilo sirva para todo mundo... Aprender a lidar com isso, e ver que o trabalho escolar é difícil mesmo, que vai tendo que ser reconstruído... que você não sabe responder a tudo, que tem que buscar, que tem que ter paciência e uma coisa que eu acho que eu fui conseguindo aprender um pouco isso foi de negociar certas coisas na escola... tanto com as crianças como com a estrutura escolar, então acho que, talvez a resistência que a gente tenha encontrado se deva também um pouco a alguma postura que tenha sido lida como arrogante na nossa chegada, de algum modo a gente ameaçou, intimidou... era muito diferente, então acho que se colocar de outro lugar, mas isso aos 20 anos você não sabe fazer...

E ainda Maria Fernanda,

para mim, o que mais me espanta quando eu lembro do meu início... foi... essa coisa de hoje ter noção do quanto eu pirava... o quanto que eu me desvirava, o quanto eu fazia pesquisa, que eu acho que na verdade eu faço menos hoje por uma coisa de baixar a ansiedade, não por achar que os alunos não mereçam, **ainda faço, mas eu sei que não dou conta de levar tudo aquilo para a sala de aula**,... Então é um olhar um pouco mais tranquilo para aquilo que na verdade vale a pena se desgastar, era um desgaste imenso, com pesquisa e com medos e com expectativas muito grandes...

De acordo com Clot (2003), fazendo referência a Vigotski, o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas, e estas possibilidades, por não serem realizadas, não são menos reais. Esta não-realização possui o estatuto paradoxal de uma 'realidade incontestável'.

“Aquilo que se faz, e que se pode considerar como atividade realizada, não é senão a atualização de uma das atividades realizáveis na situação na qual ela ocorreu (...) **o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir** – o drama dos fracassos –, aquilo que tenhamos querido ou tenhamos podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer de outro modo. (...)” (Clot e outros citado por Souza-e-Silva, 2004, p.99. Grifos nossos)

A fala de Tie aponta explicitamente nesse sentido:

**porque na verdade eu acho que existem duas instâncias... aquilo que é possível fazer, combinando o tempo que a gente tem e a cobrança de uma instituição e o que a gente gostaria de fazer, aquilo que a gente quer fazer e aquilo que a gente tem que fazer. E que a gente vai ter que ir meio que se equilibrando nisso...**

Lidar com o desejado e o (im)possível traz um drama para as professoras, em especial em início de carreira, que se chocam com a realidade que encontram nas escolas.

... você só faz a faculdade, quando você vem, você é aquele garoto que ia mudar o mundo, como dizia Cazusa, quando você chega, você não está com nada (Isnary).

... aqui [Pedagogia/ Unicamp] a gente só vê sucesso, você só vê coisas assim, iniciativas que vão, que foram para frente, foram revolucionárias sim, foram bacanas, pô então dá para fazer? dá, mas enfim, a gente nunca tem noção do todo, aí você sai, vamos lá, e vamos lá um bando de Che Guevara dentro da escola (Tie).

(...) eu acho que tem uma expectativa aí, essa coisa do Paulo Freire de saias, tem uma coisa do imaginário, que eu acho isso muito cruel, que sacanagem que fizeram comigo, não é? (...) é cruel isso, é muito cruel, não é nada disso (Maria Fernanda).

Estas professoras ao fazerem referência à “Che Guevara”, “Paulo Freire”, “aquele garoto que ia mudar o mundo” explicitam um imaginário e um desejo de transformação social. Entretanto, ao depararem-se com a realidade concreta da sala de aula descobrem que, para além do desejo de “transformar o mundo”, o trabalho docente é extremamente complexo, penoso, tão envolvente quanto desnorteante.

“Para milhares de docentes, educadores da escola pública, seu ofício aparece como um dever-ser com novas tonalidades, exatamente diante da dolorosa constatação que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos com que convivem na escola estão submetidos a condições inumanas de vida...” (Arroyo, 2002, p.48).

“O canto da sereia sobre a "eqüidade" começa a desafinar. Alguns irão se dar conta, penosamente, de como foram habilmente envolvidos em um processo de legitimação de estratégias de regulação em um Estado cuja função é sustentar, rearticular e apoiar a modernização e intensificação das formas de exploração - a próxima fase da educação, portanto, poderá ser de "pessimismo pedagógico" em contraposição ao "otimismo pedagógico" de alguns em nossos dias. E para os que se refugiaram nas belas "teorias das brechas", recheadas de falta de referência como forma de sublimar contradições reais e criar a sensação de que "fizeram algo de concreto pela educação", de que "superaram o denunciamento, todos juntos de mãos dadas pela educação", temos uma péssima notícia - **o mundo aqui embaixo continua feio...**” (Luiz Carlos de Freitas, 2002, grifos nossos).

É preciso buscar compreender, então, como se situam os desejos de mudança e as possibilidades de transformação que mobilizam as jovens recém-formadas professoras nesse mundo... que “continua feio”... E por quê?

### *As condições*

Grande parte das escolas da Rede Municipal de Campinas<sup>12</sup> de um milhão de habitantes, ficam localizadas na periferia da cidade. A periferia de Campinas é fruto de um processo de expulsão da “pobreza” das regiões centrais, possuindo “ocupações em grandes áreas totalmente desprovidas de quaisquer serviços de urbanização”. A cidade gestou uma expansão desordenada, sem planejamento

---

<sup>12</sup> “O sistema de Unidades Educacionais que abrange a Rede Municipal de Ensino de Campinas corresponde, segundo dados do Ministério da Educação apresentados por CANO (2002:142) a 67% das Escolas de Educação Infantil e 16% das de Ensino Fundamental da cidade. Enquanto o governo do Estado é responsável por cerca de 64% das escolas de ensino Fundamental e 63% das de Ensino Médio, a rede particular responde por cerca de 33% das Escolas de Ensino Infantil, 20% de Ensino Fundamental e 37% de Ensino Médio. Esses números, essas porcentagens se traduzem para a Rede Municipal de Ensino de Educação no ano de 2004, em duzentas Unidades Educativas, sendo cento e cinqüenta e sete equipamentos públicos de Educação Infantil e quarenta e quatro EMFS... com as modalidades regular e supletiva. Estima-se cerca de setenta mil o número de alunos, e cinco mil profissionais pertencentes aos quadros da Educação no município...” (Oliveira, 2005, p.62).

urbano. No início da década de 90 “já registrava 107 núcleos de favelas cadastradas” e as ocupações, grande parte em locais de risco, são um fenômeno social crescente a partir desta década. Estimava-se que a população de Campinas habitante de favelas e ocupações era de 17% entre os anos de 1998 e 1999<sup>13</sup> (Oliveira, 2005, p.65-66). Nas regiões periféricas, escolas foram sendo construídas, para atender a demanda dos novos contingentes populacionais; construções muitas vezes não adequadas, sendo freqüentes os alagamentos, rachaduras, vazamentos, etc. A fala da professora Isnary sobre as condições da escola em que ingressou, aponta para esta realidade,

Aí cheguei sem condições nenhuma de trabalho... O piso da sala era aquele piso grande, estava descascando, estava quebrando... e aquilo era recurso para as crianças jogarem uma na outra... Sem material nenhum... A escola não tinha espaço para as crianças brincarem... tinha duas quadras para as crianças fazerem educação física uma era embaixo outra mais alta, quando chovia alagava não tinha como, o pátio das crianças era um gramado que descia, então não tinha espaço, teoricamente não, adequado não.

A escola que tomamos como referência para a realização das entrevistas, fica localizada na região norte de Campinas, zona periférica da cidade, não estando muito distante de importantes centros de tecnologia e universidades.

“Campinas... por um lado possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) invejável, acima de 0,8; é considerada a cidade-pólo da América Latina em ciência e tecnologia, não só por suas Universidades, mas também pelos inúmeros Institutos públicos de Pesquisa, e laboratórios e empresas de produção de Ciência & Tecnologia. A Região Metropolitana de Campinas representa 10% do PIB nacional. Nessa mesma Campinas de um milhão de habitantes, vivem cem mil desempregados e 37 mil analfabetos. (...) convivem na nossa cidade chefes de família com diferença de rendimento de quase 500 vezes e, nesses mesmos bairros, diferenças de anos de escolaridade de 93 vezes (...)” (Geraldini, 2004, p.38).

A professora Graça trabalhou nesta escola logo que foi inaugurada, em 1980,

---

<sup>13</sup> De acordo com o último levantamento da SEHAD (1998-1999). Ver Oliveira, 2005.

G: quando a escola começou eu também comecei

D: nossa! É muito diferente de hoje? Como era?

G: **é muito diferente**

D: em que sentido?

G: no sentido assim das **crianças**, e também a **direção**... eu acho que, a diretora, nossa..., a **quantidade de crianças também era menor na escola**, não tinha oito salas como tem hoje. Esse espaço aqui não existia, essa sala também não. Eram só sete salas, **era bem menor**. Existia uma horta ali do outro lado.

Na época, havia uma quantidade menor de alunos e o espaço físico era diferente. A professora Júlia, que ingressou nesta escola no ano de 1985 também fala acerca das condições da escola e do bairro.

**... olhando a escola hoje... as condições da escola naquela época eram excelentes**, mas era muito diferente do que eu esperava, e para o que eu estava preparada também. As crianças, o bairro era muito afastado, sem contato nenhum com nada de urbanização, leitura, o bairro não tinha uma placa escrita, não tinha ponto de ônibus com placa, não tinha nada, não tinha nada, não tinha uma venda com nome, então o contato das crianças com a escrita era assim, praticamente nulo...

Ao observar a escola hoje, depois de vinte anos, esta professora sente que houve uma depredação da mesma. Uma situação que já estava aquém do que ela esperava, surpreendia-a como ainda pior.

Em relatório de pesquisa, sobre esta mesma escola, lê-se que entre os anos de 1989 e 1992 ela era “pequena, limpa, com quadro docente na sua maioria estável, diretora dedicada à escola há anos; três períodos, matutino, vespertino e supletivo noturno. Agora (1999), são quatro períodos, quadro docente instável, superpopulação e inadequação das condições. O movimento ininterrupto e a falta de condições físicas adequadas dificultam a limpeza. Aumentou a população escolar e o terreno da escola foi reduzido. Era flagrante uma acentuada degradação na qualidade...” (Smolka citado por Caprera, 2005, p.65).

Em conversa com uma pesquisadora, no contexto de outras pesquisas em andamento, em dezembro de 2001, Graça também comenta acerca das mudanças no bairro e na da escola.

A: Teve muita mudança no bairro nesses últimos anos, G?

G: Ih, menina! Mas muita! A rua principal foi alargada e asfaltada. Veio muito mais gente pra esse bairro! Por exemplo, eles estão até construindo um novo centro habitacional, uma COHAB, agora. Muito mais gente ainda vem! Houve também uma grande ocupação dos sem-terra. E eles fizeram um monte de demandas. Eles todos precisam de escola. E a escola não comporta mais, e não se constrói outro prédio. Agora a gente está tendo um movimento pra aumentar a escola. E a gente não pode falar assim: construir uma extensão da escola. A gente tem que falar “a gente precisa expandir a escola...”

A: e sobre as mudanças na escola?

G: Você lembra? Era pequena, era limpa... Lembra daquela diretora, como ela era ótima? A gente tinha só três turnos. Agora temos quatro. O número de classes quase dobrou! É difícil fazer a limpeza, manter limpa.

Hoje, a escola funciona em quatro períodos, com salas superlotadas, e um espaço físico inadequado para comportar alunos e professores. Há uma quadra, um refeitório, uma sala de professores onde não há espaço físico suficiente para comportar todos os docentes, uma sala de informática onde quase tudo é realizado (ao mesmo tempo): aula de informática, aula de reforço, reuniões pedagógicas, etc.<sup>14</sup>

No ano de 2003 a professora Isnary ingressa nesta escola,

**... quando eu vim para cá, eu perdi o chão**, porque **não tinha recurso**, não tinha nem o xerox que lá eu tinha... e assim aqui eu percebi uma **comunidade muito mais carente**, a sala, a turma que eu tinha era uma turma assim... um aluno que estava há 3 anos na primeira série..., tinha uma de seis anos que não conseguia nem pegar no lápis... então **foi uma turma muito difícil...**

A partir dos dizeres destas professoras, vamos constatando uma realidade da escola pública que vem caindo em termos de qualidade. A professora Elaine, que começou a trabalhar na década de 70 afirma que

**... os alunos naquela época eles eram mais... já vinham de famílias mais preparadas, mesmo no Estado, foi mais tranquilo**, havia uma realização maior por parte do professor, porque **o aluno ele tinha uma**

---

<sup>14</sup> A escola vinha há alguns anos pleiteando por uma reforma ou construção de um novo prédio. Este ano (2006) a construção do novo prédio finalmente foi iniciada, e a previsão é que o próximo ano letivo já se inicie nas novas instalações, onde vislumbra-se a possibilidade de voltar a funcionar apenas em três períodos, pois a nova escola aumentou em número de salas.

**disposição maior para a escola, ele considerava a escola absolutamente necessária na vida dele, os pais acompanhavam, tanto no Estado, como na escola particular...**

**... hoje para um professor iniciar ele já tem uma barreira muito grande, principalmente, parte sócio-econômica, o interesse do aluno, da família, hoje não, o estudo, não sei se não está tendo importância, o que está acontecendo. O professor está se sentindo muito desvalorizado, eu me senti assim, no começo eu era mais valorizada, agora eu me sinto assim...**

Segundo a análise de Elaine, uma escola que era considerada “*absolutamente necessária*”, com alunos dispostos a aprender, famílias interessadas na educação dos filhos, professores valorizados transformara-se numa escola afetada por questões de ordem sócio-econômica precárias, onde não há interesse dos alunos nem tão pouco das famílias, e onde há uma crescente desvalorização do professor.

Graça, que começou a trabalhar no fim da década de 70, faz uma análise que se aproxima da realizada por Elaine,

G:... com relação às crianças... **25 anos atrás, 26** que foi em 79, **as crianças tinham outro jeito, eles obedeciam a gente, conversavam,** não é agora que, coitada, até essa professora aqui da primeira série e a de educação artística conta que as crianças fazem, **imagina se naquela época em 79 era, tinha essas respostas, o jeito de ser, sobe na janela, sobe...** Então está muito difícil, eu **acho que naquela época era muito melhor para gente trabalhar, principalmente quem está iniciando,** era melhor...

Graça analisa que as crianças tinham outro jeito, outro modo de estar da escola, e que quem está começando hoje enfrenta mais dificuldades do que quem ingressou antes, aspecto também ressaltado por Elaine,

eu tenho a impressão, ainda brinquei, **eu estou começando outra vez,** porque quando eu comecei... na escola pública eu comecei numa periferia em Guarulhos, depois fui para Sumaré,... e **agora eu estou voltando para a periferia, e é diferente, 1987 e 2000,** bem diferente, 2000, 2005... bem diferente... **agora eu imagino um coitado começando agora.**

Ao longo dos 30 anos que perpassam as experiências vivenciadas pelas professoras que entrevistamos, ocorreu a expansão da escola pública, com a

construção de inúmeras escolas; houve reformas nas leis; houve um aumento no tempo de escolaridade, movimento este que se expande na década de 1990 conseguindo produzir “um aumento da cobertura no ensino fundamental (7 a 14 anos) que chega a 96,4% em 2000” (L. C. Freitas, 2004, p.154).

A educação como direito de todos torna-se cada vez mais um discurso corrente, amplamente difundido, presente nas leis que regem o país. A Constituição Brasileira (1988), estabelece no artigo 205 que - *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no artigo 53 estabelece que *“A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola...”*. Está presente ainda nas Metas do Milênio da ONU *“Educação básica e de qualidade para todos”*, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, *“Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental...”*.

