



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FELIX

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
TECENDO HISTÓRIAS**

CAMPINAS
2015

CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FELIX

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
TECENDO HISTÓRIAS**

*Dissertação de Mestrado apresentada
à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de Mestra
em Educação, na área de
concentração de Ensino e Práticas
Culturais.*

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FÉLIX
E ORIENTADA PELO PROF.DR. PEDRO DA CUNHA PINTO NETO

Assinatura do Orientador



**CAMPINAS
2015**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F335i Felix, Carla Fernanda Figueiredo, 1989-
Identidade profissional docente : tecendo histórias / Carla Fernanda Figueiredo Felix. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Pedro da Cunha Pinto Neto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professor iniciante. 2. Identidade profissional. 3. Desenvolvimento profissional. I. Pinto Neto, Pedro da Cunha, 1960-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teachers' professional identity : weaving stories

Palavras-chave em inglês:

Beginning teacher

Professional identity

Professional development

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Pedro da Cunha Pinto Neto [Orientador]

Evaldo Piolli

Maria Iolanda Monteiro

Data de defesa: 30-07-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: TECENDO HISTÓRIAS

Autora: Carla Fernanda Figueiredo Felix

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

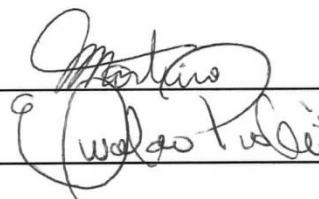
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Carla Fernanda Figueiredo Felix e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 30/07/15

Assinatura:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA



CAMPINAS

2015

Tenho em mim todos os sonhos do mundo...

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, Ana e Carlos. Sem vocês jamais teria bases sólidas, jamais teria a firmeza e persistência que um pesquisador precisa para traçar seus caminhos.

A todos os professores que, assim como eu, estão em permanente construção.

PALAVRAS DE AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas pela oportunidade de estreitar os laços com o mundo da pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto, por compartilhar comigo um pouco de sua experiência e conhecimento. A confiança depositada me fez amadurecer e caminhar cada vez mais longe.

Ao Prof. Dr. Evado Piolli pelo cuidado e atenção na leitura do texto. Foram riquíssimas suas contribuições para o trabalho. Sem as suas sugestões talvez não conseguiria fechar minhas ideias. Quem sabe um dia consiga chegar perto do seu conhecimento e de sua experiência...

A Profª. Drª. Maria Iolanda Monteiro pelo carinho e atenção. Seus apontamentos contribuíram para dar o toque final na pesquisa. Uma professora querida, uma inspiração!

A Profª. Drª. Adriana Varani pelas palavras pontuais, que me ajudaram a repensar a escrita e alguns posicionamentos. Suas contribuições na qualificação fizeram toda diferença nessa pesquisa.

Á minha família querida! Minha mãe, Ana, brava como sempre. Seus conselhos sempre me guiam. Meu pai, Carlos, com seu jeito todo especial de ser e com sua firmeza apóia todas as minhas aventuras. Pela determinação e sinceridade agradeço muito a meu irmão, Vinícius. Sem seus incentivos a vontade de ser uma professora pesquisadora jamais teria saído dos sonhos.

Aos meus tios, José Maria, Amir e Antônio Carlos, por quem tenho uma admiração imensa e um carinho sem limites.

Ao Marcelo, com quem hoje escolho compartilhar todos os meus sonhos. Agradeço pela compreensão, paciência e colo nos momentos em que mais precisei. É bom olhar para o mesmo horizonte!

A todos os professores que contribuíram para minha formação. Profissionais da educação básica, graduação e pós-graduação. Em mim existe um pouquinho de cada um. Tenho uma eterna gratidão!

Aos meus amigos de infância Josiel Vechiato e Gustavo Naia com quem compartilho momentos e boas lembranças.

A Glazi, irmã amiga... nos construímos pesquisadoras, traçamos caminhos dando as mãos, ora uma conduzia, ora outra tomava as iniciativas. Mas, acima de tudo, devemos os nossos esforços a uma pessoa que de onde estiver estará sempre olhando por nós.

Aos queridos amigos de ontem e de hoje que souberam compreender minhas ausências.

RESUMO

Este estudo parte do princípio que o sujeito não possui uma identidade fixa, mas sim uma identidade em constante metamorfose. Essa identidade metamorfoseada é fruto das interações. Vários pontos vão influenciando o sujeito ao longo de sua trajetória para que assuma e interiorize uma imagem de si em relação ao outro. O professor, tomando como base essa perspectiva, é a soma de suas experiências vivenciadas ao longo de sua caminhada pessoal e profissional. Sendo assim, o problema central desta pesquisa é saber quais são os elementos que contribuem para formação da identidade profissional docente de professores iniciantes na rede pública municipal de Poços de Caldas, atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Traçamos como objetivo geral saber quais são as influências e até que ponto elas contribuem para formação da identidade profissional. A partir disso, buscou-se refletir em como as relações entre pares, dirigentes e alunado contribuem para a identidade profissional; como a formação inicial e, posteriormente a formação continuada, atravessa a prática dos professores e os constituem profissionalmente; pensar em como a comunidade onde a escola está inserida exerce influência; compreender como as trajetórias escolares e pessoais estão presentes nas posturas assumidas em sala e na própria identidade docente e entender como a prática docente proporciona elementos que os professores interiorizam e constroem uma imagem de si e de seu trabalho. Para tanto, essa pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, pois se deve ao entendimento de que as relações são demasiadamente complexas e demandam uma interação maior entre pesquisadores e sujeitos, sendo essa abordagem a que mais atende os objetivos traçados. Oito professoras inseridas na rede municipal, atuantes do 1º ao 5º ano, se disponibilizaram a participar e colaborar com a pesquisa. Como instrumentos para coleta de dados utilizou-se o questionário e a entrevista semiestruturada. Alguns documentos oficiais também foram usados a fim de levantar mais evidências para análise. Após muitas reflexões foi possível pontuar alguns elementos que supostamente são fatores que influenciaram/influenciam a construção de uma identidade profissional docente. Importante ressaltar que há muitas possibilidades dentro dessa temática, esse estudo não se finda nele mesmo, é apenas um caminho que se teceu através das falas de professoras cujas identidades permanecem em constante metamorfose.

Palavras-chave: professor iniciante, identidade profissional, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This study assumes that the subject does not have a fixed identity, but an identity in constant metamorphosis. This metamorphosed identity is the result of interactions. Several points will influence the subject throughout his career in assuming and internalizing an image of themselves in relation to each other. The teacher, based on this view, is the sum of his life experiences throughout his personal and professional journey. Thus, the central problem of this research is to know what are the elements that contribute to the formation of the teaching professional identity of teachers beginning in the public system at Poços de Caldas, focusing the ones acting in the early years of elementary school. Draw the general objective to know what are the influences and to what extent they contribute to the formation of professional identity. From this, it sought to reflect on how the relationship between peers, leaders and student body contributes to the professional identity; how did the initial and, later, the continuing education, crosses the practice of teachers and constitute them professionally; think about how the community where the school is inserted influences the teachers; understand how the academic and personal development are present in the positions taken in the classroom and in their own professional identity and understand how teaching practice provides elements that teachers internalize and build a picture of themselves and their jobs. Therefore, this research was supported by the qualitative approach due to the understanding that the relations are too complex and require greater interaction between researchers and subjects, this approach that best meets the objectives outlined. Eight teachers inserted in public schools, active from 1st to 5th year, made themselves available to participate and collaborate with the research. As instruments for data gathering were used the questionnaire and semi-structured interview. Some official documents were also used to raise further evidence for analysis. After much thought it was possible to point out some elements that supposedly are factors that influenced / influence the construction of a teaching professional identity. Importantly, there are many possibilities in this theme, this study does not ends in itself, is just a path that wove through the teachers speeches whose identities remain in constant metamorphosis.

Keywords: beginning teacher, professional identity, professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Elementos presentes na organização do trabalho.....	151
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Percentual de mulheres na educação	80
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro I	-	Detalhes da entrevista	42
Quadro II	-	Perfil das professoras participantes da pesquisa	53
Quadro III	-	Experiência profissional professoras participantes da pesquisa	53
Quadro IV	-	Inserção nos anos iniciais	67
Quadro V	-	Saberes docentes	96
Quadro VI	-	Professoras envolvidas na pesquisa: seus saberes e autoimagem	97
Quadro VII	-	Socialização profissional	136
Quadro VIII	-	Situação profissional das professoras	161
Quadro IX	-	Condições de trabalho relatadas pelas professoras.....	177

LISTA DE SIGLAS

AEI	Auxiliar de Educação Inclusiva
CLT	Consolidação de Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LC	Lei Complementar
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PI	Professor habilitado para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental
RH	Recursos Humanos
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

Eu, me constituindo professora	27
Apresentação	31
CAPÍTULO I	36
Traçando caminhos, contando histórias.....	36
1.1 Natureza da pesquisa	36
1.2 Primeiros passos	37
1.3 Ferramentas da coleta	39
1.4 Tratamento dos dados	43
1.5 Sujeitos da Pesquisa – Trajetórias Iniciais.....	46
CAPÍTULO II.....	55
A cada história que conhece, se reconhece, se constrói em interação.....	55
2.1 A carreira docente – ciclo de vida dos professores.....	55
2.2 Identidade.....	67
2.3 Imagem construída em relação à professora primária	73
2.4 Saberes docentes	82
CAPÍTULO III	99
Enredos que cruzam.....	99
3.1 Socialização Profissional	99
3.2 Relações com os dirigentes.....	103
3.3 Relações com os pares	110
3.4 Relações com os pais	118
3.5 Relações com os alunos	130
CAPÍTULO IV.....	137
Entre uma história e outra o professor vai tecendo a sua.....	137
4.1 Ofício do trabalhador	137
4.2 Organização do trabalho	141
4.2.1 Sistema Municipal de Educação	152

4.2.2 Entrada na carreira no Município: concurso x contratação	157
4.3 Reconhecimento social	162
4.4 Afeto e trabalho	168
Considerações Finais	178
Anexos.....	188
Anexo I - Modelo TCLE.....	189
Anexo II - Questionário	192
Anexo III - Roteiro de entrevista	194
Anexo IV - Edital Concurso	195
Anexo V - Lei Complementar 26/02	208

Eu, me constituindo professora

A vida é feita de escolhas, contudo acontecem movimentos que nos induzem a seguir determinados caminhos. Uso uma metáfora onde consigo entender melhor essa questão, para mim, às vezes o vento sopra e o que precisamos fazer é ajustar as velas na sua direção. Isso faz com que a força utilizada no percurso seja menor se fosse utilizada no sentido contrário. Penso que onde estou hoje foi à soma dos ajustes que fiz em direção ao vento, não que isso não me custou nenhuma renúncia ou esforço, mas foi o resultado dos momentos de brisas e furacões por onde passei.

Minha trajetória pela educação básica foi tranquila, dos 7 aos 18 anos foi uma longa caminhada onde pude aprender muito com meus professores. Aprendi o que fazer e o que não fazer, figuras que servem de modelo para nossas escolhas, nossas posturas, influenciam na nossa construção pessoal e profissional.