Mas quais as implicações dessas mudanças na prática, para alunos, professores, para as famílias, para a própria instituição de ensino? Como professores e alunos, e a escola, enquanto instituição, são afetados tanto pelos movimentos de expansão, migração, aumento da demanda, quanto pelas (re)formulações das normas e das leis? L. C. Freitas indaga e analisa: *“Não estariam todos na escola, como queríamos na década de 1980? Aumentar a cobertura é colocar a pobreza na escola. Os outros, mais ricos, já estão lá. E aí aparecem os problemas. (...)”* (2004, p.154). Quais são eles? Como enfrentá-los? O que foi ou tem sido possível fazer?

*Avaliação, promoção, conhecimento, acesso, qualidade de ensino: temas e trama de problemas*

### **Júlia - 1985**

J: ... uma coisa que a gente conseguiu fazer na escola... antes de decidir as aprovações ou não, **a gente amarrava quem ia ficar com cada série**, então encaminhava, por exemplo, determinados alunos para a [nome da professora]... **Porque no primeiro ano que eu estava lá eu fiz besteira, falta de experiência. Mandei vários alunos que faltava muito pouco**, aquelas crianças que sempre se negavam, que não sabiam, que não queriam, que não podiam, começaram a ter paciência de sentar, escrever e de tentar **e eu não queria reprovar**, aprovei; essas crianças foram para uma outra professora... que não trabalhava assim, **eles passaram o ano na última carteira, sem fazer nada** porque ela não, jamais daria o braço a torcer e trabalharia com eles. Porque era 2ª série, conteúdo era muito extenso, porque **ela tinha que trabalhar com quem acompanhava**

D: e eles reprovaram?

J: **reprovaram na 2ª série**. E aí isso virou um argumento delas contra nós, porque está vendo, não adianta aprovar de qualquer jeito, **tem que aprovar o aluno com condições**... aí um modo de evitar isso passou a ser, nós passamos agir preventivamente...

### **Tie – 2000**

... **“mas você vai contar a história dela inteira?”... “você vai contar a história de todas as crianças? Não, tem que trazer só os problemas”**... Aí, a gente vira advogado de todos os alunos, mas olha, **aí você tem que contar mesmo a história**, esse menino chegou para mim em tais condições, e a gente trabalhou tais coisas, e ele cresceu em tais coisas..., claro, outras coisas precisam ser trabalhadas, mas porque que vai reter esse aluno? Quer dizer, aí eu vou estar provando para ele que apesar de todo esforço ele não teve sucesso... pode passar quanto tempo for, mais ah, essa, chegou no final do ano essa barreira é muito pesada.

você sabe que para marcar conselho com a gente é um problema, ninguém quer marcar no mesmo dia, “mas que dia que a Tie”, e a Isnary também que entrou nessa, “mas que dia Tie e a Isnary estão marcadas, ah, terça-feira, então pode ser na quarta”... porque a gente demora, porque a gente conta a história das crianças, enfim...

... Eu sei que eu vou ser cobrada, eu vou ser cobrada, como eu fui esse ano, e fui no outro ano, e no outro ano... **“que aluno é esse que está vindo da primeira para a segunda série, quem passou esse aluno nessas condições? Quem passou esse aluno da 2ª para a 3ª série?”**

**... a imagem que eu vejo é de aluno bomba, sabe, batata quente?** Então fica todo mundo, tá, vamos lá, no conselho... tem que se valorizar a história desse aluno e quanto esse aluno cresceu, **“mas ele vai para quem?”**. “Olha na minha sala não, porque na minha sala já tem fulano, ciclano, olha minha lista, como é que eu vou receber essa criança?”. Ah, e ele vai para onde? Vai para o almoxarifado?... Porque daí ele passa o ano ali, a gente, no próximo ano se não tiver muitos problemas na próxima lista a gente põe ele na sua, ou na minha, ou em alguma lista que ele caiba. **Isso é uma coisa que choca, é pesado até hoje, eu vejo assim, são crianças que estão ali e eu as conheço desde de 2000, e elas não passaram ou acabaram de passar para a próxima fase, que seria a 5ª série, que na verdade são vistas como um problema mesmo...**

#### **Maria Fernanda – 2000**

... por mais que você tenha aquele discurso, “a avaliação é processual”, aí você chega numa reunião de conselho, que processual “deixa eu ver o trabalho dessa criança, não, você está querendo passar para... ?

#### **Isnary - 2000**

... o que esse professor fez? Essa criança não tinha condições, porque que ele está aqui, foi você a professora dele? Ah, mas por que você passou ele?... **Não parte da onde eu estou para onde eu posso chegar e sim de onde ela teria que estar naquele momento**, e é uma grande briga... (Isnary)

Brigas e embates que apontam para os diferentes modos de conceber e interpretar o desenvolvimento das crianças, de trabalhar e avaliar o conhecimento, de considerar as condições concretas de vida. Vemos que, em termos de **avaliação e aprovação** dos alunos, as professoras entrevistadas constroem estratégias e buscam formas internas de organização, de maneira a poderem dar continuidade ao trabalho com as crianças que, ingressantes na primeira série, não correspondem às expectativas de uma escolarização “normal” (quando

compartilham modos de trabalhar, ponderam, por exemplo, sobre quem assume que classe, que alunos passam para que série; argumentam sobre as histórias de vida e explicitam dúvidas e critérios de avaliação).

Esboçam-se, a partir das experiências vividas pelas professoras, os argumentos para a organização em ciclos, que começam a ser vividos agora na Rede Municipal de Campinas. Entretanto, como alerta Arroyo (2002), é preciso que a lógica de seriação, gradeamento em disciplinas, conteudismo, se alterem, pois a organização em ciclos pretende justamente rever e reformular essas lógicas.

“Os critérios que justificam a retenção ou repetência e a enturmação de idades diferentes na mesma série é a suposta lógica precedente dos conteúdos: o domínio do letramento precede todo o percurso subsequente, logo o aluno não poderá ir para frente enquanto não dominar a lectoescrita, não poderá passar para a próxima série se não dominar a média de conteúdos da série precedente...  
... Se esta mesma lógica for aplicada dentro dos ciclos e na passagem de ciclos estaremos deixando tudo no mesmo lugar...” (p.162).

Mas percebe também que, nas tensões entre o que se deseja e o que se pode efetivamente realizar, a questão não é só *o que a professora pode fazer*; há questões que ultrapassam os limites de ação individual do professor.

Nesse sentido, vale relacionar os procedimentos de avaliação e aprovação de alunos ao movimento de democratização do ensino e lembrar que, ao ver os dados divulgados – 97% das crianças na escola –, poder-se-ia ter uma perspectiva otimista, de conquistas das lutas por escolas para todos. Todavia, e como vem sendo discutido em vários estudos na área educacional, a “democratização” acabou por ampliar apenas o acesso formal ao sistema de ensino, não garantindo a *qualidade* do mesmo, o que vai justamente na contramão das lutas dos educadores pelo acesso à escola.

“Para nós, a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por **acesso a uma educação de qualidade**. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento...” (L. C. Freitas, 2002).

Como apontam diversos estudos, as formas de organização da escola não se alteraram, não há educação de qualidade para todos. Há alunos passando pela escola, ajudando a compor o quadro das estatísticas da “democratização”, que continuam sem aprender, e tanto alunos como professores são responsabilizados individualmente, sem se considerar o contexto geral.

Analisando as falas das professoras, que vêm ao encontro do que apontam estudos na área, vemos que, “quando mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola, que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, opções por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real)...” (L.C. Freitas, 2004, p.153).

De acordo com Freitas (2004) houve uma mudança nas formas de exclusão, que não ocorre mais por falta de vagas, mas na “manutenção em profissões menos nobres” e na evasão.

“(...) Esta forma de operar **faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno**, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e **permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.** (...)” (p.151-152, grifos nossos).

Bourdieu e Champagne também analisam e chamam atenção para esse fato:

“Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade... nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem... estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência ‘suas chances’, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma... Desta forma, a

instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu, 1999, p.483).

A ênfase dada à educação como promotora do desenvolvimento, da igualdade social, mostra-se assim, falsa, um mascaramento e uma culpabilização ainda maior do sujeito pelo seu “não-sucesso”. Nesse contexto, a **teoria do capital humano** ganha hoje uma nova conotação. Se antes a escola serviria para preparar trabalhadores no mundo do capital, hoje, com o desemprego em franca expansão, a escola apenas oferece condições para que o indivíduo possa competir e buscar uma colocação no mercado de trabalho.

“Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. **E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.** A educação passa a ser entendida como um investimento em **capital humano individual** que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo...” (Saviani, 2005, grifos nossos).

A teoria do capital humano elaborada por Schultz, entendia num primeiro momento, que a educação tinha como “função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado”, entretanto, “após a crise da década de 1970, que encerrou a “era de ouro” do desenvolvimento capitalista no século XX, mantém-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, mas seu significado foi substantivamente alterado...” localizando no sujeito individualmente a responsabilidade pelo seu “sucesso” (Saviani, 2005).

Na direção inversa, Bourdieu fala da existência do capital cultural - sistema de valores implícitos, língua, conhecimentos transmitidos por várias vias aos sujeitos, a partir dos espaços sociais de que participam. Nesta perspectiva, o capital cultural de um indivíduo, depende das condições sociais, econômicas, culturais das quais participa, e não apenas de seu esforço individual. As condições de aprendizagem dos alunos relacionam-se com o capital cultural que possuem, e, portanto, são desiguais. O acesso a bens culturais como a imersão na cultura letrada, filmes, tecnologia etc. são menos freqüentes aos filhos das famílias mais desfavorecidas. Isnary faz uma análise neste sentido,

... Essas crianças não passaram por nenhuma instituição que mostre para eles a importância da escrita, em casa eles não tem isso, eles usam papel jornal para embrulhar as coisas, eles não olham entendeu, é outra coisa,... elas vão chegar numa terceira diferente da terceira do ano passado, da terceira lá da sua escola do estado, de uma escola particular...

Estas relações e valores permeiam a realidade em que as professoras trabalham, constituindo as condições concretas, geradoras de dificuldades, de angústias, não só para as iniciantes. Elaine reflete e indaga sobre as trajetórias escolares dos alunos nos dias atuais, reportando-se inclusive à sua experiência na rede estadual paulista, onde tem vivenciado a progressão continuada.

... O que eu ainda não descobri é o que fazer para aquele aluno que começa com dificuldade lá no letramento dele, no início, e ele traz a dificuldade e ninguém consegue... **Parece uma bola de neve**, vai empurrando, e **ele é uma pessoa empurrada de primeira série até o terceiro colegial**. Isso daí eu não sei, francamente vi, olha, com 32 anos de profissão eu ainda me preocupo com esses casos. Eu não me preocupo com aluno que vai, ele lê... Eu me preocupo com esse, que é desatento, que tem problema de estruturação, de ortografia, você pede para ler ele não quer ler. Hoje, então... **antigamente eu não tinha isso**, por exemplo, todo mundo, os alunos de 5ª série e 6ª pulavam na carteira: “deixa eu ler”, “eu quero responder”. **Hoje eles se escondem, eles têm mais insegurança do que os do passado...**

E continua:

... Nós **estamos em final de carreira** lá no Estado, eu e a professora de matemática... E o diretor, falou “sabe, vocês têm muitos problemas com os alunos de disciplina porque vocês querem trazer muito aliii, muito certinho e vocês precisam ver **que o aluno hoje mudou**, ele precisa de uma outra maneira, ele não aceita mais”. Quer dizer, eu sinto assim, hoje, tanto aqui na rede municipal como na rede estadual **a direção da escola achando que a gente está exigindo muita disciplina, muita organização, e dá impressão, pra mim... então eu acho que eu tenho que estar fora mesmo... (...)** eu acho que a **escola também, se levar por esse lado, está perdendo o que é, a transmissão de conhecimentos, então hoje, então nós precisamos ver qual o objetivo da escola hoje, ela vai perder a noção de transmissão, de levar o aluno, aquisição não é nem transmissão, um lugar onde ele vai adquirir conhecimentos, é lógico, ele vai usar na vida dele. Então, perdeu isso? Então ele não quer mais? (...)** Se você vai pedir para chamar para conversar com alguém da família fala “ah, não adianta”, como não adianta? Então o que a escola fez para o indivíduo se quando ele entrou ele fazia uma coisa, ele está igualzinho, ele não mudou nenhuma atitude, então para que serviu a escola? Eu questiono isso. Nada. Não sei se eu estou tendo uma visão muito negativa sabe.

Hoje, numa época em que a sociedade é caracterizada como **sociedade do conhecimento**, em que o conhecimento se transforma em capital, a escola *não é mais a mesma* (ela deve ensinar? O que?); os alunos *não são mais os mesmos* (eles querem aprender? O que?)... (In)disciplina, conhecimento, formas de ensinar, objetivos da escola... são assuntos que não saem de pauta, demandam contínua análise e discussão. *Não é mais assim que se ensina*; mudam os modos, os métodos... mas as condições de (in)sucesso se reproduzem...

E os professores, agentes fundamentais nesse processo, como se transformam e se posicionam nesses movimentos de mudança? Nesse movimento, como garantir a **qualidade** do ensino? Como **aferrir** a qualidade?

Na tentativa de entender as con(tra)dições internas a “esse mesmo e único movimento”, destacamos e problematizamos aqui três aspectos pontuados a partir das falas das professoras:

- As relações das professoras com o conhecimento
- A dimensão coletiva do trabalho docente e o papel do outro
- Tempo e experiência

## As relações das professoras com o conhecimento

Faltava assim, **de onde eu começo mesmo?** Como que eu faço? É para ler? Não, não é para ler. Palavra? Não, ah, com que? **Faltava isso sabe, o chão**, você nunca pisou naquilo, no cru, entendeu aí você tem, ah, o que eu faço... (Isnary).

Quando as professoras ingressam no campo de trabalho ainda não dominam o “gênero profissional” de sua atividade - o espaço dos gestos e das palavras, das ações encorajadas ou inibidas, “aquilo que é definido pelos próprios trabalhadores”, a partir das prescrições e objetivos de sua atividade nas situações concretas em que se encontram (Clot), ou seja, precisam aprender a lidar com situações concretas que envolvem o exercício de sua atividade, o que implica lidar com toda a complexidade das relações, a precariedade de condições, as diferenças e os conflitos de idéias...

... **muita coisa para aprender**, responsabilidade, criança, eu me dei conta de umas coisas quando eu comecei a trabalhar... com as crianças, eu: “Jesus! Então eu tenho que dar conta disso também?” ... Tudo, desde o cuidado na hora de pegar na fila... olhar quem que vai buscar um por um, que tomar cuidado na hora de embora... caderno que o moleque não sabe abrir do jeito certo, abre de tudo que é jeito, abre de ponta cabeça... não sabe pegar no lápis e não sabe que tem sobrenome, e aí as professoras nas reuniões discutem “porque o meu aluno lê”, como assim, como ela sabe como ele lê? Espera aí, em que momento ela consegue tomar a leitura dessas crianças? Então assim, **hoje depois de quatro anos batendo cabeça**, eu consigo ter um tempo para fazer essa avaliação de leitura, e caminhar com eles o trabalho com leitura (Maria Fernanda).

... muita relação humana, então, **além de ser a professora**... nessas quatro horas eu tenho aluno que vem chorar: “professora, meu pai está separado da minha mãe e minha mãe não deixa eu ir ver minha avó por parte de pai”, “professora eu tenho vontade de comer aranha porque eu não tenho comida em casa, porque minha mãe bebe e sempre quando eu chego em casa três horas da tarde não tem comida professora”, “a minha mãe vai... para o Ceasa me tranca para rua professora, por isso que eu não queria estar na escola, eu queria estar no Ceasa com ela porque ai ela não me trancava na rua” (Isnary).

Os conteúdos, os cadernos. **Difícilimo** foi. **Você estar diante de uma classe toda, com conhecimento de sala de aula quase nenhum**, o professor... não pode ser só competente na matéria, o que é importantíssimo, sem dúvida, mas são tantas as questões que envolvem a dinâmica de uma sala de aula, o professor tem que ter tantas habilidades desenvolvidas... observadas e pensadas, estudadas também. É muito complicado. São dificuldades de aprendizagem diferentes... alunos... muito diferentes, muito diferentes na aprendizagem,... no relacionamento, na dinâmica,... crianças que achavam que não sabiam e... foram reprovadas dois, três anos na mesma série e diziam que não sabiam... crianças que tentavam fazer tudo de forma tão correta mas tinham uma aprendizagem super difícil... mas elas se dedicavam tanto e a hora de avaliar isso tudo,... fazer com que cada aluno produza dentro da sua individualidade e que você dê atenção para todos eles... (Raquel).

As professoras apontam para a existência de “saberes da prática”<sup>15</sup>, que aparecem como distantes dos conhecimentos a que tiveram acesso no período de formação. Com relação ao trabalho em sala de aula, e mais particularmente, às práticas de alfabetização e leitura. Destacamos de seus dizeres aspectos ressaltados acerca das relações entre formação inicial recebida e a prática pedagógica:

#### **Elaine - 1969**

... **a formação, ela dá alguma coisa certo**, agora **vai muito da gente de buscar**, de procurar, de estudar, o **relacionamento com os colegas** da mesma área, de áreas diferentes é muito importante, essas **reuniões pedagógicas**, que nem todo professor dá importância, se ela for bem estruturada com uma coordenação boa, pode ajudar bastante. Eu tive sorte porque eu trabalhei em uma escola onde a coordenação pedagógica e a orientação... passava muitas dicas para gente sobre a classe, então eu pegava uma classe... já sabia... de onde começar, quem eram os alunos, sabia muitos detalhes que iam facilitar esse ensino, e a parte pedagógica também da escola era muito boa sabe, **eu aprendi bastante dentro da minha profissão... trabalhando mesmo...** porque **o curso ele te dá as ferramentas, como se fosse a faca e o queijo, agora cortar é você, sabe, e é precário sim, porque tudo acontece, você não imagina...**

---

<sup>15</sup> Há vários estudos quem vêm discutindo a questão dos saberes docentes, sendo que uma das principais referências encontra-se nos trabalhos de Tardif.

(...)

... do magistério achei assim até que deu uma boa base, foi no Instituto de Educação Carlos Gomes, e eu tive assim, excelente professora de metodologia... você tinha os estágios de regência de classe mesmo... então eu achei assim que os estágios eram bem estruturados... agora também eu vou falar verdade para você, você sai **você se assusta quando realmente tem de alfabetizar uma criança, você fala, pronto, não sei** sabe, ai **tem de ir com cara e coragem**, aplica, vê se dá certo. Muda, troca, eu me lembro que, eu peguei muito terceira e quarta série no meu início, não cheguei pegar primeira série... mas eu tinha receio, faltou... um planejamento que ajudasse, livros, eu acho que eles mostravam uma bibliografia muito pobre sabe...

### Júlia – 1984

J:... **o curso não nos preparava para ser professores... o curso nos preparava para... lidarmos com a educação mas em outros lugares de atuação... não na escola, no cotidiano da sala de aula**, se não tivesse havido a existência, o PIL [Projeto de Incentivo à Leitura], eu não sei o que teria sido de nós... o que eu fui aprendendo, **o lugar em que eu tive oportunidade de pensar essas coisas foi no projeto.**

D: você tinha estágio na habilitação de magistério?

J:... o contato que tinha era muito reduzido e não só o contato, além daquela história, a escola não abre para você fazer, você fica ali só olhando, e o dia que você vai fazer é tudo muito artificial, mas tirando isso o que se colocava em sala de aula, não havia uma preocupação em se formar o professor, esse discurso de formar o professor é posterior...

(...)

J: tinha o projeto que sustentava muita coisa principalmente... no trabalho de linguagem e outras coisas **correndo atrás também**, e troca, e faz curso e pergunta e vai, e vê, vai trocando mesmo, procurando saber, **porque senão, porque não sabia, não tinha idéia...**

### Raquel - 1991

... olhar para aquele **material** todo que foi **produzido durante o magistério** naquelas aulas de didática e metodologias... que **não tinha nada a ver com a realidade do tempo de sala de aula**, que uma coisa é você fazer entre os alunos do magistério..., e outra coisa é você estar em sala para desenvolver os mesmos temas, não cabe nas mesmas fórmulas. **A gente tinha que correr atrás dessa brecha que tinha se formado**, a gente corria atrás ou a gente era engolida pelo monstro do desespero...

### **Maria Fernanda - 2000**

saí daqui [Pedagogia/ Unicamp] com todos os textos de alfabetização na cabeça... **Às vezes eu tenho raiva desse ponto na minha formação**, acho que foi de uma irresponsabilidade, acho que é de uma irresponsabilidade muito grande, fazer uma reflexão sobre alfabetização, e falar com tanta clareza que não se alfabetiza com cartilhas, e não, e **dá uma série de nãoos**, e não te deixar... **não te diz por onde...**

### **Tie - 2000**

... na nossa formação, **a gente sai sabendo direitinho o que não pode**, o que não pode, o que não deve, **mas o que você encontra na sala de aula pede tudo aquilo que é...**

Estes dizeres mostram que no enfrentamento da concretude da sala de aula as professoras questionam, refletem sobre a formação inicial recebida. Apontam ainda a necessidade da busca de conhecimentos para dar conta das “brechas” que se formaram. A formação inicial, no entanto, não foi a mesma para todas as professoras entrevistadas. São diferentes o tempo, o espaço, o lugar de formação. Como essas condições vão fazendo diferença? O que persiste e o que muda na formação e nas formas de atuação das professoras?

Estas professoras vivenciaram diferentes experiências de formação, não apenas em função desta se dar em locais e tempos distintos, mas também pela singularidade das experiências – sujeitos singulares, constituídos nas diferentes relações e contextos histórico-culturais dos quais participam.

A maioria delas fez o curso Magistério (hoje extinto) antes de cursar graduação em nível superior - somente após a LDB de 1996 a formação do professor em nível superior passa a ser exigida, fazendo com que muitos professores em exercício comecem a buscar por esta formação. Elaine, Raquel, Maria Fernanda e Isnary fizeram o curso superior pouco tempo depois da formação no magistério, já Graça, que começou a trabalhar em 1979, inicia o curso de Pedagogia 15 anos depois, em 1994. Ela cursou a faculdade enquanto trabalhava, o que acontece também com Raquel, Maria Fernanda e Isnary. Maria

Fernanda, Júlia, Tie e Isnary cursaram Pedagogia na Unicamp. Graça e Carla na PUC-Campinas, Elaine também faz o curso superior nesta universidade, mas cursou Letras. Elaine, Graça, Carla, e Isnary fizeram o curso magistério na Escola Carlos Gomes, tradicional e centenário colégio de Campinas, sendo que Isnary fez apenas parte do curso nesta escola, concluindo num colégio na cidade de Paulínia/SP. Maria Fernanda cursou magistério na cidade de Santos/SP.

Os dizeres que se referem a espaços e tempos de formação distintos apontam para algumas das mudanças ocorridas nas instituições formadoras e trazem algumas marcas que permeavam a formação: estágios bem estruturados, curso fornece ferramentas (década de 70); estágios nas escolas difíceis e distantes, curso prepara para atuação em outras instâncias (80); produção de materiais sem relação com as condições de sala de aula (80); muitas indicações de não-fazer; falta de indicação do que fazer (00)... Em suma, em todos estes modelos de formação, algo que parece persistir é a questão da distância entre a formação inicial e a realidade concreta das escolas, que por sua vez está relacionada à divisão social do trabalho.

Esta percepção da distância entre a formação universitária e a prática aparece de maneira acentuada nos dizeres das professoras que cursaram a faculdade ao mesmo tempo em que exerciam a profissão.

### **Isnary – 2000**

D: ... quando você pensa nesses primeiros anos de seu trabalho, o que é mais marcante para você?

I: **a distância que tem entre a faculdade e a prática**, eu estava fazendo nessa época a matéria de alfabetização, fui trabalhar com alfabetização, **a dis-tân-cia...** as teorias, Vigotski fala isso sobre aprendizagem, alfabetização pode fazer isso, mas, ou o Piaget, a Emília Ferreiro fez o teste das fases, mas, eu não conseguia enxergar isso na prática porque estava muito distante, faltava condições, e isso era uma coisa primordial, e a violência que tinha na época...

... a **universidade** se preocupar um pouco em **descer do pedestal** dela lá de cima e **vir para a prática** entendeu... O professor lá que fala que alfabetização não pode ser com ba, be, bi, bo, bu, e sim com sei lá eu o que, ele vir, vai lá aplicar na minha sala então, quero ver você lá comigo

então, para ver como que é entendeu. Eu acho que o caminho, **tem que estar ligado uma coisa na outra**, porque ou se joga todo o conhecimento que eu tenho aqui na minha prática...

### **Graça – 1994**

G: ... orienta para fazer uma coisa mas quando chega na sala de aula dificilmente dá certo

D: e porque que não dá certo?...

G: eu acho que precisa um pouco mais, por exemplo, você é o professor, estar mais presente na minha sala, na sala do outro para ver como é que acontece, porque **só baseado naquilo que está escrito, fica um pouco longe... “Ah faz isso”, mas como fazer lá na prática que não dá certo...** (Graça)

### **Maria Fernanda - 2000**

... como é que eles conseguem na nossa formação introjetar **tantos não e tão poucas possibilidades**, eu fico, chegou um momento da [faculdade], que eu ia com raiva... (Maria Fernanda)

De um modo geral, nos cursos de formação inicial, teoria e prática estão cindidas. Muitas vezes, o único momento de explícita tentativa de articulação entre teoria e prática são os estágios, e os mesmos, como abordam vários estudos e pelo que vimos nos dizeres das professoras, se mostram insuficientes para realizar a aproximação com a prática. A questão do estágio na formação do educador foi abordada em trabalho anterior<sup>16</sup>, onde buscamos problematizar o papel do estágio no curso de Pedagogia e suas relações com o desenvolvimento da prática docente. Uma das questões problematizadas referia-se aos modos de participação dos estagiários na escola, muitas vezes reduzida a observações e críticas ao trabalho do professor.

“não levando em conta a complexidade do trabalho em sala de aula, muitas vezes em relatórios de estágio, ou mesmo em pesquisas acadêmicas, observa-se o que a professora faz minuciosamente, e ao

---

<sup>16</sup> Anjos, Daniela Dias dos. **A formação do profissional da educação: o estágio em questão**. Campinas, 2002. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Unicamp.

menor 'deslize' produzem-se inúmeras críticas ao trabalho. Entretanto, não se olha para o movimento, para as condições que constituem a sala de aula, os alunos, a professora..." (2002, p.48)

Freitas (1996) defende a compreensão do trabalho como eixo condutor, garantindo um "contato com o mundo do trabalho e não mais apenas 'observações e registros' ocasionais em sala de aula... Neste caminho, surge a oportunidade de confrontarmos o conhecimento teórico que acumulamos ao longo do curso e de nossa experiência, com a prática social da escola e da sala de aula, possibilitando reconstrução de nossas concepções e repensando a própria teoria, à luz do real que é o trabalho docente e a escola" (p.99).

Recusando o pragmatismo ou o ativismo pedagógico, a autora sugere que o estágio envolva a "identificação das contradições presentes nesta realidade, colocadas pela prática social dos sujeitos do processo pedagógico e a conseqüente problematização das questões oriundas desta mesma prática..." (p.35).

Nesse sentido, no âmbito das discussões do movimento dos trabalhadores da educação, expresso pela ANFOPE, há a defesa da base comum nacional para a formação dos professores.

"O conteúdo da formulação da *base comum nacional* é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a *igualdade de condições de formação*. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a *docência é a base da formação de todos os profissionais da educação*, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): *formar o professor e o especialista no educador*" (Freitas, 1999, p.31).

Entretanto, como já afirmávamos neste estudo anterior, ainda que o estágio se realize neste processo de real aproximação e reflexão sobre e a partir da prática, ou que o curso de formação inicial rompa com a visão dicotomizada entre teoria e prática, há dificuldades, ansiedades e questões inerentes que envolvem o fato de assumir o lugar social de professor. Algumas das professoras

entrevistadas apontam para a mudança de lugar da condição de estudante para a condição de professora,

... eu ainda não tinha clareza, não era nítido ainda o que era ser o professor, entendeu porque, você observar do ângulo do pesquisador é uma coisa, do ângulo do ajudante de sala é outra, **professor que tem a responsabilidade de todos, é outra**, entendeu, cada ângulo eu acho diferente, então não tinha ainda, e era muito nova também, então **eu tinha aquele compromisso que eu teria que alfabetizar os 30, os 35** seja lá quantos fossem em sala, ou aquele que não aprende que é sua preocupação maior, de te angustiar assim, você não dormir a noite... como estagiária você não tem a obrigação de alfabetizar aquele aluno que está com dificuldade, o professor tem... (Isnary)

... eu acho que eu atribuo não só à formação, é também a formação, é também o meu jeito de ser, é em relação às minhas expectativas e assim, **básica e especialmente, principalmente a minha falta de experiência**, porque nos estágios, por mais estágios... que eu tenha feito antes, eu nunca peguei uma reunião de planejamento, em escola, porque a gente sempre começou, as aulas na faculdade sempre começavam depois do período de início dos trabalhos... Nunca tinha visto... recepção aos alunos, como que a gente pensa isso, como que a gente elabora, e para mim como eu não tinha feito magistério, talvez seja por isso também, minha dificuldade, não sei se essas coisas são trabalhadas no magistério, mas é, eu não tinha essa vivência... como é que eu escolho certas coisas e não outras, **eu nunca fui responsável pelo todo, mesmo no estágio, com aquela proposta diferente, era um recorte dentro de um trabalho de uma outra profissional** (Tie)

Na universidade ouve-se falar da precariedade, da ideologia neoliberal, das lógicas de reprovação, seriação, etc... aprende-se sobre as diferentes teorias educacionais. Mas não se vivencia isto, ainda não se tem 20, 30 alunos sob sua responsabilidade...

Para além da dramática constatação da separação entre teoria e prática e das contradições e tensões impostas por esta condição, indagamos sobre o impacto da formação recebida nas práticas pedagógicas. De que maneira o conhecimento trabalhado na universidade repercute?

Maria Fernanda e Tie nos provocam com suas falas e argumentos, quando dizem que a postura de conseguir observar o trabalho das crianças, ter “olhos em

todo corpo” é fruto da prática, da experiência, “*essa coisa do olhar que é muito, é m-u-i-t-o da prática... tem coisa que não dá para mudar, a gente não dá conta,... essa coisa do estar atento mesmo, você tem olhos em todas as partes do corpo e é um estar esperto para as coisas e processar as coisas numa velocidade...*” (Maria Fernanda).

Se trabalharmos aqui com o conceito de **capital incorporado** de Bourdieu e perguntarmos sobre esses “olhos em todo corpo”, podemos falar em olhares teóricos, também por elas *incorporados*... Nesse sentido, o conhecimento teórico, seria então, um capital incorporado, que repercute nos modos de olhar, nos modos de fazer...