Tenho lembranças de professores e professoras que me ensinaram mais que conteúdos curriculares e valores que se sobrepõem a nota máxima tirada em uma avaliação. Foram referências na minha trajetória escolar, na minha trajetória pessoal. Ficaria por longas linhas discursando e descrevendo sobre cada um deles, pois me lembro de todas as etapas e como foram significativas para constituição da minha identidade. Contudo me polio, guardando os momentos na memória e transpondo para minhas atitudes o que aprendi com eles(as) através dos anos.

Relevante dizer que na escola estadual onde conclui o ensino médio não havia uma cultura de entrar na universidade como próximo passo de formação. Entre amigos o que reinava era horas de conversas a fio sem a mínima preocupação com o futuro e o que iríamos fazer após concluir o ensino médio. Muitos já trabalhavam, o que seria um alívio terminar essa etapa para sobrar mais tempo livre para investir em outras atividades ou, até mesmo, para o descanso. Universidade era algo que não estava nos nossos planos, muitos não teriam condições de pagar as mensalidades dos cursos superiores ou as despesas para residir em outra cidade na busca por universidades públicas.

Interessante pensar que, para nós, isso não era um peso, pois a cultura em que percorremos ao longo dos anos na educação pública não passava a ideia de uma “pós-escola”, sinônimo de entrar na universidade. Interiorizamos uma cultura que depois da escola vem o mercado de trabalho, vem conseguir um emprego, progredir financeiramente, ter algumas conquistas materiais, viver e superar os desafios que vão surgindo ao longo da vida.

Hoje, com as leituras que carrego, vejo claramente o pensamento de Bourdieu e Passeron (2013) presente no livro “A Reprodução”. Percebo como através dos anos interiorizamos valores e crenças e como as estruturas de um determinado campo induzem a pensarmos e agirmos de determinada maneira.

Apesar de todos esses intervenientes, fui e sou uma pessoa privilegiada porque tenho um apoio forte que vem da família. Meus pais sempre ensinaram a valorizar o estudo, ainda mais eles que não tiveram as mesmas oportunidades que tive/tenho, não frequentaram o ensino superior, meu pai não possui nem o ensino fundamental completo. Sempre quiseram o melhor para nós, para mim e para meu irmão.

Devido a esse incentivo consegui entrar em uma universidade pública, Universidade do Estado de Minas Gerais, que possui um curso fora de sede, o curso de Pedagogia em Poços de Caldas. Foi bem interessante essa fase, vi essa possibilidade de cursar uma universidade pública por meio de um professor. Ele me incentivou muito, professor de língua portuguesa que tornava as aulas de análise sintática bem divertidas.

Tive muitos professores inspiradores nessa caminhada pela graduação, alguns voltados para uma tendência pedagógica mais tradicional, outros nem tanto, mas cada um deixou suas marcas na minha história. Em cada um pude ver como se constituíam profissionalmente através de suas práticas.

Os quatro anos de faculdade foram se passando e eu construindo vários conhecimentos na minha área, saberes basilares para minha prática e exemplos que me envolveram tanto a ponto de contribuírem para formação da minha identidade pessoal. Sempre admirei muito esses profissionais, desde a 1ª série, e no ensino superior não foi diferente, olhava para eles cada vez mais inspirada em seguir na profissão.

Também, nesse período de formação inicial trabalhei como estagiária dando suporte à coordenação do curso de Pedagogia. Isso me ajudou muito a compreender como o universo acadêmico funciona, como se estrutura e as relações que se estabelecem. Foi muito enriquecedor.

A pesquisa começou a entrar no meu caminho por meio de um vento soprado por uma professora, grande intelectual e que ensinou boa parte dos conhecimentos que carrego hoje, me chamou para colaborar em uma investigação que vinha realizando. Esse convite era para trabalhar com a temática de professores iniciantes, seus dilemas e dificuldades nos primeiros anos, logo me envolvi com o tema e fiz minha iniciação científica.

Por motivos pontuais não dei sequência com a iniciação, voltando toda minha atenção para o trabalho de conclusão de curso onde pesquisei sobre as mulheres no curso de pedagogia. Outra grande professora me inspirou muito nessa etapa, em função de sua área de especialização, antropologia, uma temática se tornou bem forte, a identidade.

Discutir esse tema em suas aulas me instigava cada vez mais, houve um momento de desconstrução e (re)construção, onde o que tinha como certo, ou até mesmo a ingenuidade de nunca pensar sobre questões referentes a constituição da identidade, me fizeram gastar longas horas de reflexão.

Nesse último ano de faculdade minha vontade de continuar com a pesquisa se tornou mais intensa, desde o começo da graduação já falava em fazer mestrado, contudo ainda era uma realidade distante. Prestei os processos seletivos, mas para minha tristeza terminei a faculdade e o sonho de ir logo em seguida para algum programa de pós-graduação não se concretizou.

Formei em 2011 e, como não havia passado nas provas de mestrado, fui procurar emprego. Comecei como contratada pela prefeitura em uma turma de 2º ano. Foi uma experiência fantástica, adorava o que fazia. O contato com as crianças, perceber seus processos de aprendizagem, suas pequenas conquistas diárias dão fôlego para continuarmos investindo na carreira, na nossa profissão. Foram momentos únicos na minha carreira, na minha vida que levarei para sempre. São ensinamentos que só vivenciando é que é possível compreender a complexidade que envolve o ser professor.

Por questões financeiras procurei outro emprego, trabalhando dessa forma de manhã como secretária em uma clínica que realizava exames de diagnósticos por imagens e a tarde ia para escola. Foi uma fase bem corrida e de muito amadurecimento. Lidar com as crianças e com o público que frequentava a clínica me fez crescer muito enquanto pessoa, como profissional. Hoje tenho uma percepção muito diferente sobre a vida, sobre as profissões, sobre as pessoas e as relações que elas mantêm com o mundo.

No segundo semestre de 2012 tive aquela mesma sensação de ter passado na faculdade, entrei na pós-graduação. Com todos os ventos que sopraram nesse meio tempo e, que me fizeram vivenciar momentos de amadurecimento, retomei minhas inquietações: formação de professores e construção da identidade.

Acredito que não vou parar nessa minha caminhada pelo mundo da pesquisa, há muitos ventos que sopram em outras direções. As conquistas que tive até aqui foram muito enriquecedoras, que me incentivam ainda mais, pois o prazer em construir conhecimento não

é algo que possa ser comprado ou dado, é galgado todos os dias por meio de uma leitura, uma conversa, uma experiência.

O que sinto ao escrever esse texto é uma emoção enorme em relembrar minha trajetória e os passos que dei até chegar onde estou. Não desconsidero nenhuma pessoa que passou pelo meu caminho, todas desempenharam um papel único. Meus professores da educação básica, da graduação e da pós-graduação são fontes de inspiração e admiração, a eles eu só posso dizer, muito obrigada, pois eu sou a soma daquilo que pude interiorizar de cada um.

Agora é esperar o próximo vento e ajustar as minhas velas.

Apresentação

Este estudo surgiu de uma experiência ainda na graduação. O meu contato com algumas professoras iniciantes possibilitou pesquisar durante um ano os dilemas e as dificuldades que enfrentam nos primeiros anos da carreira docente. Um processo que é denominado “choque com a realidade”¹, ou seja, o contato com o ambiente escolar pode gerar uma confluência de sensações e novas experiências, boas ou ruins, tudo depende de como os professores iniciantes vivenciarão e a percepção que construirão em relação as eventualidades da sala de aula.

Em estudo sobre essas professoras em início de carreira, que atuavam em escolas públicas municipais da cidade de Poços de Caldas, pude perceber suas dificuldades em se inserir na carreira, os medos, o peso da responsabilidade, o sentimento de incerteza e insegurança em relação ao seu trabalho, as trocas, ou não, de experiências com pares, dirigentes, entre outros elementos. A transição de estudante para professor não é um processo linear e tão pouco fácil (GARCIA, 1999).

As leituras que fiz e a realidade que encontrei serviram para aumentar minhas angústias em relação ao ser professor. Digo angústia porque esse é o sentimento, dentre vários, que acompanha os profissionais ligados ao magistério, pois muitos são nossos dilemas, nossos desafios, a realidade da sala de aula e nosso próprio processo de formação.

Fui instigada a pesquisar sobre a construção da identidade profissional, pois percebi que muito do que as professoras se utilizavam para resolver os problemas emergenciais de seu cotidiano estava pautado nas suas experiências referentes à trajetória de vida (familiar e escolar), na formação inicial e através das relações estabelecidas com os outros agentes do contexto escolar. A história pessoal juntamente com a prática docente servia de base para suas escolhas, aos poucos isso ia constituindo-as profissionalmente.

Diante dos problemas evidenciados, como por exemplo, as condições de trabalho, a escassez de materiais, a “solidão” da sala de aula, muitas vezes a falta de apoio e orientação ou, por outro lado, os trabalhos coletivos, atenção dada pelos pares, dirigentes, as práticas bem-sucedidas com os alunos marcam os primeiros anos da docência.

¹ Simon Veenman foi um autor que fez um estudo clássico em 1984 abordando a questão do “choque com a realidade”, as reações dos professores nos seus primeiros anos na docência.

O ponto de partida desta pesquisa é saber como é construída a identidade profissional dos professores iniciantes em Poços de Caldas, atuantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino.

O objetivo é compreender quais são os elementos que influenciam na construção de uma identidade docente. A partir disso surgiram outras indagações, tais como: as relações entre pares, dirigentes e alunado contribuem para a identidade profissional? Como a formação inicial e, posteriormente a formação continuada, atravessa a prática docente e os constituem profissionalmente? A comunidade onde a escola está inserida exerce influência sobre a prática do professor? As trajetórias escolares e pessoais estão presentes nas posturas assumidas em sala e na própria identidade docente? A atuação traz elementos que são incorporados pelos professores moldando uma imagem de si e de seu trabalho?

A identidade profissional também está ligada aos saberes docentes, sendo assim é interessante pensar como eles se constituem e onde se fundamentam, como, ao longo dos anos, os professores se apropriam e (re)significam discursos pedagógicos e sua prática a partir de suas vivências diárias no ambiente escolar.

A constituição dos saberes docentes é a “confluência entre várias fontes de saberes” (TARDIF, 2002, p. 64), dentro desta perspectiva, a prática dos professores na sala de aula é um reflexo das vivências experienciadas por esses e que servem como parâmetros para orientar seu trabalho. A significação da atuação docente faz com que cada professor trace um caminho (de acordo com suas possibilidades, grau de autonomia e formação) e se utilize de conhecimentos que servirão como suporte para a construção de uma identidade pessoal e profissional.

Segundo Tardif (2002) não há como delimitar quais saberes servirão de base para os professores, há uma série de elementos dentre os quais podemos citar: relações estabelecidas no cotidiano da escola, da formação inicial, da trajetória pessoal e escolar, por meio dos saberes práticos, etc. Cada professor passará por caminhos distintos dos demais (GARCIA, 1999) e seu desenvolvimento profissional será fruto de suas escolhas e experiências (MIZUKAMI, 2002).