Buscando elementos para pensar esta questão, destacamos os dizeres das professoras que iniciaram na carreira mais recentemente, refletindo acerca das relações entre o conhecimento acadêmico e o desenvolvimento da prática pedagógica...

#### *Modos de olhar, modos de fazer...*

No ano de 2000, três das professoras que entrevistamos ingressaram na carreira: Maria Fernanda, Isnary e Tie, num contexto de debates, disputas entre concepções de educação, teorias pedagógicas quem vêm sendo elaboradas ao longo dos últimos anos.

Quando estas professoras ingressam na carreira, formadas no curso de Pedagogia da Unicamp, vivem estranhamentos, espantos, embates entre expectativas, imagens, conceitos, de professores, alunos, direção, pais...

Logo nos primeiros passos na carreira, as formas de condução do trabalho pedagógico de Maria Fernanda e Tie entram em choque com as expectativas de seus alunos.

eu cheguei na sala de aula com um rolo de barbante na mão e um rádio. Uma dinâmica de grupo, tinha separado uma música do Milton Nascimento que falava da vida ... e de amor, e de uma casinha na beira de um rio, eu falava “nossa, tudo a ver, vamos conversar sobre a vida e sobre a infância”, ... eu sabia que eles eram migrantes. Aí eu fiz a roda,

e eles me olhando muito estranhos. Aí **um senhor me levou numa sala ESCURA!**

(...)

“Olha professora eu vim aqui, que isso aqui não é baile não, **eu vim aqui para ter aula, e você pode tirar aquele rádio da sala de aula porque isso aqui não é baile**, eu vim aqui para aprender escrever o nome do meu pai e da minha mãe e meu nome” (Maria Fernanda)

... eu também... **tinha muita expectativa no início do trabalho**, turminha de segunda série, imaginei aqueles alunos numa certa faixa etária, lembrando que talvez tivesse algumas crianças que tivessem história de repetência tal, mas, ... chego lá, separei textos de literatura infantil, juvenil, algumas coisas que eu achei que fosse legal trabalhar e a resistência. Mas isso eu lembro... qual é o aluno até hoje, ... ele chegou para mim com caderno na mão e falou **“isso não é lição”**

(...)

era uma música, ... tirei o texto da música, levei para eles, a gente ia ler, interpretar, depois cantar, “tá, mais isso não é lição”, então, ai o chão se abriu e eu, e porque ai a turma fica... (Tie)

Essas duas professoras viram-se desconcertadas, questionadas por seus alunos, que concebiam a aula e as atividades de modo distinto. Elas tinham uma imagem construída, em parte pela formação que receberam, a partir do conhecimento divulgado a que tiveram acesso na academia e em outros meios de circulação. Ingressaram na carreira há pelo menos 20 anos de uma discussão ampla no âmbito da formação e prática de professores. No entanto, após longos debates, implementação de propostas, alunos e professores ainda espantam-se com propostas “alternativas” de trabalho.

Apesar da existência de toda a discussão e a tentativa de implementação de outras formas de ensino que contribuíram para a formação de uma imagem acerca de como deve ser o ensino da língua, essas imagens não são as únicas existentes. Elas se chocam com a imagem que os alunos possuem, imagem esta também produzida historicamente. Há práticas, modos de dizer, de fazer que vão sendo institucionalizados, divulgados, aceitos, veiculados. “(...) Na história das relações escolares, os sujeitos (alunos e professores) vão se apropriando, não sem tensão, de formas de agir e dizer. Esses modos de participação nas práticas e as imagens que eles vão refletindo vão se inscrevendo na memória coletiva e discursiva” (Smolka e Braga, 2005, p.13).

A fala dos alunos explicita um certo modo de conceber a aula, deixa entrever os valores sociais, marcas da produção histórico-cultural de imagens, papéis. Tanto uma criança de 2ª série, “isso não é lição”, como um adulto, “isso aqui não é baile não”, apontam que a expectativa que tinham para a aula era outra. De acordo com Bakhtin (2004) “... cada palavra se apresenta como arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (p.66).

Estas professoras buscaram agir de modo coerente com a formação que receberam e se incomodavam quando se viam levadas a trabalhar com práticas como a silabação. Tie aponta para esse fato quando diz que, por conta da resistência dos alunos frente às atividades que propunha, começou a levar atividades como “*complete a palavra com, família silábica, tal, mas morrendo de culpa*”, e ainda Maria Fernanda, “*cheguei com um pudor imenso de trabalhar com famílias silábicas, e depois descobri que não era pecado (...)*”.

“... há um ‘ideal’ da prática pedagógica que, partilhado socialmente, é distinto para cada professor. Este ‘ideal’ depende dos princípios que, para cada um, constituem o ponto de referência onde se configuram os parâmetros que orientam a prática. No entanto, há um confronto entre o que foi pensado e as condições concretas das interações na sala de aula. A ação do professor decorre, em parte, das suas intenções (que se formulam, em certa medida, de acordo com o ‘ideal’). Mas as condições concretas oferecem resistência. (...)” (Smolka e Laplane, 1993, p.80).

Como se colocam as questões da prática, da experiência, do conhecimento como fonte de elaboração no enfrentamento das condições concretas?

A partir dos embates que viviam com seus alunos e com seus pares, Tie e Maria Fernanda indagam-se sobre a maneira como trabalham e reelaboram os conhecimentos recebidos em sua formação acadêmica.

D:... o que te fez cair a ficha de que tudo bem trabalhar com família silábica?

M: Foi o contato com outras professoras, ver o teu trabalho ali levando um tempão para deslanchar e aí as professoras chegam na reunião “olha gente, olha que gracinha o texto desse meu aluno” e assim, aquela folha organizada, com parágrafos e pontuação, e letra cursiva, e os

meus alunos aquela coisa caos, aquele texto tudo grudado, e eu falava gente não é possível, (...) e aí assim, na verdade eu só me dei por vencida mesmo... só me tranqüilizei quando eu comecei a perceber que essa preocupação com a questão fonética que estava sendo um pouco deixada de lado, que é da necessidade da análise da palavra mesmo, até para a comparação e produção de outras palavras, estava sendo muito discutida por teóricos, enfim, eu falei não, eu não estou louca sozinha, olha só, na universidade as pessoas estão pirando em cima, eu lembro de um Cole

(...)

T: Cole

M: eu lembro de um Cole

T: eu acho que foi o primeiro Cole que teve depois que, foi em 2001

M: isso, tinha um rapaz

T: é

M: aquilo

T: aquilo foi uma libertação para mim que eu falei, tá então eu não vou queimar no inferno, eu posso trabalhar isso que ele está falando

M: porque é

T: ele falou essa coisa que do som da letra, das letras

Isnary também assinala alguns aspectos a respeito. Quando ingressou, conta que a professora anterior era “tradicional” e que as crianças da 1ª série, em setembro já estavam alfabetizadas, “... *as crianças já estavam, grande maioria, já estavam praticamente alfabetizadas, a professora era tradicional, o que a gente chama de tradicional, ba, be, bi, bo, bu, mas as crianças estavam lendo e escrevendo, então assim eu não tive grandes dificuldades nesse ano...*”.

Cordeiro (2002) analisa que o discurso pedagógico da mudança, “ao instituir a idéia de ensino tradicional, ou melhor, ao se apropriar dela e reformulá-la, acaba criando uma representação da realidade escolar que ignora as tradições pedagógicas efetivamente existentes e que constituem e informam as ações educativas concretas dos professores nas escolas” (p.200). A produção acadêmica parte de determinadas representações sobre a “escola, o professor e a prática pedagógica”, que “terminam por ter força de realidade. No entanto, quando transpostas para a prática, essas representações, apresentadas como saberes pedagógicos, capazes de orientar os professores nas suas tarefas diárias, têm que se haver com outras representações, sobre esses mesmos temas, já presentes, ali, nas escolas. Não se trata de afirmar a sempre reiterada cisão entre

teoria e prática, mas de constatar o conflito entre teorias-práticas distintas” ( p.201).

Tie fala de um estranhamento entre as professoras iniciantes e as professoras mais experientes,

... voltando ali no primeiro ano, de estranhamento,... tanto da nossa parte como da parte deles, ... acho que a gente se via meio como extraterrestre, porque falava assim, gente virou o milênio, como assim “o bebê baba”? A gente via essas coisas na lousa, via castigo sendo dado mesmo, com criança ficando atrás de porta, mãe sendo chamada para, para sei lá, dar conta de indisciplina de aluno tal, que para gente... era uma coisa que não existia mais, era uma coisa que a gente ouvia falar quando a gente estava na primeira série enfim, mas isso existia (...)

Estas professoras, ao ingressarem na escola, deparam-se com práticas desenvolvidas pelos professores e expectativas dos alunos distintas das que elas imaginavam encontrar. Provavelmente, dada a circulação das idéias “inovadoras”, das propostas educacionais presentes inclusive nos livros didáticos, estes professores mais “antigos da escola” conhecem as “novas” propostas, mas acabam descobrindo um modo de trabalhar próprio, condizente com a realidade que encontram, vão encontrando formas de fazer para lidar com a tarefa de ensinar diariamente seus alunos numa dada realidade concreta. Reinterpretam as prescrições que lhes são postas.

Nas falas de algumas das professoras que entrevistamos, podemos ver a percepção de modos de fazer estabilizados com os quais se deparam ao ingressar na escola, modos de fazer nem sempre condizentes com as “modernas” idéias pedagógicas que defendem, representam. “... a escola usava [cartilha] e eu cheguei dizendo que não ia usar... isso foi um caos, porque ela nunca tinha visto ninguém alfabetizar sem cartilha” (Júlia), “... gente virou o milênio, como assim ‘o bebê baba’?... castigo sendo dado mesmo, com criança ficando atrás de porta, mãe sendo chamada para... dar conta de indisciplina de aluno tal, que... para mim... era uma coisa que não existia mais...” (Tie), “eu nunca segui um livro didático desde o início... eu fazia uma coletânea de materiais para trabalhar com as classes. E eu me lembro de uma ocasião chamando a turma ali na hora da entrada com as colegas perguntando para as outras ali: ‘Ai qual página do livro

*que você está?’, ‘estou em tal página, ai estou em outra página x’, e eu fiquei quieta, muda... não vou falar onde eu estou, porque eu não estou em página nenhuma”* (Raquel).

Estes modos de fazer estabilizados (relativamente) na escola configuram o que Clot (2006) define como gênero profissional,

**“o sistema aberto das regras impessoais, não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas... Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação... Trata-se por fim das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora de lugar; o sistema social das atividades reconhecidas ou interdidas num meio profissional dado (...)**” (Clot, 2006, p.51, grifos nossos).

As professoras iniciantes, apesar de serem recém formadas, de terem as marcas do conhecimento científico, ainda não conhecem a ‘parte subentendida da atividade docente’, nem o ‘repertório de atos adequados ou deslocados’ neste campo de atividade.

Quando se ingressa num novo trabalho, em geral, ninguém diz especificamente quais são as regras do gênero. É como se adentrasse numa cena de teatro, onde a representação já foi iniciada... (Clot e Fajta, 2000). É necessário descobrir as regras do jogo, em geral às suas próprias custas. Muitas vezes elas são descobertas quando se fracassa. O gênero em funcionamento, em muitos casos, é rejeitado pelas novatas, que por vezes tinham imagens e expectativas distintas das que se deparam na escola.

Algumas das professoras reconhecem que a própria postura com a qual ingressaram pode ter sido arrogante, numa expectativa de que podiam “transformar o mundo” através da educação, acabaram lendo como “tradicionais” e, portanto “negativas” muitas das práticas exercidas na escola, entretanto, elas não sabiam como fazer de outro modo.... *“talvez tenhamos nos colocado de um*

*jeito meio antipático, que sabíamos tudo, e nós fomos vendo que a gente não sabia” (Júlia).*

As expectativas dos alunos também nem sempre coincidiam com as expectativas trazidas por elas...

M:... eu batia de frente com que eles achavam que tinha que ser a escola, e eu chegava com uma sede muito grande de construir uma escola ali com eles

T: mas é de certa forma é uma arrogância também, não é? Que a gente tem, porque é uma expectativa que eles tem, da lição, da lousa, do caderno.

(...)

T: eu sei o que é melhor... isso não é o mais legal, o mais legal é isso aqui que eu trouxe

Fontana (2000b), ao fazer uma análise de sua primeira experiência como professora com uma turma de educação de jovens e adultos, mostra que não conseguia corresponder ao que eles esperavam dela como professora, às imagens que os alunos possuíam.

“A ilusão do saber-fazer e a ilusão quanto ao alcance do trabalho pedagógico foram sendo desfeitas. Às vezes da ciência, marcantes no processo de formação, juntaram-se as vozes daqueles meus primeiros alunos, trabalhadores adultos, com quem e para quem me dispus a trabalhar e que apontaram o quanto eu não sabia realizar as tarefas a que me propunha, explicitando que eu esgrimava com clichês, mais do que com gestos e modos de ação concretos. Essas vozes me mostraram que os objetivos por mim priorizados nem sempre coincidiam com as necessidades daqueles a quem meu trabalho se dirigia, nem com os sentidos que elaboravam nas relações de ensino. Elas também me ajudaram a desmistificar o tom de salvação de que se revestia o discurso da ‘conscientização’ e da transformação como tarefas centrais do trabalho pedagógico (...)” (p.110).

Arroyo, em texto de 1981, levanta aspectos importantes para pensar esta questão:

“Um ponto parece claro. Os movimentos populares e as lideranças operárias não reivindicaram a escola como agência de conscientização e politização, mas como agência de transmissão do saber, conseqüentemente o que esperam do educador escolar quando a ele entregam seus filhos ou quando eles como adultos procuram a escola,

não é um formador de sua personalidade, nem um educador no sentido de alguém que lhes transmita consciência, valores, atitudes por mais transformadoras e libertadoras que elas possam ser. O que esperam do docente... é que saiba abrir-lhes as portas para ter acesso ao saber básico que lhes foi negado...

A solução não está em fazer da escola uma agência socializadora e politizadora. A dimensão política deve ser encontrada no próprio processo ensino-aprendizagem, na arte e na técnica de bem transmitir os conhecimentos básicos às camadas que mal ultrapassam o conhecimento das primeiras letras” (Arroyo, 1981 citado por Alves, 1982, p.25).

No enfrentamento da realidade concreta da sala de aula há um novo aprendizado (“olhos em todo corpo”), aprendizado que não apaga o saber teórico, incorporado (olhares incorporados). Este olhar teórico repercute nos modos de olhar para a realidade concreta: espantos, críticas, busca de alternativas. Repercute nas escolhas realizadas, no modo como o trabalho é encaminhado, no compromisso assumido com os alunos, nos desejos de mudança... No entanto, os olhares teóricos vão também sendo re-elaborados, re-significados no contato diário com as tensões e contradições que se condensam na prática.

As professoras entrevistadas mostram que vão encontrando alternativas de trabalho, vão estabelecendo negociações, parcerias, não reproduzindo simplesmente as práticas já existentes. A noção de gênero profissional traz a idéia de modos de fazer que vão se estabilizando, mas também implica a possibilidade de criação, de fazer de outros modos, “só há gênero se há modos possíveis de dizer ou fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas” (Faïta, 2004, p.69). E ainda, de acordo com Clot (2006),

“ninguém recebe o legado de uma experiência pronta para usar, em vez disso, cada um assume um dado lugar na corrente de atividades. De modo mais preciso, a atividade pessoal só é construída nessa e contra essa corrente, mediante a apropriação do gênero. Mas este último, longe de ser um sistema abstrato de normas, sempre igual a si mesmo, vê-se absorvido na ação de um coletivo, dilacerado pelas contradições vivas de um dado meio de trabalho, para eventualmente voltar, saturado de variantes e prenhe de nuances, com uma estabilidade que é igualmente sempre provisória. Os gêneros são no final a integral dos equívocos que sua história neles permitiu persistir... Dispor dos gêneros

é algo que sempre requer que o sujeito neles introduza algo de seu” (p.203).