Segundo Lüdke e Boing (2004, p. 1174), “existe uma íntima relação entre os estabelecimentos de ensino e a profissionalização docente”, é nas instituições de ensino que boa parte dos conhecimentos pedagógicos e teóricos são incorporados pelos professores. Nesse sentido, é importante que o desenvolvimento e a identidade profissional sejam assuntos discutidos dentro das instituições de formação inicial para que os futuros profissionais possam

conhecer, pensar e problematizar questões referentes à realidade do ambiente em que irão trabalhar e se constituir enquanto profissional.

Lembrando que a identidade está ligada, também, a representações sociais (PIMENTA, 2008), devemos, da mesma forma, considerar que o caminhar pela carreira docente é um movimento em espirais cíclicas, onde valores e crenças entram em conflito todo tempo, pois o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor (GARCIA, 1998; MIZUKAMI, 2010), mas, são nos primeiros anos que as experiências são mais intensas e acabam formando uma determinada maneira de pensar que o professor se apropriará para exercer sua profissão.

Esse início é marcado por muitos fatores, tais como: a tomada de consciência da realidade escolar, as características sociais, históricas e culturais do alunado, a relação com os pares e dirigentes, inserção nas culturas escolares e a própria reflexão sobre a prática que envolve indagações (será que estou fazendo certo? O que pensarão sobre isso? Como desenvolver esse conteúdo?).

Outro fator que também influencia, e muito, a formação de uma identidade na carreira são as condições de trabalho que estes sujeitos vivenciarão, ou seja, “a precarização do trabalho docente pode estar repercutindo sobre a construção da identidade de nossos professores” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1166). Muitas vezes, o trabalho não é desenvolvido pela falta de iniciativas e interesse, mas sim pela falta de condições práticas que viabilizam o processo.

Torna-se necessário um olhar para as questões que envolvem os primeiros anos da carreira docente, sendo que poucos estudos são desenvolvidos no âmbito nacional. O intuito é abrir horizontes para novas pesquisas, desenvolver novas reflexões sobre a entrada na profissão e a construção de uma identidade profissional.

O que torna esse assunto tão instigante é que muitos alunos estão sendo formados não só nos cursos de Pedagogia, como também em várias licenciaturas e, boa parte deles que assumem efetivamente à docência, passam por problemas similares nos seus primeiros anos de docência. Os itens evidenciados pelas professoras iniciantes fazem parte de um contexto educacional maior que atinge todos os professores.

A construção de saberes provenientes desse estudo proporciona um conhecimento para profissionais da educação, comunidade acadêmica, professores em início na carreira e para aqueles que ainda se encontram na graduação, possibilitando reflexões sobre esse processo. É voltado para, ao menos, mostrar os elementos que contribuem para a construção de uma

identidade profissional nos primeiros anos. Traz também possibilidades de novas pesquisas, novos caminhos e novos horizontes para o tema abordado.

Esse estudo contribui, também, para que o “choque” entre o real e o ideal não seja tão ofensivo para estes profissionais e, segundo Nóvoa (1999, p. 15), para que “a profissionalização docente não seja puramente instrumental”, tornando, assim, o trabalho promissor em termos de construção de saber referente à constituição de uma identidade profissional nos primeiros anos de trabalho.

Ter consciência do processo de descoberta e da necessidade de uma identidade docente se relaciona com a afirmação de Freire (1996, p. 40): “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, ou seja, são as experiências e o papel que desempenhamos na sociedade que nos caracteriza e nos constitui.

É necessário rever e estudar como a imagem em relação à prática docente se forma, pois a identidade profissional dos professores iniciantes está intrinsecamente ligada à maneira como o seu trabalho e sua profissão é reconhecida na sociedade. A partir desses referenciais o texto foi estruturado da seguinte forma.

O primeiro capítulo apresenta a descrição metodológica, o percurso utilizado para desenvolver o estudo. Descreve a abordagem da pesquisa e os motivos que levaram à opção metodológica; evidencia o processo de coleta de dados mostrando os passos assumidos; a descrição dos sujeitos da pesquisa (das oito professoras que se disponibilizaram a colaborar com a investigação); esclarece sobre as técnicas utilizadas e sobre o referencial teórico que serviu, tanto como base na busca pelos dados, como também para reflexões posteriores do material coletado em campo.

Após a coleta de dados, foi realizado um trabalho de incluí-los no corpo do texto juntamente com o referencial adotado na pesquisa. O intuito é fazer com que haja um diálogo entre as falas das professoras e os estudos teóricos.

O segundo capítulo traz apontamentos teóricos no que tange o ciclo de desenvolvimento na carreira dos professores e a temática identidade, vinculada à identidade profissional, pontuando também a questão da imagem construída em torno da mulher e trabalho. Nesse sentido a feminização do magistério é um tema explorado, retomando os espaços de atuação destinados a elas e seu próprio processo de escolarização. Além desses tópicos, os saberes docentes é assunto embutido nessa discussão, pois se entende que os mesmos possuem um caráter identitário.

O terceiro capítulo é a compilação do material coletado juntamente com a apropriação de um referencial teórico que respondessem as demandas da pesquisa. Através desse trabalho criaram-se eixos temáticos para uma reflexão em cima dos dados a fim de não perder nenhuma possibilidade de análise. Os temas evidenciados nesse texto são: desenvolvimento e socialização profissional (relação com pares, dirigentes, alunos, pais e comunidade escolar).

O quarto capítulo apresenta aspectos da organização do trabalho, do reconhecimento social da professora primária, bem como a sua valorização. Tendo como princípio que as relações humanas são demasiadamente complexas, evidenciando que todo trabalho requer uma inclinação afetiva. Esse capítulo se finda discutindo sobre afeto e trabalho.

As considerações finais é um apanhado das ideias centrais encontradas na pesquisa, ou seja, um apontamento de quais elementos citados pelas professoras que contribuíram/contribuem para que construam uma imagem de si e de seu trabalho, ou seja, sua identidade profissional. Contém, também, algumas apreciações em relação aos sujeitos envolvidos e suas trajetórias iniciais na carreira.

CAPÍTULO I

Traçando caminhos, contando histórias

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,*

*Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu ?"
Deus sabe, porque o escreveu.*

Fernando Pessoa, Não sei quantas almas tenho.

1.1 Natureza da pesquisa

Para orientar esta pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa na tentativa de compreender os processos pelos quais as professoras passam no início da carreira na rede municipal de ensino de Poços de Caldas e, também, descobrir os elementos que as constituem profissionalmente.

Esse tipo de abordagem permite “analisar os dados em toda sua riqueza” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 48), com a intenção de perceber como diferentes sujeitos dão significados às suas vidas e a tudo que os cercam. A opção por uma concepção qualitativa se deve ao entendimento de que as relações são demasiadamente complexas e demandam uma interação maior entre pesquisadores e sujeitos.

Dentro dessa perspectiva a história de vida também foi um recurso utilizado, pois permite compreender como os professores vão construindo sua identidade ao longo da trajetória pessoal e profissional através de suas narrativas. Para isso o relato oral serve como

alternativa para compreensão desse movimento. Ao ouvir e analisar os aspectos da história de vida é possível dar voz aos sujeitos e adentrar na realidade investigada. Para Paulillo (1999),

[...] um instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos (PAULILLO, 1999, 142-143).

É possível, por meio dessa metodologia, extrair dados da história dos sujeitos que dão subsídios para pensar como o passado é construído, processado e integrado à vida de cada um.

Na produção da dissertação buscou-se incorporar as falas das professoras participantes no corpo do texto com o intuito de conduzir esse estudo, levando em consideração as suas vivências. Foi através do contato com elas e o referencial teórico que essa pesquisa se desenvolveu e tomou forma. Assim, o “planejamento foi efetuado ao longo de toda a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 84).

Os caminhos percorridos e os rumos tomados são frutos das trocas estabelecidas com cada uma das mulheres/professoras² por meio dos seus depoimentos. Suas falas induzem a pensar, problematizar e buscar referências na literatura para compreender os processos que vivenciam e como isso colaborou/colabora para tecerem uma imagem de si e do seu trabalho.

1.2 Primeiros passos

O processo que levou ao encontro, por meio das entrevistas, dos sujeitos dessa pesquisa foi longo³. A proposta inicial do trabalho era encontrar professores recém-formados que estivessem no início da carreira na rede pública municipal da cidade de Poços de Caldas. Contudo, a realidade mostrou outros sujeitos, com peculiaridades distintas das que tínhamos em mente inicialmente, nos conduzindo para outras formas de pensar esse profissional e delinear os caminhos da pesquisa. Algo comum em ciências humanas, pois é o “próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 83).

² A ênfase dada a essa expressão se deve ao fato de todos os sujeitos dessa pesquisa serem mulheres e, simplesmente por esse fato, trazem marcas que as caracterizam dentro da sociedade. É um fator relevante, pois a história das mulheres, bem como sua formação e inserção no mercado de trabalho só foi objeto de estudo recentemente. Esse dado nos remete a pensar em como a mulher ainda está galgando seus espaços e buscando sua valorização.

³ Durou aproximadamente seis meses.

Por meio das relações que se estabelecem nas escolas públicas, as trocas são intensas e capazes de formar indivíduos que carregarão traços e maneiras de pensar/ser durante o resto de suas vidas. É nesse local onde a diversidade se estabelece e as relações são ricas justamente por essa pluralidade de vivências e expectativas.

O professor nesse contexto, além de ser uma figura em destaque, capaz de conduzir o saber, é, também, uma figura que influencia e é influenciado pelos elementos presentes na escola e na sala de aula. Porque, segundo Woodward (2000) é a partir das experiências com o outro que cada um se forma, do mesmo modo que acaba formando o outro.

Um ponto chave nesse estudo é o professor iniciante, que, segundo a literatura (HUBERMAN, 2013; TARDIF, 2002; GARCIA, 1999) é aquele que está começando uma etapa da sua vida, que carrega inseguranças e medos, porque o novo causa estranhamento e até se estabilizar, se inserir no lugar onde exercerá suas atividades, é um longo processo de incertezas e dúvidas.

A procura pelo perfil traçado na pesquisa, através das discussões juntamente com o referencial teórico, começou a partir do primeiro contato com o setor de Recursos Humanos (RH) do município. O RH possuía uma característica em destaque no que se refere à organização e funcionamento do sistema municipal de educação local: sete anos sem concurso para professores. Houve um concurso em 2007 e outro no começo de 2014.

Pela falta de profissionais concursados na rede o município abriu para contratações, sendo assim, solicitou-se um relatório dos últimos professores que entraram através desses dois caminhos, via contrato e via concurso. Uma lista de escolas foi disponibilizada discriminando supostamente os locais onde estes foram encaminhados para trabalhar.