Os professores deparam-se com uma história de práticas, inscritas num movimento histórico geral e no contexto específico de trabalho. A memória coletiva da profissão não é algo observável, mas não menos constitutivo do trabalho. Na atividade profissional são produzidas “trocas e circulação de idéias que ultrapassam os limites das situações observáveis, e até mesmo *formas de fazer* mais ou menos difundidas na profissão, que não são, entretanto, formalizadas e transmitidas...” (Faïta, 2004, p.64). De modo geral, esta história coletiva não está presente nos cursos de formação, na produção acadêmica – é em grande medida não documentada, mas não menos real...

Um lugar emergente na tentativa de tornar essa história visível encontra-se em publicações e eventos na área da educação, que vêm, mais recentemente, dando destaque aos relatos de experiências e às histórias de vida dos professores... Entretanto, vale ressaltar a importância de não se centrar apenas nas histórias individuais dos professores, sem considerá-las nas suas relações com o contexto mais geral...

### **A dimensão coletiva do trabalho docente e o papel do “outro”**

Uma fala generalizada das professoras que entrevistamos e de outras pesquisas sobre professores iniciantes é um sentimento de solidão vivido no início da carreira - falta de apoio, de interlocutores. De um modo geral as professoras conclamam a existência do trabalho em grupo, que seria capaz de amenizar as dificuldades vividas.

... o **relacionamento com os colegas** da mesma área, de áreas diferentes é muito importante, essas reuniões pedagógicas, que nem todo professor dá importância, se ela for bem estruturada com uma coordenação boa, pode ajudar bastante. Eu tive sorte porque eu trabalhei em uma escola onde a coordenação pedagógica e a orientação... passava muitas dicas para gente sobre a classe, então eu pegava uma classe... já sabia... de onde começar (Elaine)

... muita dificuldade, **muito desamparo**,... porque você **não tinha a quem pedir ajuda** e a ajuda não era institucional, não existe uma rede em termos institucionais, um modo de acolher e de ajudar o trabalho do professor, não só do professor iniciante mas de todo professor (Júlia)

D:... você sentia apoio, você tinha ajuda? Coordenação, colegas?

I: não, chãozão mesmo, **só na sua sala, você sozinha**, e isso é a grande falha. (Isnary)

**... sozinha não dá, talvez o sofrimento fosse menor se fosse mais junto ainda**, se as possibilidades de troca fossem... mais sistematizadas... (Maria Fernanda)

... naquela época não existia nem coordenador pedagógico nada, nada, nada, agora ainda você tem, era o diretor e o professor, o diretor queria ver você dentro da sala, dando suas aulas, entregando suas notas no dia certo, agora, você para não sofrer na sala de aula, não ter problemas, tinha de fazer a sua parte...

**... no estado eu percebi que ficava mais entregue nas mãos do professor, toma aqui suas salas, você se vira** (Elaine)

Quando se pensa nessa solidão sentida pelos professores, a questão da relação com o outro emerge. Que companhia está sendo requerida? Como se configura esse papel do outro? O lugar de interlocutor seria ocupado por quem, pelo coordenador da escola, por uma colega mais experiente?

O outro dá sentido, interpreta, significa nossas ações e palavras. “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro... Ser significa conviver... Ser significa ser para o outro, e através dele, para si... (Bakhtin, 2003, p.341), “avaliemos a nós mesmos do ponto de vista dos outros... levamos em conta o valor de nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro” (p.13). Nos tornamos nós mesmos através do outro (Vigotski). Nesta perspectiva, a relação eu-outro é inescapável. Relação esta que transcende a situação imediata.

O professor não está sozinho – há muitos *outros* que estão com ele - o colega de trabalho, a direção, coordenação, os alunos, os pais, e ainda há o outro

não visível, o terceiro de que fala Bakhtin – as leis, políticas educacionais, teorias pedagógicas, imagens, expectativas, o coletivo de trabalho, etc..., “o outro pode estar ausente sem contudo deixar de estar... implicado” (Clot, 2006, p.100).

Para este autor a atividade de trabalho “é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros... Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo. (...). O trabalho é uma “atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero. (...)” (p.97). Portanto, não se pode analisar a ação do sujeito a partir dela mesma.

O ofício comportaria quatro dimensões: - pessoal (sou o único a exercer o ofício desse modo); - impessoal (prescrição – regras/ funções definidas/ contratos); - interpessoal – (dirigida a um destinatário - colega ou superior hierárquico); - transpessoal – (gênero profissional – se inscreve numa história coletiva). A ação do sujeito se realizaria através dos gêneros profissionais.

No entanto, o gênero em funcionamento com que se deparam as iniciantes pode nem sempre coincidir com suas expectativas, o que traz um sofrimento, pois muitas vezes suas ações se encontram “fora de lugar”, “não são reconhecidas” pelo meio de trabalho. Para poder inscrever sua ação de outro modo, faz-se necessário entender e se apropriar dos modos de fazer em funcionamento, o que acontece na interação com os profissionais.

Para os que já estão inseridos no campo de trabalho, os iniciantes podem representar aspectos que rejeitam – como uma tendência a teorias, pode fazê-los lembrar do seu próprio início, da mesma inexperiência e vontade de fazer diferente...

As professoras formadas na Unicamp relatam do estigma carregado por esta instituição...

... na escola a gente era considerada as meninas... é assim, as irresponsáveis, as doidas, as inconstantes. Então muita coisa do que a gente fazia tinha que ser... conquistado. (...) Eram as meninas da Unicamp (Júlia)

a gente era... ingressante na carreira e na instituição, e nós éramos novas e a gente tinha um estigma, e bem ou mal a Unicamp, a gente carrega um estigma, aonde a gente vai, “ah, mais são as meninas da Unicamp” então “Vocês que são da Unicamp?” quantas vezes eu não escutei isso, “vocês que são da Unicamp, têm a cabeça mais fresquinha, como é que a gente resolve isso?” (Tie)

... a gente é muito rotulada, por ser Unicamp, por ser novinha, não tem nenhuma experiência (Isnary)

Nesta perspectiva, como pensar a dimensão coletiva do trabalho? Como analisar o sentimento de solidão generalizado, não apenas no início da carreira?

Lima (2003) analisa que a produção do sentimento de solidão estaria ligada a uma lógica individualista, constituindo-se num modo de culpabilização individual dos sujeitos,

“Pela construção ideológica da idéia de solidão, de que estou sozinho e o trabalho docente é individual, é que se pode produzir ideologicamente a culpabilização. Caso não seja produzida ideologicamente a solidão e, logo, a idéia de que eu sou responsável pelo trabalho que faço aqui e agora com os alunos, não há produção do sujeito, que pode ser culpado. Porque a culpa só pode ser aplicada sobre um corpo... Se se pensar que o sujeito que está professor é múltiplo, é histórico e, bakhtinianamente falando, é polifônico, **a solidão em si não existe**. Ela é construída, imaginária e ideologicamente, por uma outra razão: **para haver em quem aplicar as culpas...** Tornar públicos os segredos resulta dessa luta entre manter-se na invisibilidade e no mundo do cada um por si, assumindo sozinho os riscos de uma prática desviante, e **buscar alianças para a partilha das responsabilidades**. A partilha não se isenta dos riscos, mas abre a possibilidade da arbitragem e do julgamento dos procedimentos desviantes” (p.207-208, grifos nossos).

Pensar na partilha de responsabilidades nos leva a refletir sobre os espaços de interlocução dentro da escola. Muitas vezes, a organização da escola opera de um modo a silenciar vozes, “... embora o aprendizado pelo trabalho se realize e seja fundamental à constituição do nosso ‘ser profissional’, isso acontece silenciosa e silenciadamente, numa clandestinidade imposta pela própria organização do trabalho, que não só dificulta a elaboração histórica dos sentidos do nosso fazer, como repercute nas relações entre pares” (Fontana, 2000, p.147).

As professoras que entrevistamos apontam para o desejo da existência de espaços de interlocução, onde possam trocar experiências, pensar junto, partilhar responsabilidades... Algumas relataram experiências de grupos, interlocução fora da escola: Júlia, Tie, Maria Fernanda.

... E aí nós começamos assim, a nos encontrar para conversar, a gente tinha sistematicamente reuniões... começava chorando, arrancando os cabelos, tudo o que acontecia, os espantos... A gente se encontrava para falar do trabalho... e aí assim, preparar, dar dica, trocar, olha eu fiz isso, eu não fiz aquilo, o desespero.

..., foi acho que graças a isso que a gente sobreviveu, porque teve um monte de gente que surtou... Teve uma que abandonou, teve uma moça que se formou com a gente... abandonou, dois meses, porque os alunos subiam pelo lustre literalmente, na mesa, passavam pela janela (Júlia)

... o que eu fazia [faço]... é recorrer... às colegas... **Eu lembro que foi muito mais pelos colegas, pelos amigos “olha estou fazendo assim, estou pensando assim, minha turma tem esse caso que me chama atenção, esse caso que me preocupa”**. Então foi muito mais troca de experiência do que uma supervisão e uma orientação mais efetiva mesmo... (Tie)

A instituição do horário de trabalho coletivo na escola é recente, começa a surgir na última década. Júlia que começou a trabalhar em 1985 nos diz que “mais ou menos, uma vez a cada bimestre havia reunião, em alguns momentos a gente sentava na escola, conversava, tentava resolver coisas internas, mesmo no horário de intervalo... *mas não era regulamentada a questão da reunião semanal ainda, então a gente não tinha isso*” e ainda Raquel, que começou em 1991 “... *nós tínhamos reuniões pedagógicas mas elas eram muito distantes. Não havia esse TDC [Trabalho docente coletivo] semanal na época... era a cada mês, ou dois meses...*”.

Entretanto, apesar da existência desses espaços institucionais hoje, estes não garantem a interlocução. As professoras apontam que muitas vezes esses horários de trabalho coletivo são usados para dar conta de questões burocráticas, e embora haja uma solicitação para a existência de grupos, há uma resistência aos mesmos.

A prefeitura municipal de Campinas, na gestão 2000/2004, após uma reestruturação dos cargos e carreira, aumentou a quantidade de horas para estudo e reuniões coletivas, tendo como uma das finalidades a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Entretanto, algumas das professoras relatam sobre a dificuldade em se cumprir tal proposta, apontam questões tais como a falta de espaço físico, de compatibilidade de horários e de uma resistência por parte de algumas professoras em participar coletivamente de discussões e estudos.

Existe um documento escrito pela outra gestão, que é a Escola Viva, com todos os princípios de trabalho, da singularidade... essa coisa de dar uma importância maior à escola, como pólo mesmo e não a secretaria enfim, existe essa coisa do assessoramento, das orientadoras pedagógicas, da direção... mas eu também não sei como isso se dá nas escolas, eu vejo assim, hoje lá no [nome da escola] uma **dificuldade grande da orientadora pedagógica conseguir fazer o trabalho dela**, porque tem coisa da vontade e a postura dela mesmo de trabalho que é de respeito às várias formas de trabalho e de ouvir, mas ao mesmo tempo de tentar costurar uma coisa que seja coletiva. Agora a gente está estudando, **estamos tentando voltar a estudar nos TDS**, houve um momento de estudo, depois uma ruptura, por causa dos milhares de pepinos cotidianos, estamos tentando garantir de novo o espaço de estudo nos TDS, aí essa minha dificuldade, porque você vê como o quanto as pessoas não valorizam isso e você tenta fazer uma outra coisa e você vê que também tem gente que não valoriza a outra coisa... **é complicado porque não tem como se construir um projeto político-pedagógico sem muita discussão**, muito debate e estudo mesmo, não vejo muito outro caminho e as pessoas tem esse discurso de que **“vamos partir para a prática? então, na real o que você vai fazer na páscoa?”** Aconteceu isso na última reunião...

(...)

**a gente tem um espaço... garantido de professores alfabetizadores de duas horas semanais de estudo**<sup>17</sup>, toda professora de 1ª e 2ª série tem que cumprir duas horas a mais na escola, de estudo, e aí nessa reunião, bom, professoras alfabetizadoras, estudo deve ser sobre ALFABETIZAÇÃO (...)

Então não era para estudar? “não, mas a gente vai conversar sobre a páscoa” (...) (Maria Fernanda)

---

<sup>17</sup> § 7º. A partir do início do ano letivo de 2004, os professores de 1ª, 2ª e 5ª séries terão asseguradas 2h/a semanais como suplementação de sua jornada para dedicar-se as especificidades do trabalho pedagógico...” – Resolução 14/03 – SME/ Campinas (Oliveira, 2005, p.411)

Se antes havia uma reivindicação por momentos de trabalho coletivo, e da existência de alguém para compartilhar este trabalho, por que, apesar da criação de espaços institucionais de trabalho pedagógico coletivo, o sentimento de solidão ainda é tão generalizado? Por que estes espaços não são aproveitados justamente para compartilhar, realizar trocas de experiências, estudos?

Aqui há que se considerar o movimento histórico, a lógica individualista do mundo capitalista. Apesar da existência de um espaço formal de reunião coletiva, há uma série de implícitos, de jogos de imagens e de poder que marcam os dizeres e as ações. Há também uma incorporação por parte de professores da visão dicotomizada entre pensar e fazer, encarando algumas vezes o tempo de estudo e reflexão como perda de tempo. Não se pode deixar de considerar também toda uma história de deslegitimação das formulações produzidas pelos professores, com um modo de encarar a escola como um local de aplicação de teorias desconsiderando a história existente, a realidade concreta...; uma história de hierarquização das relações, divisão do trabalho no interior da escola, legitimada com a presença dos especialistas.

A gestão 2000/2004 na rede municipal de Campinas buscou alterar modos de organização da escola, com a efetiva participação da comunidade escolar neste processo. Concebia a escola como centro do processo, como *locus* de decisões, desenvolvimento do projeto-político pedagógico.

No entanto, muitas foram as dificuldades de concretização das propostas, que enfrentavam as condições precárias de trabalho, e toda uma história de hierarquização, de não-construção coletiva do trabalho. Várias das ações implementadas iam na contramão da política educacional em âmbito federal, contra as lógicas de hierarquização, individualização, desvalorização do professor, etc... O Plano de Cargos e Carreira, aprovado em 2004<sup>18</sup>, conseguiu garantir uma

---

<sup>18</sup> Desde o início de 2005, este plano de cargos vinha sendo contestado judicialmente por sua elaboração ter sido realizada por uma instituição contratada sem licitação pública. No início do presente ano este plano de cargos foi efetivamente contestado, sendo necessária sua reformulação.

remuneração mais digna, e aproximou os vencimentos dos professores aos dos especialistas.

Algumas conquistas foram sendo alcançadas, e a gestão atual, nas suas especificidades, continua buscando imprimir outras lógicas de funcionamento... mas há ainda um longo caminho a ser percorrido para conseguir efetivar mudanças neste processo histórico...