Não havia o nome dos servidores, apenas os locais de trabalho. O primeiro contato não foi promissor, algumas unidades apresentaram resistência em apresentar os profissionais. Além de que dada a abrangência da lista recebida, optou-se por outro caminho, o contato direto com todas as escolas, para que fosse mais precisa a busca pelos sujeitos.

A listagem oferecida pela Secretaria Municipal de Educação - SME⁴ possuía 17 escolas, das 25 que o município atende no total. A partir do material havia duas

⁴A primeira busca no Recursos Humanos da prefeitura municipal de Poços de Caldas não proporcionou material suficiente para entrar em contato com as escolas. Sendo assim, uma segunda busca começou através da Secretaria Municipal de Educação que forneceu informações sobre as unidades. Foi solicitada na própria Secretaria de Educação a listagem das escolas que oferecem ensino fundamental do 1º ao 5º ano, pois a listagem do RH não estava batendo com o quadro atual de profissionais pelo fato de que a rotatividade na rede é constante. Assim, um caminho mais objetivo seria abandonar a primeira estratégia e focar na segunda, ou seja, ligar em todas as unidades escolares que possuem professores trabalhando nos anos iniciais.

possibilidades: ter professores iniciantes ou não. Eles poderiam ter sido contratados naquele determinado ano, mas não se tinha a garantia que seriam novos na carreira, porque muitos talvez viessem de outras escolas (estaduais ou privadas) e, conseqüentemente, já teriam anos de experiência na área.

Dessa busca quatro escolas tinham o profissional almejado. Três delas ficam localizadas nas regiões periféricas da cidade e a outra na zona rural. Após o contato e explicação da finalidade do trabalho a ser desenvolvido, oito professoras aceitaram e se disponibilizam a participar desse estudo.

No momento da pesquisa sete professoras eram concursadas pelo município de Poços de Caldas e uma estava desempregada⁵. Três dessas profissionais iniciaram a carreira na rede municipal na forma de contratação (duas prestaram o concurso e foram efetivadas) e as outras cinco professoras já ingressaram no município pelo concurso.

1.3 Ferramentas da coleta

Foram utilizadas duas ferramentas para coletar os dados, o questionário e a entrevista, a fim de buscar elementos para análises posteriores. Estes instrumentos de pesquisa, vinculados aos pressupostos de uma abordagem qualitativa, tem as seguintes finalidades: o questionário traça o perfil dessas profissionais e a entrevista permite que o pesquisador trabalhe e reflita sobre as falas dos participantes (LUDKE; ANDRE, 2013).

A entrevista é uma ferramenta que possibilita o contato mais direto com o entrevistado, essa relação traz uma gama de possibilidades que outras técnicas não são capazes de proporcionar, é por meio dela que é possível “o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexas e de escolhas nitidamente individuais” (LUDKE; ANDRE, 2013, p. 39).

O primeiro passo assumido foi trabalhar de forma ética os dados coletados. Por meio dos depoimentos das oito professoras é possível perceber a maneira como cada uma constrói uma imagem sobre si mesma e sobre sua história. O contexto social, político, cultural e econômico onde estão inseridas faz com que vivenciem determinadas experiências que as vão constituindo profissionalmente.

⁵ No momento em que a pesquisa de campo foi realizada Camila tinha acabado de se desligar da rede. Seu contrato tinha vencido.

Foram agendados horários e os lugares para aplicação do questionário, juntamente com a entrevista. Houve o momento de apresentação e esclarecimento sobre o roteiro. Também foi garantido o seu sigilo e anonimato, por meio de uso de nomes fictícios, para que pudessem se expressar livremente, sem qualquer receio.

Optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 2013), composta por treze questões com o intuito de buscar as várias manifestações dessas professoras, como se expressam e se posicionam em relação às mesmas perguntas. O foco era encontrar semelhanças e/ou diferenças nesses relatos, registrar como descreveriam sua transição da formação inicial para sala de aula, suas trajetórias pessoais no que tange à escolha da profissão, a relação que estabelecem com os pares, dirigentes, alunos e comunidade, além da imagem que tem sobre o seu trabalho, sobre si mesma enquanto professora nessa fase inicial e sobre suas perspectivas em relação carreira profissional.

Para pensar sobre essas questões foram utilizados alguns referenciais teóricos que, através de suas pesquisas, evidenciaram caminhos vivenciados por professores no início da carreira. Foi a partir dessas leituras que as questões foram pensadas e deram subsídios para construção do roteiro de entrevista. Sobre os dilemas enfrentados nos primeiros anos teve como base os estudos Veenman (1984), Corsi (2002; 2005) e Lima (2006), sobre inserção na carreira docente utilizou-se Garcia (1998; 1999) e Gonçalves (2013). As ideias de Goodson (2013), Moitta (2013) Nóvoa (2013) sobre desenvolvimento profissional embasaram, juntamente com Huberman (2013), as reflexões a respeito da carreira docente e suas fases. Em relação aos saberes docentes Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), Assunção (1996) foram suporte para pensar os referenciais que as professoras se utilizam em suas práticas cotidianas.

O roteiro da entrevista seguiu a seguinte orientação: primeiro perceber como se deu a transição da formação inicial para sala de aula; segundo, as dificuldades sentidas nesses primeiros anos e atualmente na profissão; terceiro tange os desafios e quais os meios que se utiliza para tentar resolvê-los; quarto, relações com os pares, dirigentes, pais, comunidade escolar e alunos; quinto, participação de cursos de formação continuada no intuito de saber se os sujeitos estão envolvidos em atividades que contribuem para sua formação; sexto, perspectivas em relação à profissão; sétimo, sentimento que carregam em relação ao ser professor, se gostam ou não; oitavo, imagem de si enquanto professora e, último aspecto, motivos pela escolha do curso de pedagogia⁶.

⁶ Roteiro de entrevista anexado página 194.

Já o questionário foi pensado com a finalidade de traçar um perfil de cada professora contendo o nome, nome fictício que as professoras gostariam que aparecesse na pesquisa, sexo, idade, estado civil, histórico de formação inicial (se cursaram magistério e/ou curso de pedagogia), experiência docente nos anos iniciais, ano que leciona, carga horária semanal de trabalho, situação na carreira (concursada, efetivada, contratada), faixa salarial e se exercem outras atividades, ou seja, possuem outro emprego sem ser lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental⁷.

As entrevistas e a aplicação do questionário foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada professora, entre o intervalo de uma aula ou outra, geralmente de educação física, em horários fora do trabalho ou antes do início das aulas, sendo que seis entrevistas se deram dentro do ambiente escolar, as outras duas fora. Todas foram feitas individualmente, em um local onde a professora tivesse liberdade de expor o que pensa em relação a sua carreira e tudo que envolve o seu trabalho.

Quatro entrevistas foram realizadas na mesma instituição. Seguindo as orientações e a relação de horários livres disponibilizados pela supervisora reservou-se um momento com cada professora, nesse período as crianças estavam na educação física. O tempo disponível era de trinta minutos. Contudo, houve um tempo maior com a professora da sala de apoio⁸, pois seus horários de atendimento individual são mais flexíveis.

A professora da zona rural preferiu marcar na escola minutos antes de começar sua aula. No pátio tivemos aproximadamente pouco mais de vinte minutos para abordar todas as questões presentes no roteiro. Quando o sinal tocou⁹ ainda estávamos conversando sobre as temáticas levantadas nesse estudo. Estendemos por alguns instantes para finalizar.

No período da manhã, em que exerce a função de supervisora¹⁰, Marília compartilhou um pouco de sua história. Foi uma conversa interrompida, em alguns momentos, devido às suas responsabilidades em orientar os trabalhos pedagógicos que permeiam a escola. Apesar dos seus afazeres ela quis partilhar suas vivências independente do tempo que gastaríamos com nosso encontro.

⁷ Questionário pode ser visualizado na página 192.

⁸ A sala de apoio nas escolas é utilizada para acompanhamento pedagógico com alunos com dificuldades de aprendizagem. Geralmente o atendimento é individual, mas pode acontecer com pequenos grupos, máximo três crianças/adolescentes.

⁹ Nas escolas públicas de Minas Gerais ainda se utiliza tocar um sinal ou bater um sino entre o início e o final de uma aula, bem como entre o intervalo que a criança tem para lanche, comumente chamado de “recreio”.

¹⁰ Marília trabalha dois turnos no município, de manhã como supervisora, por meio de um contrato, e a tarde como professora (cargo de concurso).

Quadro I – Detalhes da entrevista

Nome	Local da entrevista	Observações
Alice	Sala de aula	Durante intervalo da educação física, tempo limitado, 50 minutos.
Amanda	Sala de aula	Durante intervalo entre atendimentos de alunos, tempo limitado, 1 hora e meia.
Camila	Casa	Sem limitação do tempo.
Joana	Pátio da escola	Antes do início das aulas, limitado a 25 minutos.
Laura	Café	Sem limitação de tempo.
Marília	Sala de supervisão	Sem limitação de tempo, mas com interrupções devido às funções de supervisão.
Nádia	Pátio da escola	Durante intervalo da educação física, tempo limitado, 50 minutos.
Thais	Sala de aula	Durante intervalo da educação física, tempo limitado, 50 minutos.

O contato com Laura já foi mais informal, marcamos um café. A entrevista foi longa, Laura fez questão de esclarecer minuciosamente sobre seus posicionamentos e atitudes.

Última professora, Camila, preferiu que a entrevista fosse feita em sua casa. Nessa época não estava trabalhando, foi dessa forma, sem tempo limitado, atividades, obrigações e a agitação do ambiente escolar que nos interrompesse que a entrevista decorreu.

A disponibilidade das professoras e o tempo que estive com elas forneceram os dados trabalhados insistentemente nesse estudo. As reflexões e a busca por entender o processo de construção da identidade profissional, juntamente com o levantamento do referencial teórico, guiaram essa pesquisa. Suas falas são essenciais para compreender esse processo e nos dar evidências de como são importantes, e ainda muito recentes, os estudos nesse campo.

1.4 Tratamento dos dados

Após o período de coleta de dados através das entrevistas semiestruturadas e aplicação do questionário para traçar o perfil das professoras, o material foi sendo trabalhado individualmente a fim de registrar todos os elementos coletados no campo. Após esse período os mesmos foram sendo trabalhados em conjunto.

O primeiro passo a ser tomado foi a criação de um quadro com as características da trajetória de cada professora adquirido através do questionário. Esse material foi importante para compreender o percurso de formação traçado por cada uma, ou seja, algumas professoras possuíam Magistério, outras não, se formaram recentemente ou há alguns anos, iniciaram na carreira logo após a formação inicial ou levaram um tempo até se inserirem na profissão, entre outros aspectos observados através desse material.

Foi possível estabelecer alguns pontos em comum entre as participantes e descrevê-los nessa pesquisa, tendo como finalidade especificar e cruzar os dados.

Terminando essa etapa, iniciou-se a transcrição das oito entrevistas gravadas através de aparelho próprio para essa finalidade. Para a organização dos dados de cada entrevista primeiramente houve a necessidade de fazer várias leituras, para que a compreensão da totalidade das informações relatadas através das entrevistadas fosse absorvida, com a finalidade de aproximar o pesquisador das situações que foram evidenciadas por essas professoras.

Com as releituras se estabeleceu o foco de análise, pois muitos dos relatos apresentaram similaridades. Sendo assim, foram criados eixos temáticos, uma vez que os elementos pontuados pelos sujeitos da pesquisa aparecem em mais de uma fala.

Quatorze aspectos foram evidenciados: início da carreira; visão que as professoras têm da sua formação inicial (magistério, estágio e curso de pedagogia); formação continuada; saberes que embasam suas práticas; sentimento em relação à atuação profissional; desafios da profissão; falas que desmotivam; relação com os agentes envolvidos no ambiente escolar (pares, dirigentes, alunos, pais e comunidade); expectativas em relação à profissão; desvalorização profissional; imagem que tem de si e do seu trabalho; escolha pela profissão, o trabalho que ultrapassa a sala de aula e, último eixo, se gosta de ser professora.

Depois das várias leituras e a separação das falas das professoras em um quadro com esses eixos temáticos foi possível pensar melhor sobre a estrutura do trabalho e as supostas análises a serem feitas. Além desses eixos, evidenciaram-se mais algumas falas que não se

encaixavam dentro dos temas elencados, devido ao fato de serem instigantes e necessitarem de uma problematização para compreensão das mesmas.

A descrição minuciosa dos sujeitos foi o caminho inicial para que o leitor pudesse conhecer cada professora envolvida nessa pesquisa. Desprezar esses dados é o mesmo que deixar de lado um importante fator para compreensão das posturas que assumem hoje em dia. Sendo assim, o perfil traçado através do questionário juntamente com os depoimentos sobre sua transição da formação inicial para sala de aula ajudou a caracterizar cada professora.

Logo após descrever os sujeitos da pesquisa os dados foram trabalhados com o referencial teórico nas seguintes temáticas: início da carreira utilizando-se dos estudos de Veenman (1984), Corsi (2002; 2005) Lima (2006) para pensar um pouco sobre os dilemas e as dificuldades sentidas pelos professores nos primeiros anos da docência. Esse período é caracterizado por uma instabilidade em relação ao seu próprio trabalho e os obstáculos, adaptações que são necessárias para se inserir no ambiente escolar.

Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), Assunção (1996), Pimenta (2008); Pimenta e Lima (2012) trazem contribuições no sentido de refletir sobre quais os saberes que os professores possuem para embasar suas práticas. Essas professoras carregam uma bagagem de anos de vivências e/ou experiências que proporcionam subsídios para sua atuação profissional. Assim, os saberes são constituídos por uma confluência de elementos que estão presentes na história pessoal, na família, na trajetória escolar, na formação inicial e continuada, no ambiente escolar, na relação com os pares, alunos e comunidade.

Durante as entrevistas foi possível fazer relações, entre o que construíram ao longo dos anos e as novas experiências, como o contexto e sua história pessoal contribuem para se constituírem profissionalmente. Pensar nesses aspectos trazem importantes reflexões para essa pesquisa.

A inserção na carreira docente também é uma fase importante que aparece nos relatos. Para tecer reflexões sobre isso buscou-se nos trabalhos de Garcia (1998; 1999) e Gonçalves (2013). Esses autores evidenciam o processo de formação até a sala de aula, a transição de aluno para professor. Como esse estudo abarcou essa transição ao pedir para que as professoras expusessem um pouco de como foi o movimento de estar na graduação e chegar à sala de aula, tornou-se necessário compreender esse caminhar.

Bourdieu (1996; 1997) traz importantes contribuições no sentido de esclarecer que o ambiente onde as professoras estão inseridas possui um capital cultural com regras mais ou menos flexíveis que vão influenciar as suas escolhas. As quatro escolas onde foi possível

encontrar os sujeitos dessa pesquisa possuem um capital simbólico que permeia o ambiente onde o trabalho docente se desenvolve, sendo assim, ao se inserirem nesses locais também estão interiorizando um conjunto de informações sobre seu funcionamento, incorporando, de uma maneira ou de outra, esses elementos em suas práticas. Além do que, essas mesmas professoras já possuem, a partir de suas trajetórias pessoais, um *Habitus*, ou seja, uma bagagem que as constituem resultante das relações que já estabeleceram no decorrer de suas vidas.

Ainda pensando no professor e o contexto escolar, sua relação com os pares, dirigentes, comunidade e aluno não tem como fugir dos estudos de Guarnieri (1996), Goodson (2013), Moitta (2013) e Nóvoa (2013), Tancredi (2009), Reali e Mizukami (2002, 2010; 2012) no que tange ao desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, juntamente com Huberman (2013) sobre a carreira docente e seus ciclos.

Para analisar como as oito professoras lidam com todos esses aspectos presentes no seu fazer pedagógico é necessário inclinar-se para esses autores que trazem subsídios para pensar o professor, sua formação e sua prática. Dentro do ambiente de trabalho ainda surge outro elemento que não pode ser desconsiderado, indispensável em qualquer trabalho, a afetividade. Nesse sentido Codo (2000) traz importantes apontamentos sobre a relação entre sentimento, educação e trabalho.

Ainda buscando referenciais para o tratamento de dados foi necessário abordar o tema identidade e identidade profissional. Os trabalhos de Hall (2005) proporcionam uma visão interessante sobre o conceito de identidade na pós-modernidade, seguindo com as ideias de Woodward (2014). As contribuições de Fontana (2010), Moita (2013), Novaes (1991), Silva (2014) ajudaram a pensar sobre a identidade profissional das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Dubar (1995) traz importantes apontamentos sobre a socialização e a construção das identidades sociais e profissionais. Fechamos o referencial nessa temática com Ciampa (1987) utilizando seu conceito de identidade em metamorfose, onde correspondeu aos interesses e inquietações desse estudo.

Sendo assim os dados foram analisados a partir do cruzamento entre eles e o referencial teórico descrito ao longo desse trabalho. Houve ainda a intenção de problematizar as ideias centrais e mais evidenciadas pelos sujeitos através de seus depoimentos. As considerações finais fazem o fechamento elencando os elementos que contribuem para construção de uma identidade profissional docente, levantados e discutidos ao longo de todo texto.

Pensando em dar sequência e efetivar as propostas aqui mencionadas, o próximo tópico apresentará os sujeitos em seus percursos iniciais pela carreira docente, bem como o seu desenvolvimento profissional.

1.5 Sujeitos da Pesquisa – Trajetórias Iniciais

Por meio dos dois instrumentos foi possível fazer uma descrição dos sujeitos dessa pesquisa. Foi utilizado o questionário para traçar o perfil de cada uma e a entrevista para compreender a trajetória pessoal e profissional. Também almejou tecer reflexões sobre os motivos que levaram as oito professoras a ingressarem na profissão docente. Sendo assim os nomes utilizados são fictícios e servem para preservar a identidade das pessoas envolvidas nesse estudo.

Camila, de 26 anos, formou-se em junho de 2011 no Curso de Pedagogia. Iniciou sua carreira em agosto do mesmo ano trabalhando como contratada pelo município em uma turma de 3º ano. No momento em que a entrevista foi realizada a vigência do seu contrato, que era de no máximo dois anos, tinha acabado. Estava procurando emprego e esperando o concurso¹¹ como uma das possibilidades de voltar para sala de aula.

Essa professora iniciante foi a primeira de sua família a concluir o ensino superior. Quando ainda estava na graduação sentia a responsabilidade disso e se cobrava muito, principalmente em pensar que não poderia desistir. A princípio ficou muito insegura em relação à escolha profissional, não sabia se realmente o curso de pedagogia iria atender a todas as suas expectativas.

Pensava “eu não posso desistir” porque minha família estava apostando em mim, porque eu sou a única que estou estudando, todo mundo estava supercontente. “Não posso desistir, tenho que ir até o final”. Realmente, a princípio foi por impulso, mas no decorrer do curso fui gostando e quando entrei na sala de aula me apaixonei. Fico contente em saber que foi uma escolha certa (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Apostando na sua carreira terminou o curso de pedagogia e foi para sala de aula. Como ela mesma disse, a escolha por essa carreira foi feita no impulso e permaneceu algum tempo investindo em algo que não sabia se iria realmente gostar, mas ao ter contato com o ambiente de trabalho, com as responsabilidades do fazer pedagógico teve a certeza de estar no caminho certo.

¹¹ Concurso realizado no primeiro semestre de 2014.

Laura, 25 anos, pelo contrário, tem uma família de professores, sua mãe foi diretora de escola¹² e a incentivou muito desde pequena a seguir a carreira de magistério. Apesar de possuir três anos de experiência nos anos iniciais, afirma que sua carreira “foi da sala de aula para a faculdade”, pois, desde criança sua mãe a levava para escola. As férias de professor não começam no mesmo período que para os alunos, Laura se via então entrando de férias enquanto sua mãe não. Assim, ia para a escola participar das reuniões de planejamento, com pais e reuniões pedagógicas porque não tinha com quem ficar em casa.

Durante toda sua formação escolar básica teve contato estreito com a escola, chegando até, quando mais velha, a assumir salas por períodos curtos de tempo, para ajudar quando faltava um professor, ou quando tinha reuniões, quando o professor precisava tirar algumas dúvidas com a supervisora, falar com pais, etc. Assim que se formou no ensino médio já começou o curso de Magistério, mas parou após ver o resultado do vestibular, tinha passado e optou por desistir do Magistério e ir fazer o curso de Pedagogia.

Durante a graduação trabalhou por um ano assumindo sala em uma escola privada. Concluiu a graduação em 2009, iniciando via contrato uma turma de 3º ano. Ficou um tempo afastada e retornou em 2012 em duas escolas em cidades diferentes, uma escola municipal em Poços de Caldas, turma de 1º ano, e outra escola em Espírito Santo do Pinhal, no estado de São Paulo, dando suporte pedagógico. Nas duas instituições estava na condição de contratada. Desde 2013 Laura é concursada pelo município em uma função denominada AEI¹³. Pretende prestar o concurso para voltar para sala de aula.

Agora estou como auxiliar de educação inclusiva faz três meses, eu estou pensando porque eu tenho que estar dentro de uma sala de aula sem ser professora. É o maior sacrifício que me acontece, porque tenho que ter uma postura ética, a professora é a outra, ela é regente, eu não sou regente. Eu cuido do Ramon que é meu aluno (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Seu aluno Ramon é um estudante vinculado ao projeto de inclusão implantando no município de Poços de Caldas. Todo seu trabalho é desenvolvido e planejado em função das necessidades dele. Apesar de desempenhar uma função específica dentro da escola, sente a

¹² Período de 2010 a 2014.