No entanto, apesar e a partir de toda esta dificuldade (histórica) de construir espaços de interlocução dentro da escola, a professora Raquel relata sobre uma rica experiência de trabalho em grupo numa escola onde trabalhou por oito anos,

... 92, eu me removi. Processo de remoção para uma outra escola onde existiam professores antigos e professores novos chegando pelo processo de remoção nessa escola. Essa escola foi fantástica, eu fiquei por oito anos como professora lá. Por que? Lá sim a gente tinha uma **integração de colegas**. Durante esses oito anos a direção mudou bastante, a orientação pedagógica, a vice-direção, mas a turma, o grupo permaneceu. Então **a gente formou uma história de trabalho** e cada diretor ou outro profissional ou colega que chegasse, porque também teve mudanças de professores, pequena mas teve, a gente tinha um trabalho já onde as pessoas se incluíam, davam uma cara nova, porém tinha um perfil de trabalho ali construído no decorrer dos anos. Alunos que começavam numa série, passavam para outra série, para outra e para outra, e a gente já conhecia os pais, a comunidade e muda muito. A continuidade do profissional na escola muda muito.

Falando da implementação do construtivismo e dos cursos oferecidos pela rede, Raquel ressalta novamente a importância do trabalho coletivo.

... nós tivemos diversos moldes de curso. Tanto os cursos de encontros semanais..., [e] os encontros, os grandes seminários, mas aí mais distantes, que isso aí não resolve muito. (...) O orientador pedagógico que... era o nosso ponto de apoio pedagógico mais próximo também não ficava na escola diariamente. Ele tinha várias unidades. E as lacunas. **Por isso que nós dependemos muito do nosso grupo**, dos momentos onde nós fomos buscar, nós estudávamos, então era formação fora, era graduação de um, pós-graduação de outro, grupo de trabalho de outros e nós trazíamos muito para o nosso grupo o que nós poderíamos estar desenvolvendo com as crianças... Então o que você constrói ao final de um ano e pode dar uma continuidade e acrescentar... Então nós **conseguimos construir o nosso entendimento de construtivismo**, o que nós poderíamos fazer na

prática com os alunos e o respaldo que nós tínhamos sobre a nossa prática ou argumento que nós tínhamos por sair... E o respaldo assim sobre qualquer questionamento. **O que ficava claro para a gente é que nós não poderíamos usar materiais tidos como tradicionais então... E a gente foi construindo a maneira de trabalhar com a criança**, que ela produzisse, mas que a gente tivesse um ponto de partida, o objetivo, enfim, material básico para essa construção enquanto o aluno e as produções, e o avanço nas produções...

Este grupo conseguiu cultivar uma história, pensar coletivamente sobre as formas de encaminhamento do trabalho pedagógico, compartilharam decisões, responsabilidades.

Para uma construção coletiva é preciso mais do que espaços institucionais, é preciso que as pessoas se abram, que individualmente participem de um coletivo, dêem sua contribuição, mas é preciso também que haja condições. Na escola que tomamos como referência, por exemplo, há dificuldade até no que se refere ao espaço físico para a realização das reuniões. A sala de professores é muito pequena - as professoras espremiam-se entre livros, armários, cafés... As reuniões acabam acontecendo na sala de informática, que é espaçosa, o que faz com que várias coisas aconteçam neste espaço concomitantemente.

Há também a questão do corpo docente, que na realidade das escolas públicas localizadas nas regiões mais periféricas da cidade, acaba sendo instável, o que também inviabiliza, dificulta a construção coletiva do trabalho.

Encontra-se ainda uma contradição entre o desejo de interlocução e os modos de fazer estabilizados. A professora Júlia comenta a respeito, a partir de sua experiência como formadora de professores,

... eu acho que é o momento da maior solidão, dos professores, da gente não ter com quem falar, não ter com quem comentar... das alunas de estágio quando a gente conversa e pergunta para quem já está na escola, se tem com quem conversar, que não, que não que não pode, que o trabalho é feito a porta fechada, de forma isolada porque qualquer comentário pode gerar crítica, represália, então, se evita ao máximo... é assim, cada um por si e Deus por todos e não ter, e assim, e muitas vezes é necessário se preservar e se preservar significa não trocar, não falar..

... e por outro lado... não seria para elas que você iria perguntar porque... o modo que elas resolvem não é aquele que a gente desejaria resolver, através dele, então você acaba ficando mesmo de lado, e se fecha, porque é o jeito de não, porque no momento que você levanta uma dúvida... você abre um flanco, e aí vem, é muito pesado isso.

E ainda Tie,

... às vezes é difícil, é muito ruim falar isso, mas às vezes você sabe que não pode contar com o colega, às vezes é com quem você menos pode contar

Os professores vão se constituindo nas múltiplas relações que estabelecem com as condições histórico-culturais e com os *outros*. Outros em quem nem sempre há identificação, outros que avaliam, criticam, elogiam, apóiam, atrapalham... Professores mais experientes que não respaldam/ não reconhecem suas ações; alunos que reagem de maneiras diversas às propostas realizadas; pais que os cobram a partir de expectativas e imagens diversas acerca da escola e do professor; condições concretas que circunscrevem e limitam ações; leis, políticas, teorias educacionais que dizem dos muitos modos de ensinar e aprender...

No vivenciamento do tempo e da experiência nestas múltiplas relações que constituem o fazer profissional, o que o professor vai aprendendo?

## Tempo e experiência

### *Experiência Coletiva...*

... Porque politicamente nós muitas vezes sofremos, assim: olha, agora nós estamos mudando, isso não se usa mais, então ao final de quatro anos quando você começava a respirar, poxa vida, agora estamos tendo uma firmeza... Ai não, mudou a política, a gente esquece um pouquinho, porque não era bem aquele trabalho que a gente concorda, então a gente sofria um pouco com isso...

D: ... às vezes perde algumas coisas

R: Perde, sempre era um recomeço, recomeço, recomeço. Repensar. Tudo bem, isso faz parte da nossa profissão, o recomeçar, o repensar, reavaliar, refazer, mas **a gente tem que ter uma história partindo da nossa história, partindo da nossa prática, partindo do que deu certo ou não.**

(...) Ter propostas sim, ter novidades sim, rever sim, refazer, reestruturar, mas **a partir de algo que vem acontecendo durante anos** (Raquel).

Esta fala relaciona-se a uma lógica existente que enxerga a escola como aplicação de teorias, desconsiderando a história existente, não legitimando as formulações realizadas pelos professores...

“A percepção da educação como um ‘campo de aplicação de teorias’ levou à idéia de que olhar para a experiência passada é no mínimo inútil, porque se refere ao ultrapassado, e no máximo pernicioso, porque ‘sem bases científicas’. Práticas tradicionais foram assim rotuladas de atrasadas... As descobertas ‘científicas’, no fundo meramente técnicas, atropelaram a experiência de escola, a história de alunos e professores” (Catani e outros, 1997, p.25)

Mais recentemente, essa história mais local, da sala de aula, dos professores, vem sendo tematizada em pesquisas educacionais – autores como Nóvoa, Schön, Zeichner, Tardiff, Perrenoud são alguns nomes desta nova tendência que tem dado grande destaque ao professor, ao seu fazer, seus saberes... Entretanto, Freitas (2002) alerta para o fato de que a contribuição trazida por estes autores pode conduzir a uma separação da formação do educador de uma formação acadêmica e científica... A autora assinala que a

década de 90 foi marcada pela “centralidade do conteúdo na escola”, “ênfase excessiva do que acontece na sala de aula” (p.142). O foco da reflexão e das políticas de formação passou a ser e se restringiu ao trabalho em sala de aula, o trabalho do professor, e acabou se perdendo a noção do todo, de um contexto mais amplo, histórico, político, de atuação. A formação continuada de professores foi excessivamente valorizada – em detrimento de uma formação inicial sólida, e de um olhar para a totalidade das dimensões que envolvem a educação escolar.

“A ênfase excessiva no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias da *prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, *terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica*, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. (...)” (Freitas, 2003).

Se retomarmos a discussão dos gêneros profissionais, vemos que os modos de fazer estabilizados (relativamente) se constituem nas condições concretas locais particulares, mas também a partir de uma história mais ampla – que configura condições concretas de trabalho e vida dos sujeitos... Uma constante análise dialética das dimensões local e geral faz-se necessária para compreensão da experiência histórica...

#### *A passagem do tempo e as experiências singulares das professoras...*

... para mim... acho que fica essa coisa da diferença... o que eu era há 5 anos atrás e o que eu sou hoje por exemplo, em sala de aula... (Tie)

... uma coisa que a gente conseguiu fazer na escola... antes de decidir as aprovações ou não, **a gente amarrava quem ia ficar com cada série**, então encaminhava, por exemplo, determinados alunos para a [nome da professora]... **Porque no primeiro ano que eu estava lá eu fiz besteira, falta de experiência**. Mandeí vários alunos que faltava muito pouco... e eu não queria reprovar, aprovei; essas crianças foram

para uma outra professora... que não trabalhava assim, **eles passaram o ano na última carteira, sem fazer nada...** (Júlia)

porque assim, **eu tinha uma idéia...** principalmente com adultos, não gente, eles são adultos eles não vão ter que me obedecer... **vamos conversar e chegar a alguns encaminhamentos**, algumas coisas eles tem que entender, ou eu tenho que convencê-los a, já que eles não entendem... outra coisa que para mim também foi por terra, **hoje um aluno vira para mim e fala “isso não é lição” eu falo é! E vamos trabalhar, e já está demorando para fazer...** Eu cheguei super exposta, super aberta em sala de aula, então assim, cada pergunta dessa era uma aula, entendeu “professora, porque que você nananana” aí eu parava tudo, não, vou explicar, teoricamente nossa, super legal, agora emocionalmente para mim isso foi um desgaste absurdo, tanto que resultou na minha exoneração na educação de jovens e adultos, porque eu não conseguia... (Maria Fernanda)

T: **agora** também acho que eu **estou mais segura de algumas coisas e compro melhor algumas brigas...** para sair andando e deixar o outro falando (...)

M: a gente tem que ver qual é a briga que vale a pena também... porque eu era de entrar em todas as brigas

T: se desgastar

M: nossa

T: de sofrer

D: de chorar

M: acho que a gente deve ter acelerado muito o processo de envelhecimento... eu tenho essa impressão de ter envelhecido (Maria Fernanda e Tie)

... faltava assim, da onde eu começo mesmo? Como que eu faço? É para ler? Não, não é para ler. Palavra? Não, ah, com que, faltava isso sabe, o chão, você nunca pisou naquilo, no cru, entendeu aí você tem, ah, o que eu faço... agora eu chego aqui eu já sei por exemplo, a primeira série, tá, eles não conhecem as letras... ah então **agora eu já consigo... entender como que eu posso fazer...** [Fui] aprendendo, e aprendendo com a minha prática (Isnary)

A experiência na profissão propicia conhecimentos novos, permite encontrar modos de fazer, modos de resistir, de encaminhar o trabalho... Cria

condições para estabilização de algumas certezas, diminuição de inseguranças, reelaboração de conhecimentos...

O que acontece quando os modos de fazer vão sendo “dominados”? Eles são sempre os mesmos? Repetem-se as mesmas práticas ano a após ano? O que acontece com o passar dos anos, com a experiência? As dificuldades acabam?

Uma das mudanças possíveis de se acontecer ressaltada pelas professoras, é a acomodação... No enfretamento/ embate diário de todas as condições concretas que se condensam na sala de aula, com a passagem do tempo, corre-se o risco de acostumar-se a determinados modos de fazer, de deixar de espantar-se, incomodar-se com as condições concretas encontradas... Aquilo que no início espantava, mobilizava, pode ir se tornando habitual, incorporado...

... é muito fácil a você cair na coisa mecânica do cotidiano, de todo ano fazer aquilo igual, é uma tentação muito grande, quando você vê professor com aquele caderninho que segue todo ano aquilo independente dos alunos, é... porque é muito, é um trabalho que é extenuante, que se não tem um retorno, que se você não investe, porque o retorno é meio proporcional a esse tanto que você investe de energia, que você se envolve... (Júlia)

... eu acho que o tempo todo a gente tem que pesquisar, correr atrás, seja das atividades, do planejamento, do conteúdo para os alunos. Porque você quando se acomoda, estou dizendo isso por mim mesma, passado alguns anos na mesma escola se a gente se acomoda, se você já tem um trabalho num ritmo, você parece que já sabe, eu já sei o que vai acontecer, como vai acontecer, isso não é muito salutar para o trabalho. Essa experiência ela é boa na medida em que você inove, eu penso assim. Eu me sentia até desestimulada, sabe, ai mas isso aqui também não é muito legal, então foi um desafio voltar para uma 4ª série, tive novamente que correr atrás de conteúdos de formas dinâmicas, o vocabulário, a forma de tratamento era totalmente diferente....

... acho que nosso problema é achar que você já tem uma rotina de trabalho estabelecida, a outra ponta, a falta do conhecimento, da experiência, dessa dinâmica de sala de aula é um problema tremendo, seja para o conteúdo a ser desenvolvido, seja para os relacionamentos mesmo são fundamentais, mas a outra ponta que é esse comodismo, “ai, já sei essa série como eles vão acontecer” e eu começo a ver que por mais diferenças que tenha de um ano para o outro, de aluno para

outro, eu acabo me acomodando naquele ritmo também é um problema muito sério... (Raquel)

De fato, o cotidiano escolar, extenuante, dramático, pode gerar uma aparente apatia. As tentativas de mudanças repetidamente minadas, a constante percepção dos limites do trabalho, podem ser um fator de acomodação, de deixar de lutar... ou de “saber que brigas valem a pena”... Entretanto, as professoras entrevistadas para esta pesquisa nos mostram através de seus dizeres e também na observação de suas práticas por outros meios, que elas continuam numa busca incansável para encontrar melhores modos de ensinar seus alunos...

A trajetória de 30 anos de experiência de Elaine nos dá elementos para pensar sobre as questões acima pontuadas...

### **1975 - Ingresso na profissão, escola particular – amparo, estudo**

“(...) na escola particular eu tinha reuniões semanais,... a gente estudava, só que era uma coisa mais constante mesmo, a gente estudava, lia textos, tirava dúvidas de pedagogia, de tudo (...)”

### **1987 - Ingresso no sistema público de ensino – choque, desamparo, ansiedade, busca, questões políticas e as condições concretas de trabalho emergem com toda força.**

(...) No Estado eu percebi que ficava mais entregue nas mãos do professor. “Toma aqui suas salas, você se vira”.

(...) eu senti que no Estado ... ficava aquela criança nas suas mãos, e aí foi bastante chocante para mim, esse começo sabe, eu chegava perder até noite de sono pensando o que fazer para manter a motivação, para manter a disciplina, como, como fazer, que texto dar, o que fazer (...).

### **2000 - (...) começou a decadência ... essa aprovação, eu falo é aprovação contínua, porque ninguém soube trabalhar com a progressão continuada.**

2000 – Ingresso na Rede Municipal

2005 – SME - desconcerto, investimento

(...) realmente quando eu peguei essa classe, eu falei: ah, vai ser fácil, porque tem menos alunos, ... vai ser pouquinho, eu estou acostumada!

... Mas realmente está sendo uma barra, viu! Está sendo assim uma... Olha, para final de carreira... Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei, sabe! Estou procurando, ... mas sabe, na hora que eu vou fazer, eu não sinto aquele retorno bacana...