¹³ Poços de Caldas tem projetos para a educação inclusiva. Além de ajudar com verbas as escolas especializadas em atender crianças com necessidades educacionais especiais, está fortemente engajada em incluir esses alunos no ensino regular. Criou o cargo de auxiliar de educação inclusiva e abriu vagas para pessoas com formação mínima de magistério. Esses profissionais acompanham os alunos no ensino regular, ou seja, além de terem um professor lecionando na configuração tradicional que conhecemos, também possui seu próprio professor. O objetivo é efetivamente incluir, para que atividades específicas sejam feitas por um profissional visando o seu desenvolvimento, levando em consideração as especificidades de cada aluno.

necessidade de voltar como professora regente de turma. Relata que ao ver a aula acontecendo sente falta, quer atuar, ter seus alunos, ensinar, desenvolver atividades. Não que isso não seja feito com o Ramon, mas é uma dinâmica totalmente diferente entre ser regente de sala e a que se encontra atualmente.

Thais, 28 anos, concluiu a graduação no início do ano de 2014, passando pelo Magistério¹⁴ anos antes, em 2005. Seu primeiro emprego foi na educação infantil onde permaneceu até iniciar o curso de Pedagogia, atuando por cinco anos. Prestou o concurso e foi chamada no segundo semestre de 2009 assumindo os anos iniciais, contudo, no primeiro semestre ainda lecionava para crianças de 0 a 6 anos. Estudava e trabalhava, isso é o que caracterizou a vida de Thais enquanto professora no início de carreira.

Entrei na faculdade e continuei no meu emprego na educação infantil, assumi uma sala, então eu consegui conciliar o que eu aprendi na teoria com a prática e depois, no final da faculdade, que assumi o ensino fundamental. Foi mais tranquilo porque tudo que eu aprendia eu vivenciava na prática, uma complementou a outra (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Hoje atua no 3º ano, somando uma experiência de cinco anos no ensino fundamental, faz o que denominam de “dobra” que é um contrato com a prefeitura para que possa trabalhar também no período da manhã.

Amanda, 34 anos, já teve uma trajetória um pouco diferente. Desde criança tinha muita vontade de ser professora, brincava de escolinha com seus irmãos sendo que assumia o posto de professora todas às vezes, contudo não tinha dinheiro e nem incentivo dentro de casa para seguir na profissão, só conseguiu entrar no curso de Magistério depois que se casou, iniciando em 2004. Concluiu em 2006, e com o apoio do marido seguiu nessa área, iniciou o curso de Pedagogia no mesmo ano, porém, segundo ela,

Sentia muita dificuldade de entender as coisas estudadas pela faculdade, porque não trabalhava com isso [não lecionava], não era minha realidade, era um mundo completamente diferente. Então eu tinha muita dificuldade de entender certas coisas (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

¹⁴ O curso de Magistério feito não só por Thais, mas pelas outras professoras envolvidas nessa pesquisa que também passaram por ele, é uma formação técnica em nível médio, duração de dois anos que habilita para trabalhar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A LDB, apesar de exigir nível superior a partir de 2007 na contratação de professores, admite, em seu artigo 62, que os professores que estão na rede tenham essa formação: *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal* (BRASIL, 1996).

Compreender os conhecimentos teóricos e vinculá-los aos contextos aonde se dão os processos de ensino/aprendizagem apontados na faculdade era um dilema para Amanda. Não era sua realidade, não era professora, as discussões eram distantes do que vivenciava, a única experiência que tinha relacionado ao ensino foi conquistada no Magistério através da preparação de materiais para desenvolver atividades com os alunos. Mesmo assim, nunca entrou na sala de aula para incorporar à prática os conhecimentos adquiridos.

Em 2008 Amanda trancou a faculdade porque ficou grávida, mas quando foi chamada em 2010 pelo concurso que havia prestado voltou com todo ânimo e determinação para finalizar o curso de Pedagogia e dar continuidade a sua carreira.

Assumiu sua turma e com ajuda dos pares e dirigentes conseguiu vencer alguns desafios desse início. Permaneceu durante um ano nessa instituição e pediu remoção para a escola que trabalha atualmente por causa da distância entre sua casa e o trabalho. Como ela mesma diz, “outra turma, outra realidade, outros conteúdos, outros tudo”. Sentiu diferença de uma escola para outra, tanto pela comunidade, grupo de professores, diretores, supervisores e alunos. Um novo desafio onde está há três anos. Ficou por dois anos trabalhando com turmas de 2º ano, depois mais um ano no 4º ano e atualmente está na sala de apoio¹⁵. Não foi aleatoriamente que fez essa escolha

Pedi para ficar na sala de apoio porque esse ano tenho que fazer meu TCC para terminar a faculdade, então pedi para me colocarem aqui porque não tenho reunião de pais, não tenho provas para montar e corrigir, é mais fácil. Aqui atendo turmas do fundamental todo (primeiro ao nono), ainda é um desafio, todos os dias. Atendo crianças, pré-adolescentes e adolescentes. São coisas completamente diferentes, é uma dinâmica diferente, mas sinto que aqui posso inventar moda e colocar em prática (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

Para concluir o curso Amanda prefere trabalhar com essa configuração de sala, pois atende individualmente os alunos independente do ano em que estão. Como afirma, “adora inventar moda” e é nessa perspectiva que prepara suas aulas.

Nádia, 28 anos, outra professora participante desse estudo, concluiu o curso de Magistério em 2007, entrando na sequência no curso de Pedagogia, onde se formou em 2013. Assumiu o concurso em 2011, segundo ela,

¹⁵ Local onde a professora desenvolve um trabalho individual com os alunos que tem alguma dificuldade de aprendizagem. Essas aulas acontecem no contraturno.

Para mim foi muito bom ter feito os dois [Magistério e curso de Pedagogia] e estar na escola estando, também, na faculdade. Legal que você escuta alguma coisa de um professor na universidade e já associa com o que aconteceu dentro da sua sala de aula, porque se pegar um livro e ler não é a mesma coisa que vivenciar (Entrevista, 25/04/2014, Aline).

Conseguia fazer associações entre o que estudava com o seu trabalho diário com os alunos. Sua entrada na carreira aconteceu concomitantemente a sua formação inicial. Essa relação foi bem positiva para Nádia, porque seus dilemas foram acompanhados por professores da universidade e estudados por ela através das aulas na graduação. Atualmente está trabalhando no 4º ano, boa parte de sua experiência se concentra nos anos finais do fundamental I. Fora essas aulas ainda está contratada pelo município para dar aula de reforço, no período da manhã¹⁶.

Alice, 41 anos, é um caso bem interessante dessa pesquisa, sua trajetória e iniciação na carreira é bem distinta das demais. Formou-se no Magistério em 1995, ao contrário das outras professoras não assumiu a sala de aula, foi contratada, na forma de designação, pelo Estado de Minas Gerais para trabalhar na secretaria de escola.

Segundo a entrevista, “lá [na secretaria] a gente acaba aprendendo muita coisa, mesmo trabalhando na parte administrativa a gente aprende muito sobre a sala de aula porque, quando precisa a gente assume a sala. Além do que eu ajudo muito a administrar a escola”. Está nessa função de secretária há 16 anos, nesse tempo aprendeu muito com os outros professores ao olhar como desenvolviam o trabalho e assumindo a sala várias vezes na ausência de algum regente de turma.

A partir do que experienciou buscou o curso de Pedagogia, concluindo-o em 2007. Três anos depois assumiu como professora no município, primeiro na forma de contrato, trabalhando seis meses e posteriormente como concursada, onde se encontra até hoje. Os anos de vivência na secretaria fizeram com que se interessasse pela sala de aula, em ser professora. O contato com o trabalho burocrático é importante e faz parte da história profissional de Alice, contudo desde que assumiu a regência de sala em 2010 inicia uma nova fase na sua carreira, um novo horizonte a desvendar.

Atualmente está com uma turma de 2º ano e ainda mantém seu trabalho na secretaria da escola estadual, mas está fortemente inclinada a deixar o cargo administrativo para se

¹⁶ Nádia cai no mesmo caso que Thais, as duas são concursadas e fazem “dobra”, pegam uma nova turma em outros períodos, nos dois casos no período da manhã, para aumentar sua carga horária.

dedicar exclusivamente à docência. “Ultimamente estou preferindo e pretendendo ficar na sala de aula. Ainda estou decidindo”.

A história pessoal de Alice influencia muito nas suas posturas como professora. Segundo seu depoimento, quando criança seu pai não era a favor de que meninas estudassem, por esse motivo frequentou a escola só até a 4ª série, não chegou a cursar o ginásio. Quando se casou terminou os estudos chegando a concluir o Magistério e dar início no curso de Pedagogia, contudo sentia falta de um apoio do seu ex-companheiro, que não dava incentivo para seguir com os estudos e se formar no ensino superior. Apesar dessa situação enfrentou seus desafios, hoje se sente realizada por ter dado continuidade aos seus planos.

Marília, 39 anos, tem uma história parecida com a de Alice em relação à entrada na docência depois de algum tempo trabalhando em outra área. Concluiu o curso de Magistério em 1998, mas não ingressou na carreira, foi trabalhar no setor administrativo de uma empresa privada. Trabalhou por oito anos até aceitar uma vaga, também no setor administrativo, de uma universidade particular em Poços de Caldas. Questionada pelos motivos que a levaram a não seguir a profissão assim que se formou, ela diz ter sido pelo fato de já estar empregada, de não ter que procurar trabalho.

Durante o período que trabalhou na universidade cursou Pedagogia e ainda assim não tinha o interesse em ser professora, “como já tinha o Magistério fui fazer Pedagogia, devia ter feito veterinária, mas fui fazer Pedagogia”. Percebe-se pela sua fala que nesse momento ainda não se via seguindo a carreira docente. Contudo, após prestar o concurso na área e ser chamada, assumiu a sala de aula em uma escola que fez parte de sua trajetória escolar. Estudou durante toda educação básica nessa instituição e foi acolhida em um ambiente onde já conhecia todos os profissionais envolvidos.

Essa escola que eu trabalho hoje foi a escola que estudei a vida inteira, é uma escola que eu gosto, perto da minha casa, conheço todo mundo, fui muito bem acolhida. Quando cheguei a supervisora me ajudou muito, fui sincera em falar que não tinha experiência, e ela me ajudou muito. Hoje amo fazer o que faço (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Permaneceu mais um tempo no setor administrativo, conciliando as funções de secretária e professora, mas a professora que estava dentro de Marília aflorou e ela decidiu ficar apenas na escola. De manhã trabalha como supervisora na condição de contratada e à tarde como professora concursada em uma turma de 1º ano, os dois cargos vinculados ao município.

Joana, 31 anos, se formou em Pedagogia em dezembro de 2008, logo que pegou seu diploma conseguiu emprego na educação infantil na rede particular onde permaneceu até ser chamada pelo concurso em 2010. Sua trajetória possui dois anos de experiência na educação infantil e mais quatro anos nos anos iniciais da rede municipal, sendo que em dois deles era eventual¹⁷ e nos outros dois assumiu efetivamente a sala de aula. Joana possui uma experiência a mais no ensino fundamental, fez trabalho voluntário por dois anos na mesma escola que trabalha atualmente. Ela cursava Pedagogia nessa época e ia para escola rural ajudar as professoras. Como conseguiu emprego no setor privado deixou essa instituição retornando anos depois após assumir o concurso.

Seu primeiro ano na rede municipal foi para uma unidade longe de onde residia, sendo assim não hesitou em entrar em contato com diretora da escola próxima de sua casa, zona rural, para conseguir transferência¹⁸. Atualmente está nesse local trabalhando com um 4º ano.

O ponto em comum entre as oito professoras dessa pesquisa é que são todas iniciantes da rede municipal de ensino, atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Algumas carregam experiências em outros níveis de ensino, que é o caso de Joana e Thais que iniciaram sua carreira na educação infantil. Outras tiveram experiências, mas em áreas diferentes como Marília e Alice. Amanda, Camila e Nádia já começaram nos anos iniciais sua carreira e Laura, apesar de poucos anos de experiência em sala traz, a partir de suas vivências na escola e de sua trajetória pessoal (influência da mãe), conhecimentos da carreira docente.

Para compreender melhor o perfil profissional de cada professora participante dessa pesquisa o quadro a seguir mostra a idade, ano que concluiu a graduação e experiência profissional, tanto dentro de sala de aula, como fora dela, no ambiente administrativo.

¹⁷ Professor eventual assume atividades em turmas variadas na ausência do professor regente. É muito comum que permaneça um longo tempo atuando, pois, os índices de falta de professores são altos no município. Muitos tiram longas licenças devido aos problemas de saúde ou relacionados a outros fatores.

¹⁸ O processo de transferência, denominado no município por remoção, é um período determinado pelo setor de Recursos Humanos da prefeitura para que os servidores possam solicitar a troca de unidade. Esse recurso tem data e horário estabelecido, fora do prazo nenhuma mudança pode acontecer por vontade dos servidores, apenas a pedidos emergenciais das chefias (substituição, problemas de relacionamento no local de trabalho, falta de funcionários, etc.). Além desses condicionantes, a mudança só poderá se efetivar se a vaga estiver disponível, caso contrário não acontecerá a remoção.

Quadro II – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Nome	Idade	Ano concluiu curso de magistério	Ano concluiu graduação	Instituição de formação
Alice	41	1995	2007	Pública
Amanda	34	2006	2014 ¹⁹	Privada
Camila	26	Não cursou ²⁰	2011	Privada
Joana	31	Não cursou	2008	Privada
Laura	25	Não concluiu	2009	Pública
Marília	39	1998	2008	Privada
Nádia	28	2007	2013	Pública
Thais	28	2005	2014	Privada

Quadro III – Experiência profissional professoras participantes da pesquisa

Nome	Ano de ingresso carreira docente	Anos de Experiência profissional		
		Ed. infantil	Anos iniciais	Administrativo
Alice	2010	-	4	16
Amanda	2010	-	4	-
Camila	2011	-	2	-
Joana	2008	2	4	-
Laura	2009	-	3	1
Marília	2012	-	3	15
Nádia	2011	-	3	-
Thais	2005	5	5	-

Observa-se que, apesar de ter professoras mais experientes ao somar os anos que estão trabalhando efetivamente dentro sala de aula, pode-se dizer que as professoras, no que tange a

¹⁹ No momento da entrevista Amanda estava no último ano da faculdade e a previsão era de se formar no final de 2014.

²⁰ As professoras que não cursaram o técnico de Magistério, ou no caso de Laura que não chegou a concluir, possuíam a formação na educação básica, ensino médio completo.

atuação de 1º ao 5º ano, estão iniciando, entre as fases de iniciação, experimentação e estabilização (HUBERMAN, 2013).

As professoras que estão entre 31 e 41 anos, Joana, Amanda, Marília e Alice, possuem referenciais de suas histórias de vida maiores que as demais. Viveram mais e isso permite abarcar saberes referentes à suas trajetórias pessoais maiores que as outras professoras. Em contrapartida, possuem pouca experiência de sala de aula, entre três e quatro anos.

Ainda analisando as professoras envolvidas nesse estudo no que diz respeito à idade e experiência profissional, Laura, Nádia e Camila são bem novas e suas referências de prática docente também são restritas, varia entre dois e três anos. Thais, apesar de ser uma professora nova, já possuiu experiência se compararmos tanto com as profissionais na mesma faixa etária, como àquelas entre 31 e 41 anos.

Thais possui 10 anos na carreira docente, ou seja, apesar de ser considerada iniciante nos anos iniciais do fundamental, já possui uma experiência considerável se contar os dois níveis de ensino.

Outro dado que pode ser retirado desses quadros é que as professoras passaram pela formação no ensino superior nos últimos seis anos.

CAPÍTULO II

A cada história que conhece, se reconhece, se constrói em interação

...o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

2.1 A carreira docente – ciclo de vida dos professores

Há vários estudos e maneiras de se pensar sobre a trajetória profissional de professores e, de uma forma ou de outra, agrupar ou delinear supostas fases pelas quais os indivíduos passam. Estas não são de modo algum lineares ou sequenciais, mas sim uma forma de organizar, a partir de relatos e estudos, um conjunto de acontecimentos mais ou menos similares. Nessa pesquisa optou-se pela perspectiva clássica de Huberman (2013), da abordagem sobre a carreira e seus ciclos.

As investigações sobre o ciclo de vida dos professores mostram que existem diferentes etapas que estão presentes na vida pessoal e profissional dos professores e essas podem acontecer em momentos distintos, influenciando a maneira como eles se veem e reconhecem o seu trabalho, delimitam sua identidade. Assim, “inevitavelmente a docência passa por etapas, durante as quais os professores têm necessidades formativas diferentes, visto que estes possuem conhecimentos e experiências também diferentes” (TANCREDI, 2009, p. 15).

Segundo Michaël Huberman (2013) existem diversas maneiras de se estruturar o ciclo de vida profissional docente. Ele descreve sete fases que constituiriam o ciclo profissional, sendo elas: entrada na carreira; a estabilização; a diversificação; a fase de pôr-se em questão; a serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservadorismo e lamentações; e, por último, o desinvestimento.

Vale ressaltar que o ciclo de vida profissional docente é muito complexo e não transcorre de forma sequencial, portanto essas fases podem acontecer em momentos diferentes e de maneiras diversas. O desenvolvimento em uma carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 2013, p. 38). Durante esse processo o professor

pode apresentar expectativas, desafios, preocupações, interesses, dilemas e desafios diferentes, isso remete a busca por soluções e apoio em várias fontes, o que torna os processos formativos bem específicos (GARCIA, 1999). Sendo assim, os ciclos devem ser vistos como um caminhar pela carreira e não uma série sucessiva de eventos pontuais.

A primeira etapa da trajetória profissional docente identificada por Huberman (2013) é a entrada na carreira, fase de descoberta e/ou sobrevivência. Os primeiros anos na carreira são difíceis, conflituosos para boa parte dos professores, momento de adaptação e conquistas pessoais e profissionais.

Pode-se considerar como um professor no início de carreira aquele que tem de 1 a 5 anos (TARDIF, 2002), ou seja, aquele profissional que entra pela primeira vez na sala de aula e tem que assumir todas as responsabilidades referente a demanda de trabalho. Promover os processos de ensino, aprendizagem e garantir que os mesmo estejam de acordo com os currículos e diretrizes estipulados pela escola.

Quando entrei tinha pouca experiência, era só experiência do estágio, e não dá aquele respaldo para professora. Você chega e tem trinta e tantos alunos e você não tem aquele, como vou dizer...você tem que ensinar e os alunos não aprendem da mesma maneira, e você pensa em como fazer o trabalho, é buscando, correndo atrás que funciona. Esse é o maior desafio, você tem que ensinar, tem essa responsabilidade (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Nádia relembra seu primeiro ano com professora e as dificuldades que enfrentou para conseguir ensinar seus alunos. Sua angústia era, e ainda é, lidar com a diversidade dentro da sala, as crianças aprendem de maneiras diferentes. Ao se inserir na escola sentiu a importância do seu trabalho e como este influencia na vida das pessoas. Ser uma professora iniciante sem experiência de sala de aula apresenta várias dificuldades em relação ao seu próprio trabalho (como se organizar, planejar uma aula, preencher um diário, não conseguir lidar com a indisciplina, etc.).

Para outra professora faltou um pouco de orientação quando entrou na carreira:

Quando eu entrei ninguém me deu um norte em relação ao aluno, o que ele aprendeu, o que não aprendeu, eu que tive que buscar. Praticamente tive que adivinhar até onde aquelas crianças tinham aprendido, a gente fica meio perdida quando pega uma turma que não a nossa. Eu pedi ajuda para outra professora do 3º ano, perguntei para ela o que os alunos aprendiam nessa fase, e eu fui me norteando. Peguei livro didático, internet, tem muita coisa bacana, entrei muito em blog de professores, peguei bastante conteúdo, li muita dica e fui montando o meu planejamento. Tinha muita dificuldade, o que ainda tenho como professora (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Perdida no sentido de não saber o que ensinar aos alunos, quais os saberes, os conteúdos que devem ser desenvolvidos, a maneira como abordar os temas, planejar suas aulas, dificuldade com o conteúdo pedagógico, conteúdo de ensino, lidar com a diversidade dentro da sala, etc. Essas coisas, segunda ela, “não são ditas na universidade”, quais saberes ensinar, como os ensinar e avaliar. Buscou em várias fontes as respostas para suas perguntas, seus conflitos. Obviamente que a formação inicial não vai dar conta de abarcar as questões referentes à sala de aula (GARCIA, 1999), pois é um ambiente envolto e propício a eventualidades, a heterogeneidade, ou seja, local de conflitos culturais.

Ainda tinha uma questão em destaque quando assumiu essa turma, foi no meio do ano e a antiga professora não lhe passou nenhum material, por isso a fala “a gente fica meio perdida quando pega uma turma que não é a nossa”, justamente por iniciar na profissão no meio do ano com uma turma que vinha desenvolvendo um trabalho que ela sequer sabia qual era. Não teve orientações e apoio dos dirigentes ou supervisora pedagógica nesse momento, buscou por si mesma as respostas para seus dilemas.

A inserção no ambiente de trabalho e a defrontação com a realidade que, de certo modo, faz essa professora descobrir um modo de sofrimento provindo da atividade que exercem. Isso pode gerar um sentimento de insatisfação no trabalho (DEJOURS, 1992).

Interessante pensar, através dessas falas, que as professoras já assumem um posicionamento diferente em relação aos seus primeiros anos, ou seja, já conseguem fazer uma reflexão sobre as suas práticas e olhar para o início como algo que já houve certo caminhar, uma suposta superação (HUBERMAN, 2013). Apesar de ainda serem professoras iniciantes já houve um amadurecimento em relação ao contato delas com a sala de aula e as supostas eventualidades e desafios presentes na mesma.

Além desse amadurecimento que faz com que olhem de maneira diferente para sua prática, elas também vivenciam momentos novos. Possuem alunos diferentes, algumas estão em um ambiente de trabalho novo, desenvolvem atividades, conteúdos e metodologias distintas das quais haviam optado nos anos anteriores do exercício profissional. Assim não é só o fato de estarem mais experientes, como também as novas realidades que enfrentam as fazem se posicionar de uma forma mais madura.