... a 6ª A... foram alunos muito difíceis, para mim, com trinta e tantos anos foi uma situação nova, certo, bastante, porque, tinha hora que eu falava assim, ah eu vou largar tudo, eu não vou conseguir, vou tirar uma licença, dava vontade de largar tudo, mas ao mesmo tempo, aí que está, talvez por esse tempo de profissão a gente tem um objetivo de transformação, de mudança, tem alguma coisa mais forte dentro da gente, não vou dizer que os novos não tenham, embora o nosso ideal, muitas vezes a gente reclame, a gente grite, chore, esperneie, mas a gente vai lá, e tenta sabe, apesar de tudo eu achei assim, muitos problemas, muitas surpresas, havia horas que eu falava, meu Deus o que eu estou fazendo, ou o que eu fiz até agora, sabe quando você não via sucesso...

O que se aprende depois de mais de 30 anos de trabalho? Ela já deu aulas para um número incontável de turmas, em escolas públicas e particulares. Como o seu "saber docente" não se mostra nesse momento suficiente ou capaz de ampará-la na sua atuação? A larga experiência não deveria ajudá-la a "dar conta" da sala de aula?

As concepções de desenvolvimento ou de ciclo profissional analisadas no início deste trabalho tornam-se pouco relevantes na análise dessa história de atuação docente; não contribuem para a compreensão do drama (Vigotski, 2000) vivenciado pela professora no cotidiano de sua profissão. A questão é que sua experiência, seu conhecimento, a tarimba construída nesse tempo de trabalho e exercício da profissão, não a isentam de um desconcerto, de um flagrar-se em não saber o que fazer nesse momento da sua carreira.

Ela ingressa na rede privada, e quando vai para a rede pública através de concurso, possui além de um conhecimento teórico que a fez ser aprovada, a experiência, a prática em sala de aula. Mas ela sente também um desconcerto, apesar dos anos de experiência.

Como conceber as características do início da profissão: falta de experiência, de conhecimento, de tarimba? Ao invés de pensarmos em características de fases, poderíamos tentar interpretar alguns marcos e marcas

nas histórias de vida dos sujeitos, tal como eles as significam, buscando compreender essas histórias de vida singulares entretecidas na história sócio-cultural.

Se as categorias colocadas por Huberman (1995) apontam para algumas possibilidades de compreensão da profissão docente, tais categorias podem levar a uma naturalização do desenvolvimento profissional, sem nos proporcionar um instrumental que nos auxilie na compreensão dessa profissão articulada às condições concretas, histórico-culturais de vida.

Assim, a partir da perspectiva teórica que vem fundamentando nosso trabalho, preferimos pensar a profissão docente como um lugar de constituição do sujeito (Fontana, 2000b). O conceito de desenvolvimento aparece ainda muito marcado pela idéia de crescimento, maturação, evolução, teleologia, progresso, etc. O conceito de ciclo parece amenizar alguns significados implicados no conceito de desenvolvimento, trazendo noções como regularidade, completude, repetição. A idéia de gênero “débutant” indica a necessidade do domínio de alguns modos de fazer que se estabilizam. A noção de constituição traz implicada a idéia de formação, composição, criação, organização, estando relacionada também à idéia de condição, status, posição; trata-se de um fazer(se) sempre contextualizado, de uma constante atualização.

Elaine fala da importância da interlocução, do seu desconcerto apesar dos 30 anos de experiência, das condições concretas de vida e de trabalho. Nos conta ainda da sua busca, do seu desejo em encontrar outras maneiras de trabalhar.

Essa trajetória profissional nos leva a indagar sobre como as condições concretas e as situações emergentes na esfera da atuação docente levam os professores a vivenciarem uma busca sem fim de soluções para o fazer cotidiano, no enfrentamento de questões que, podendo ser prototípicas das relações de ensino, configuram-se como singulares e idiossincráticas.

As experiências se dão em um tempo, que não é só o tempo individual da experiência, mas num tempo historicamente construído numa história de condições histórico-culturais – práticas, recursos materiais – neste tempo entrelaçam-se as histórias singulares de cada uma das professoras,

“... O corpo, como signo, tem estatuto de sujeito, condensa palavras e gestos, práticas e sentidos historicamente produzidos. Neste corpo/signo é possível a experiência humana singularizada/ generalizada. A ênfase é posta então nas relações que o corpo – significativo – condensa: as marcas da cultura, da história, do outro, no corpo, no sujeito; mas também na singularidade do sujeito na elaboração de uma síntese” (Smolka, 2006, p.109).

Síntese esta produzida na multiplicidade de relações sociais experienciadas... Deste modo, podemos afirmar também que a maneira como as professoras enfrentam/ lidam com as condições concretas de seu início profissional, relaciona-se com os sentidos que atribuem ao vivido... sentidos produzidos nos diferentes espaços de formação, nos diferentes lugares ocupados, nos diferentes contextos em que estão inseridas.

Maria Fernanda faz uma análise sobre isso,

Eu acho que tem a ver com o processo de formação. Acho que tem a ver com a construção de um ideal onde a escola podia muito mais do que na verdade acho que ela pode, aí eu acabo me frustrando... Acabei me aproximando depois da universidade... de alguns grupos que trabalham com arte-educação, tenho algumas amigas que vivem com isso e continuo ouvindo também das pessoas que trabalham com arte, também os vários nós, o fato da escola ser vista como um grande monstro que acaba com o ser humano, e que destrói a possibilidade de sonho, e eu acho que isso acontece com a gente também...

Não tem aquela coisa de, “ai acho que eu não sirvo para isso”, não... porque é uma coisa que eu não consigo parar de pensar, não me imagino fazendo outra coisa, gosto muito, mas ao mesmo tempo tem um desgaste muito grande, acho mesmo... Eu acho que tem uma expectativa aí, essa coisa do Paulo Freire de saias, tem uma, uma coisa do imaginário, que eu acho isso muito cruel, que sacanagem que fizeram comigo, não é... é cruel isso, é muito cruel, não é nada disso...

Eu acho que tem também... eu frequentei muitos anos a igreja católica e o movimento pastoral... acho que também o movimento pastoral alimentou um pouco dessa coisa da educação popular em mim, tinha um grupo que era muito ligado à teologia da libertação dentro da igreja e aí eu acho que tem também um deslocar de função da minha vida assim, **quando eu faço a opção de ir para a escola pública eu acho que eu faço a opção da escola pública carregada dessas coisas também, de achar que é um espaço aonde eu vou me dedicar, não só como profissional mas como pessoa, porque eu vou construir um novo mundo...** um projeto de vida... Então assim, eu acho que é

muito, eu fui, eu cheguei na vida profissional imbuída de m-u-i-t-a coisa e era muito sentimento para pouco ser humano... muita coisa assim, muita, então era m-u-i-t-a expectativa, eu queria que o trabalho fosse assim, nossa...

Entrevistamos sete professoras – mulheres, casadas, solteiras, mães, a mulher negra e moradora do bairro, participante do movimento negro, a professora que, quando jovem participara de movimentos populares ligados à igreja católica, a professora que traz as marcas da superação de uma deficiência visual, a professora que entrou no magistério por influência dos pais (“profissão de mulher”), as professoras formadas na Unicamp, as professoras formadas na instituição particular, as que cursaram magistério, as que não cursaram. As que moram em regiões centrais da cidade, que vão para a escola de ônibus, de carro... as professoras que continuam indo à universidade na busca de (re)elaboração de seus conhecimentos, que participam de cursos, eventos na área da educação, as que só tiveram a experiência de trabalho na escola pública, as que trabalharam na escola particular...

Vidas distintas que se entrelaçam e se encontram numa mesma profissão, numa mesma escola, construindo suas próprias histórias (singulares), experienciando e constituindo dialeticamente a história da profissão docente...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa foi iniciada, as reflexões acerca do ingresso na carreira docente giravam em torno da constatação de um não-domínio de uma tarefa e da incompreensão/ não aceitação da comunidade escolar deste não domínio. Girava ainda em torno do aprendizado deste ofício, indagando/ reclamando por um espaço de aprendizagem na escola. No decorrer da pesquisa, estas questões foram ganhando novos contornos.

Ao ouvir diferentes professoras discorrendo sobre seu ingresso, ao analisar as temáticas por elas levantadas no imbricamento da história mais ampla, na constante reflexão sobre o meu próprio ingresso e ainda ao analisar diversos estudos sobre o início da carreira, outras questões emergiram, indo além da questão do não-saber do professor iniciante.

No entrelaçamento destas vozes todas, o que para nós acaba se delineando como nuclear é a questão das condições concretas de trabalho nas suas múltiplas dimensões: a divisão do trabalho, as condições materiais, as condições de formação, o movimento das idéias pedagógicas, a memória coletiva da profissão...

As reflexões realizadas neste trabalho indicam que as professoras viveram situações concretas específicas que foram geradoras de dificuldades, e que estas situações vão além do domínio de modos de fazer... Os professores têm diante de si a tarefa de ensinar sujeitos reais em condições reais, concretas. Para cada situação específica, os professores terão que encontrar modos específicos, algumas vezes únicos para ensinar seus alunos.

O belo relato da professora Elaine, mostra que hoje, depois de 30 anos, ela encontra dificuldades que, em alguns aspectos, se assemelham com as dificuldades das professoras que estão iniciando agora. Elaine ressalta mais de uma vez que hoje está mais difícil do que quando ela começou... – apesar de todo o tempo de experiência que possui, a questão das condições concretas se apresenta como mais impactante do que a inexperiência dos primeiros anos de trabalho...

A experiência de dia após dia ir buscando modos de fazer, modos de se relacionar com todos os *outros* que envolvem a atividade de ensino, produz um saber, mas este não isenta o drama do vivenciamento desta profissão, a responsabilidade de ocupar este lugar social produzido historicamente.

Analisar o ingresso das professoras em diferentes momentos históricos, nos permitiu perceber que há aspectos do início que persistem, aspectos que mudam e aspectos que são inescapáveis...

Persiste e se acentua a divisão do trabalho, a separação entre teoria e prática, perpassando a formação inicial e continuada, as relações das professoras com o conhecimento, as formas de organização do trabalho na escola...

Mudam-se os modos de conceber o ensino, buscando promover alterações nas políticas educacionais, na formação de professores, nas práticas pedagógicas. As propostas de mudança encontram sujeitos (professores, alunos, especialistas, pais...) e condições reais, concretas – que fazem com que as “novas” propostas sejam re-elaboradas, e fazem persistir aspectos “tradicionais”.

Criam-se espaços institucionais de trabalho coletivo na escola, persiste o sentimento de solidão e a dificuldade de construção coletiva deste trabalho.

Democratiza-se o ensino, garantindo o acesso, mas não a qualidade... cuja responsabilidade recai, de maneira cada vez mais intensa, sobre alunos e professores, “agentes responsáveis pela solução dos problemas e pelos sucessos na educação”. Neste mesmo processo, perpetuam-se lógicas excludentes de escolhas e atribuição de salas na inserção das professoras na escola pública.

Ademais a todas estas condições, há ainda algo do início que é inescapável: o vivenciamento do lugar de professor. A experiência individual deste sujeito na trama histórica, configura um lugar único, irrepetível...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Nilda. A prática política do supervisor educacional. **Caderno Cedes**, n. 6, 1982.

Amorim, Marília. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

Anjos, Daniela Dias dos. **A formação do profissional da educação: o estágio em questão**. Campinas, 2002. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Arce, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

Arroyo, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

Barros, Diana L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. Em: Barros, D. L. P.; Fiorin, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003.

Bourdieu, Pierre. Compreender. Em: **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_ e Champagne, Patrick. Os excluídos do interior. Em: **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

Braga, Elizabeth dos Santos. **Memória e narrativa – da dramática constituição do sujeito social**. Campinas, FE/ Unicamp, 2002. Tese de doutorado.

Brait, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. Em: Barros, D. L. P.; Fiorin, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003.

Bronckart, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. Em: Bronckart, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

Caprera, Aline Luci Inácio. **A Violência na Escola: uma análise de diferentes vozes e posições sociais**. Campinas, 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de educação, Unicamp.

Catani, Denice B. **Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de ensino da associação beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_. Estudos de História da Profissão Docente. Em: Faria Filho, L. M., Greive, C., Lopes, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Souza, M. Cecília C. C. de; Bueno, Belmira O.; Souza, Cynthia P. de. **Docência, Memória e gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1997.

Clot, Yves. De Vygotski à Leontiev, via Bakhtine. Em: Clot, Yves (org.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 2002.

\_\_\_\_\_. Vygotski, la conscience comme liaison. Em: Clot, Yves (org.). **Conscience, inconscient, emotions**. Paris: La Dispute, 2003.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_ e Faïta, Daniel. Genre e style en analyse du travail. **Travailler**, n. 4, 2000.

Cordeiro, Jaime F. P. **Falas do novo, figuras da tradição. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

Corsi, Adriana Mara. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais**. São Carlos, 2002. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Ufscar.

Dermartini, Zélia de Brito Fabrid Demartini (coord). **Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo**. Centro de Estudos Rurais e Urbanos, INEP, SP, 1984.

Facci, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

Faïta, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. Em: Machado, Anna Raquel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

Ferraz, Ângela. **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983-1996**. Campinas, 2001. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Ferreirinho, Viviane C. Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira. Quem é o iniciante? Texto apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.

Freitas, Helena C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, n. 68. Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80. Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85. Campinas, 2003. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=pt&nrm=iso)>.

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, Papyrus, 1996.

Freitas, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

\_\_\_\_\_. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=pt&nrm=iso)>

Fontana, Roseli A. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, 2000a. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100008&lng=pt&nrm=iso)>.

\_\_\_\_\_. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica, 2000b.

\_\_\_\_\_. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: Alexandre Shigunov Neto; Lizete S. Bomura Maciel. (Org.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre, 2002.

Garcia, Dirce Maria Falcone. **Professores alfabetizadores da escola pública e o construtivismo: representações e apropriações**. Campinas, 1997. (Dissertação de mestrado) - Faculdade de Educação, Unicamp.

Geraldi, Corinta Maria Grisolia. Escola Viva: política educacional por uma escola contra a barbárie. In: Geraldi, C. M. G.; Riolfi, C. R.; Garcia, M. F. (orgs). **Escola Viva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Gontijo, Cláudia Maria Mendes, Leite, Sérgio Antônio da Silva A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, vol.23, no.78, p.143-167, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200009&lng=pt&nrm=iso)>

Guarnieri, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**. São Carlos, 1996. (Tese de doutorado), Faculdade de Educação, Ufscar.

Hernandes, Maria Lucia de Queiroz Guimarães. **Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica**. Campinas, 2002. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Huberman, M. "O ciclo de vida profissional dos professores". Em: NÓVOA, A. (Org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

Kramer, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. Em: Freitas, M. T.; Jobim e Souza, S.; Kramer, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

Lapo, Flavinês Rebolo. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo**. São Paulo, 1999 (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Usp.

Larocca, P. e Savelli, E. L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. Em: Sérgio Antônio da S. Leite (org.) **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

Lima, Emília Freitas. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, vol. 29, nº 2, 2004, (disponível em [www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a6.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a6.htm))

Lima, Maria Emilia Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. Campinas, 2003. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Lugli, Rosário Genta. **Trabalho docente no Brasil: o discurso dos centros regionais e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. São Paulo, 2002. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Usp.

Marcelo Garcia, Carlos. **Formação de professores : para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, nº 9, 1998, Anped.

Mariano, André Luiz Sena. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. São Carlos, 2006. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Ufscar.

Marinho, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Campinas, 2001. (Tese de doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

Miranda, Marília Gouvea de. Pesquisas psicológicas e reforma educacional. In: Duarte, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

Mogone, Jacy Amantéa. **De alunas e professoras: analisando os processos da construção inicial da docência**. Araraquara, 2001. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Unesp.

Oliveira, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n. 2, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200002&lng=pt&nrm=iso)>.

\_\_\_\_\_ e outros. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. Mimeo, 2005.

Oliveira, Regina Maringone de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva**. Campinas, 2005. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Orlandi, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

Pêcheux, M. Análise Automática do Discurso. Em: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1990.

Pereira, Ivanda Alexandre. **A desconstituição de uma professora a partir da reflexão do próprio trabalho pedagógico. Ou, da provisoriedade das certezas pedagógicas...** Campinas, 2003. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Pereira, Lusia Ribeiro. **De donzela angelical e esposa dedicada... a profissional dedicada da educação: (a presença do discurso religioso na formação da professora)**. São Paulo, 1996. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Usp.

Pino, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. **Viver mente & cérebro**. Coleção memória da pedagogia, nº2, Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**, nº.71, 2000.

Pizzo, Silvia V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. São Carlos, 2004. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Ufscar.

Ramalho, Betania L. **A pesquisa sobre a formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação: o caso do ano 2000**. Caxambu/MG: Anped, 2002.

Rocha, Décio; Daher, Maria Del C., Sant'Anna, Vera L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, nº 8. Cuiabá: Editora Universitária, 2004.

Rosemberg, Cláudia de Souza. **Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente**. Campinas, 2003. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Saujat, Frédéric. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres de l'activité professorale. **Polifonia**, Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, nº 8. Cuiabá: Editora Universitária, 2004.

Santos, Elza Pino dos. **Professoras em tempos de mudanças – trabalho docente na rede pública de Educação do Estado de São Paulo (1960-1980)**. São Paulo, 2003. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Usp.

Saviani, Dermeval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, N° 150, 1984.

\_\_\_\_\_. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. Em: Faria Filho, L. M. (org.). **Pesquisa em História da Educação: perspectiva, análise, objetos e fontes de investigação**. Belo Horizonte: HG Edições, 1998

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Texto apresentado no minicurso “História das idéias pedagógicas no Brasil: uma visão panorâmica, na 27ª reunião da Anped, 2004.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. (texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”), Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho artesanal. Em: Santoni Rugiu, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Silva, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29. Anped, Autores Associados, 2005.

Silva, Vivian Batista. **Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)**. Texto apresentado na XXV Reunião da Anped, Caxambu/MG, 2002.

Smolka, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição às propostas de Rede de Significações. In: Rosseti-Ferreira, Maria Clotilde e outros (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição, linguagem e trabalho na escola. Em: Soares, M. e outros. **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**, 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Experiência e Discurso como *lugares de memória*: a escola e a produção de lugares comuns. **Revista Pro-posições**, v. 17, n.2 (50), 2006.

\_\_\_\_\_, Braga, Elisabete dos Santos. Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. **Horizontes**, Bragança Paulista/ SP, v. 23, n. 1, p. 19-28, 2005

\_\_\_\_\_, Nogueira, Ana Lúcia H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: Marta Kohl de Oliveira; Denise Trento R. Souza; Teresa Cristina Rego. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_, Laplane, Adriana .F. O trabalho em sala de aula: Teorias para que? **Cadernos ESE**. Niterói, RJ: UFF, n.01, 1993.

Souza-e-Silva, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. Em: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

Tanuri, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, nº 14, 2000.

Vanzella, Lila Guimarães. **Projeto de incentivo à leitura: uma experiência de formação de professor alfabetizador**. Campinas, 1996. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

Vieira, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. São Carlos, 2002. (Tese de doutorado) - Faculdade de Educação, Ufscar.

Vigotski, L. S. Manuscrito de 1929. **Revista Educação & Sociedade**, n.º.71, 2000.

Zizek, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

## **ANEXOS**

### **Roteiro aberto de entrevista**

Em que ano você se formou professora? Foi no nível do segundo grau? Do terceiro? Nos dois?

Quais foram as condições dessa formação?

Você fez estágio? Como era?

Quando você começou a lecionar? Em escola pública ou particular? Em que série? Você se sentia preparada para ensinar?

Como foi sua iniciação na profissão? Como eram suas condições de trabalho? De que materiais você dispunha para trabalhar?

Como era a classe? Quantos alunos você tinha na sala de aula?

Você fazia planejamento das atividades? Usava livro didático? Como avaliava os alunos?

Havia supervisão? Havia cobrança? Havia parceria? A quem recorria quando tinha dificuldades?

Você se sentia com autonomia?

Quais eram as maiores dificuldades que você tinha?

Você lembra como se sentia na época em que viveu essa experiência de ensino?

Você lembra da situação política da época?

Você lembra de normas ou políticas educacionais? Como elas afetavam você na sua sala de aula?

O que você destacaria como mais significativo nessa experiência profissional inicial?

Como você acha que as professoras se sentem no início da profissão hoje?

Em termos institucionais e pessoais, como você acha que essa iniciação poderia ser?

## Temas das entrevistas

Elaine (1970)	Elaine 2ª entrevista	Graça (1970)	Júlia (1980)	Raquel (1990)	Maria Fernanda (2000)	Tie (2000)	Isnary (2000)
Formação/ prática	Formação inicial/ prática	Diferença da escola e dos alunos - época em que ingressou/ dias de hoje	Forma de ingresso	Falta de apoio institucional	Formação – magistério e pedagogia (educação popular/ Paulo Freire)	Formação	Opção pelo magistério – influência da família
Dificuldade – manter a motivação dos alunos	Escola particular - coordenação	Gostar da profissão	Importância do grupo/ troca (aconteceu fora da escola)	Conflitos professores experientes/ iniciantes	Estágio/ assentamento do MST	Dificuldades iniciais – lágrimas...	Jogos de Imagem – escola que imaginava/ escola que encontrou
Importância da existência do grupo para trocas, estudo	Gosto pela profissão	Professora – pesquisadora	Jogos de imagens – escola/ professoras/ alunos	Importância do grupo (trocas, estudo)	Início difícil – conflitos com a professora anterior	Formas de ingresso/ Concurso	Conflitos com a formação
Ensino público – falta de apoio institucional	Magistério-estágios	Experiência	Falta de apoio institucional	Reflexão sobre a prática	Embates com alunos/ Diferentes modos de ensinar	Falta de apoio institucional/	Estrutura física precária
Imagens – ensino público/ privado – professor/ aluno	Magistério – aspectos que faltam no curso de formação	Mudanças nas formas de ensinar a língua (cartilha/ E. Ferreiro)	Conflitos métodos novos/ tradicionais	Mudança nas políticas de trabalho/ falta de continuidade	Formas de ingresso/ Concurso	Grupo para trocas (fora da escola)	Avaliação – aprovação/ retenção
Condições salariais precárias	Pedagogia adotada pela escola particular	Conflitos com a formação	Mudança nas políticas	Conflitos – tradicional/ Construtivismo	Conflitos com a formação	Contexto político no ingresso (mudança na rede)	Aprendizado dos alunos
Progressão Continuada	Escola pública – década de 70	Falta de recursos quando ingressou	Reflexão sobre a prática - mestrado	Contexto social em que as escolas estão inseridas	Autoridade do professor	Conflitos com a formação	Limites do trabalho
Falta de recursos	Inclusão	Excessivo número de alunos por sala	Aprendiza-dos	Autonomia/ falta de apoio	Trabalho com séries iniciais do ensino fundamental	Contexto em que as crianças estão inseridas	Autonomia
Livro didático	Reuniões de trabalho coletivo	Coordenação pedagógica	(In)disciplina	Rotina – repetição de práticas	Comprometimento da saúde / estresse	Estranhamento – professores iniciantes/ experientes	Livro didático

Elaine (1970)	Elaine – 2ª entrevista	Graça (1970)	Júlia (1980)	Raquel (1990)	Maria Fernanda (2000)	Tie (2000)	Isnary (2000)
Novo início – sala na rede municipal	Livro didático	Aposentadoria	Avaliação – aprovação/reprovação	Início hoje – dificuldades permanecem	Educação de jovens e adultos / Exoneração	Estigma da Unicamp	Rótulo Unicamp
Autonomia relativa do professor	Mudança nos modos de ensinar	Importância dos cursos de formação continuada	Formação acadêmica	Estrutura da rede hoje – garante mais espaço de interlocução, formação	Relação com grupo de professores	Mudança no quadro de professores	“Conflitos” com professoras mais experientes
Dificuldade dos alunos em obedecer normas/regras	Ensino/aprendizagem - nível sócio-econômico	Mudanças na maneira de ensinar - Conflitos com pais e direção	Solidão na profissão/Sensação de desamparo		Tempo/organização	Saber que brigas comprar	Contexto em que as crianças estão inseridas
Necessidade de mudança na escola	Número excessivo de alunos da sala	Paulo Freire	Marca da instituição (Unicamp)		Avaliação – aprovação/reprovação	Conteúdo	Família – imagem de professora/ mãe
Contexto escolas da prefeitura	Compromisso de cada professor	Efetivação na prefeitura	Necessidade de tempo para organização/preparação de aulas...		Linha pedagógica	Conquistas	Dificuldades iniciais – falta de chão
Distância entre quem planeja/ quem faz	Sentido da escola para os alunos		Experiência como professora no curso de Pedagogia		Resistência aos tempos/ espaços de estudo	Tempo/ organização	Trocas/ interlocução – falta de apoio institucional
Escola x tecnologia	Experiência/Dificuldades				Orientação pedagógica	Avaliação – aprovação/reprovação	Linha pedagógica
Decadência no ensino privado	Análise do Projeto 6ªA				Aspectos que envolvem o trabalho docente	Prescrito/ desejado/ possível	Aprendizado contínuo do professor
Necessidade de tempo para estudo/preparação das aulas	Trabalho em equipe				Aprendizado/ tempo	Linha pedagógica	Conflitos – discursos sobre o que fazer
Aposentadoria	Relação escola/comunidade				Moradia – (dela e dos alunos)	Papel da orientação pedagógica	Universidade/ escola
Motivação	Texto Anped				Expectativas-imagens / realidade da escola	Espaços de interlocução – falta de tempo/ espaço	

<b>Elaine (1970)</b>	<b>Elaine – 2ª entrevista</b>	<b>Graça (1970)</b>	<b>Júlia (1980)</b>	<b>Raquel (1990)</b>	<b>Maria Fernanda (2000)</b>	<b>Tie (2000)</b>	<b>Isnary (2000)</b>
	Deficiência Visual				Gosto pela profissão	Mudança/ tempo	
					Olhar do outro sobre sua prática	Disciplina	
					Tentativa de trabalho em ateliers – Pedagogia Freinet		
					Ensinar/ aprender		





## Levantamento Bibliográfico

	DATA	UNIVERSIDADE	AUTOR/ TÍTULO
1	1993	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUC.DO INDIVÍDUO	SONIA LOPES VICTOR. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE UMA ALFABETIZADORA INICIANTE EM UM CONTEXTO DE MUDANÇA PEDAGÓGICA, FACE A DIFERENTES PROGRAMAS DE APOIO.
2	1995	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO.	EDSON DO CARMO INFORSATO. DIFICULDADES DE PROFESSORES INICIANTES: ELEMENTOS PARA UM CURSO DE DIDÁTICA.
3	1995	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO).	MARIA APARECIDA C. DE CASTRO. O PROFESSOR INICIANTE: ACERTOS E DESACERTOS.
4	1996	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO.	Maria Regina Guarnieri. "Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão". Araraquara - SP. .
5	1998	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA	Simone Reis. Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês.
6	1998	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Maristela Angotti. Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.
7	1998	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO.	Heloisa Tavares de Moura. O PROFESSOR INICIANTE - O PERÍODO INICIAL DA CARREIRA DO PROFESSOR DE PRIMEIRA À QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL. RIO DE JANEIRO - RJ.
8	1999	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO.	Iracema Campos Cusati. Aprendendo a ensinar Matemática no exercício da profissão: um estudo das fases inicial e final da carreira docente. Belo Horizonte - SP.
9	1999	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA).	Maria do Socorro Diniz. Professor de Geografia pede passagem: Alguns desafios no início da carreira. Rio de Janeiro - SP.
10	1999	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - EDUCAÇÃO	CELESTE APARECIDA DIAS E SOUZA. COMO TORNAR-SE PROFESSOR? UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS INICIAIS NA
11	2000	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO.	RENATA MACHADO DE ASSIS GORI. A INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA. JATAÍ - MG. 01/03/2000.
12	2000	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Patrícia Maria Fragelli. Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil.
13	2000	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO.	Maria Nivalda Carvalho Freitas. "O Professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional".
14	2000	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Rita de Cássia Tavares Medeiros. Aprendendo rituais escolares: um estudo sobre a iniciação de uma professora alfabetizadora e de seus alunos.
15	2000	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	SOLANGE CATARINA MANZONI RUFINO. O APRENDER DA DOCÊNCIA NAS NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA DOS PRINCÍPIANTES..
16	2001	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR.	Jacy Amantéa Mogone. De Alunas a Professoras: analisando o processo da construção inicial da docência. Bauru - SP.
17	2001	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO.	RENATA PRENSTITTER GAMA. Iniciação de Passagem de Discente para Docente de Matemática: A necessidade de se estudar as transições. Pirassununga - MG.
18	2001	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Maévi Anabel Nono. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino.
19	2001	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO.	Nelson Rui Ribas Bejarano. Tornando-se Professor de Física: conflitos e preocupações na formação inicial. . São Paulo - SP. .
20	2001	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	Eliane Carolina de Oliveira. Ensino de Inglês nas Escolas de Ciclo: a realidade prática de professoras iniciantes.
21	2002	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA,	Elizabeth Miranda de Lima. De Aprendiz a Mestre: Trajetórias de Construção do Trabalho Docente e da Identidade Profissional.

22	2002	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO	MÔNICA MARIA TEIXEIRA AMORIM. A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira.
23	2002	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Hilda Maria Monteiro Vieira. Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência.
24	2002	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Maria de Fátima Lopes da Silveira. Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública.
25	2002	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Nívia Margaret Rosa Nascimento. Aprendizagem da docência: formação inicial, experiência docente e comprometimento profissional. 01/08/2002
26	2002	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - EDUCAÇÃO	MARIA CREUSA DE ARAUJO BORGES. O ESTÁGIO PROBATÓRIO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA.
27	2002	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Adriana Maria Corsi. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais.
28	2002	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS - LETRAS	SILVANE APARECIDA DE FREITAS MARTINS. O Professor Iniciante: seu trabalho com o texto.
29	2003	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	Celso Luiz Aparecido Conti. Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira..
30	2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Andréa Coelho Lastória. Aprendizagem profissional de professores do ensino fundamental: o Projeto Atlas.
31	2003	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	Silvia Gonçalves de Almeida. Os dilemas de uma professora iniciante: uma abordagem interdisciplinar de formação..
32	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - EDUCAÇÃO	CRISTIANE MARIA GONÇALVES SOARES. A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE
33	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO	ANA NERY MARINHO CRAVEIRO. DOS BANCOS ESCOLARES À DOCÊNCIA: AS RELAÇÕES ENTRE OS SABERES DA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE DIFICULDADES
34	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	DANIELA ERANI MONTEIRO WILL. APRENDENDO A SER PROFESSOR: RELAÇÕES ENTRE CONTEXTO DE TRABALHO E FORMAÇÃO INICIAL.
35	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	Silvia Vilhena Pizzo. O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira
36	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	ROCHA, Gisele Antunes. CONSTRUINDO O INÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA DOUTORA EM EDUCAÇÃO VAI-SE TORNANDO PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
37	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	NONO, Maévi Anabel. CASOS DE ENSINO E PROFESSORAS INICIANTES.
38	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	MARIANO, André Luiz Sena. <b>A construção do início da docência:</b> um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE.

Buscas por palavras-chave como: professor iniciante, aprendizagem da docência, início da carreira