Laura também teve dificuldades, mas não em relação aos conteúdos a ensinar, mas sim na imprevisibilidade do que aconteceu, teve que assumir uma sala de um dia para outro, sem ao menos saber o ano que iria lecionar. Entrou contratada para uma função e foi designada para outra,

Cheguei com a cara e a coragem em uma sala que um dia antes não sabia qual ia pegar, porque na prefeitura para mim foi assim, eu cheguei à escola achando que seria eventual. Cheguei em um dia e quando estava acabando o horário a supervisora colocou uma turma na minha mão. No outro dia iria começar, eu não tinha o nome dos alunos, não tinha quantidade de alunos, não tinha nada. Nada. No outro dia estava eu lá para dar aula. Pensa no susto? Não foi uma coisa planejada, uma coisa estruturada, veio 22 pequenos na minha mão, o que já é uma turma ótima porque existem salas maiores. Quase morri do coração (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Lidar com sua nova turma, de um dia para outro, sem referências e experiência foi um dos dilemas enfrentado por Laura. Na fase de iniciação tudo é diferente e desconhecido, apesar de ter passado sua vida vendo a mãe e participando efetivamente dos trabalhos da escola, não proporcionou a essa professora os conhecimentos e a segurança necessária para assumir uma sala.

Amanda teve sentimentos mais intensos, não tinha referências de como dar aula, de como era ser um professor, planejar, estruturar um plano de ensino. Sua falta de experiência marcou de forma intensa seu início na carreira, segundo seu depoimento, “Eu fiquei desesperada, enlouquecida, não sabia o que fazer, pensava no primeiro dia de aula, não sabia o que fazer com aquelas crianças olhando na minha cara. Fiquei desesperada, literalmente”.

Sua angústia foi tanta, que resolveu ir à escola que iria trabalhar uma semana antes de começarem as aulas. Expôs ao diretor que nunca trabalhou como docente e pediu para que ele a autorizasse assistir aulas de outras professoras para aprender como se fazia. E assim o fez. Uma semana depois assumiu sua turma e, mesmo com dificuldades, foi conseguindo desenvolver um bom trabalho. Claro que continuou contando com o apoio das outras professoras e dos dirigentes quando algum desafio surgia.

A fase de iniciação é uma das mais difíceis e incisivas na vida dos professores (HUBERMAN, 2013), esse momento é marcado por muitos conflitos e questões que permeiam a vida pessoal e profissional dos sujeitos, onde valores pessoais entram em contato com os valores da escola, da comunidade, com os dos pares, com os dos alunos e dos dirigentes. Uma fase que, aos poucos, vai fazendo com que o professor se adapte e tente se inserir nesse ambiente.

Pode ser considerada por alguns como difícil, mas há aquelas que conseguem contorná-la, vivenciando de outra forma, não sentindo tanto o impacto dos primeiros anos. Nesse momento também é possível a “construção de saberes específicos da docência, que poderão influenciar todo o processo de desenvolvimento profissional” (CORSI, 2005, p. 5).

Os sujeitos envolvidos nesse estudo estão exercendo suas práticas nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo possuem diferenças no que tange a idade e experiência pessoal e

profissional. Em função disso, algumas já possuem uma bagagem prática, atuaram em outros níveis de ensino ou já tiveram contato com a realidade da escola.

Contudo, no que se refere a atuação do 1º ao 5º ano, todas encontram-se em um ambiente totalmente novo e desconhecido onde terão que se adaptar as regras e valores presentes naquela comunidade onde a escola está inserida.

A professora Alice, que trabalha há 16 anos em secretaria de escola, está apostando em uma nova área de atuação, há 4 anos está como professora nos anos iniciais.

No primeiro ano que entrei, em 2011, eu peguei uma sala quase que 100% boa, já no segundo ano peguei muitos problemas, com alunos com bastante dificuldade, mas mesmo assim, com a prática que tenho dentro da escola independentemente de estar fora de sala de aula, ajudou muito. Porque nesses 16 anos na secretaria eu trabalhei muito com o ensino fundamental e acaba adaptando, aprendendo com esses anos todos. Você é praticamente obrigada a aprender, aprende na marra (Entrevista 08/05/2014, Alice).

A fala dessa professora é bem interessante, ela evidencia muito os saberes práticos que construiu durante os anos, deixando um pouco de lado a referência da formação inicial, ou seja, da sua formação teórica. Exalta os saberes práticos que possui como se o pilar de sua prática fosse a experiência. Se pensarmos sobre as condições de trabalho, essa fala aponta que suas vivências, proporcionadas pelo trabalho na secretaria (relação com os alunos, professores, material pedagógico, currículo, etc.) fundamenta seu saber e sua ação. Os aspectos técnicos são a base de sua concepção sobre ensino.

Contudo essa inserção não é tão simples, é um momento em que se esforça para redirecionar e se adaptar a nova escola, as novas funções, em aceitar os colegas de trabalho, supervisores e alunos para conseguir se inserir as novas exigências e alcançar certa segurança para desenvolver seu trabalho (GARCIA, 1999). Assim,

Não são iniciantes apenas aqueles professores que têm menos de 5 anos de magistério, mas também os que começam a lecionar em níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes daqueles em que estavam anteriormente e têm menos de 5 anos de experiência nessas novas situações/contextos (TANCREDI, 2009, p. 43).

Segundo os estudos já realizados (TARDIF, 2002; FONTANA, 2010; TARDIF; RAYMOND, 2000; NOVOA, 2013) com esses professores, a fase inicial é essencial para a formação do professor porque se constitui de uma fase de tensões e aprendizagens que contribuem para a construção de uma identidade profissional. Nesse momento que começam a

delimitar fronteiras e possibilidades de atuação, a maneira pessoal de ser professor que pode acompanhar sua trajetória docente (GARCIA, 1999; NONO; MIZUKAMI, 2006).

Segundo Tardif e Raymond (2000) a entrada na carreira é uma fase crítica em relação aos professores que já tinham construído alguns referenciais do que é ser professor, ou seja, já possuíam experiências, já exerciam a docência. Esses saberes em detrimento a nova realidade encontrada requerem que adaptações e ajustes sejam feitos para o enquadramento às novas demandas de trabalho. Trata-se de uma etapa de conflitos e aprendizagens intensas em contextos desconhecidos que influenciam não apenas a permanência do professor na profissão, mas o tipo de professor que virá a ser (CORSI, 2005; LIMA, 2006).

No caso dos professores que ainda não possuem um referencial de sala de aula, a imagem construída acerca do ser professor durante a graduação ou nos cursos de magistério entra em conflito com a realidade encontrada no ambiente escolar. Esse momento é tão delicado, chega a ser um “choque”, pois os modelos construídos são imediatamente colocados à prova e percebe-se que o aluno real, os processos de ensino/aprendizagem, a escola, são mais complexos do que se imaginava. Amanda viveu algo parecido,

Fui fazer o magistério, me apaixonei perdidamente quando fiz o magistério, mas hoje, que sou professora, vejo que o magistério é uma ilusão, não é aquilo, não é nada daquilo que eles colocam da realidade, da sala de aula, do aluno. Não é nada daquilo. Eles colocam, no magistério, como se você fosse conseguir fazer coisas lindas, maravilhosas, trabalhos maravilhosos, mas quando você chega [na sala de aula] não é nada disso, a realidade não é essa (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

Os primeiros anos não são fáceis para quem está começando a carreira, é um ambiente que tem suas peculiaridades bem distantes daquelas idealizadas tanto pelos professores no seu processo de formação, como para as instituições que, muitas vezes, não abarcam em suas discussões a realidade educacional.

Um estudo desenvolvido por Fontana (2010) apresenta a realidade de seis professoras no Ensino Fundamental. Seus medos, angústias, alegrias, revolta e solidão marcam sua inserção profissional. Nos relatos é possível perceber as dificuldades do início da docência dentro de uma determinada instituição. A sua identidade profissional é marcada por suas histórias de vidas.

A busca por responder quem são foi o mecanismo que impulsionou todo trabalho. A autora não só fez um estudo de como as professoras envolvidas na pesquisa construíam uma imagem de si em relação ao outro, em relação ao seu trabalho, como também aprofundou na

sua própria trajetória enquanto docente. Foi através das relações que se constituíram como profissionais, sua identidade se formou por meio de continuidade e de rupturas,

Nós a produzimos e neles nos produzimos, conscientes ou não desse processo, mediadas por nossos múltiplos outros, anônimos ou reconhecidos, em aproximação e confronto com eles, conformando-nos e resistindo as condições sociais de produção em que existimos (FONTANA, 2010, p. 184).

Trabalho bem próximo é o de Lima (2006), que organizou um conjunto de textos de pesquisadores/professores que expõem seus primeiros anos na sala de aula de uma forma esclarecedora, mostrando os desafios que tiveram que superar, as “sobrevivências” no início da carreira.

Assim, nos primeiros anos na docência os professores encontram dilemas e dificuldades que interferem na sua maneira de pensar e, posteriormente, na sua atuação. Isso pode fazer a diferença nas escolhas e na própria permanência na profissão.

Visto de uma perspectiva diferente o início pode ser uma fase de exploração, fase de tentativas e erros, geralmente é entre um e três anos de docência (TARDIF, 2002). Momento onde o professor tenta se inserir no grupo escolar, ser aceito tanto pelos pares como pela comunidade, alunos, pais, supervisores, etc. Nessa fase que muitos questionamentos vem a tona.

Segundo Huberman (2013), ao mesmo tempo que o professor tenta lidar com todos os eventuais problemas da sala de aula assume, também, a postura de responsabilizar-se pelo processo de conduzir sua carreira, seus alunos, sua identidade profissional. Assim, a fase da exploração e descoberta pode servir para amenizar as incertezas que vem junto dos primeiros anos. “Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 2).

A fase de conhecer a si mesmo e seu trabalho é uma experiência louvável para a aquisição de novos conhecimentos e aperfeiçoamento profissional. Sendo assim, a entrada na profissão pode ser considerada fácil ou difícil, desgastante ou prazerosa, tudo depende da formação inicial e das expectativas de cada professor. Encarar a realidade não é uma tarefa fácil, contudo viver idealizando uma sala de aula não ajudará a enfrentar as dificuldades da mesma. Pode-se pensar então que

Embora possua características comuns, a prática docente é vivenciada como um processo individual, isso devido às diferentes situações e às características pessoais

que permeiam o pensamento e as atitudes do professor diante das situações (CORSI, 2005, p. 13).

A fase de estabilização e de consolidação é outro aspecto mencionado por Huberman (2013), geralmente dos três aos sete anos na carreira. Essa fase já é marcada pelo reconhecimento do trabalho docente dentro da instituição, de uma imagem consolidada tanto pelos pares como pelos próprios professores.

É o momento que tem mais confiança em si mesmo, no trabalho pedagógico que desenvolve – planejamento de aula, domínio do conteúdo, gestão da classe – e um equilíbrio profissional. Deixa de centrar atenção nos problemas pessoais que, até então tomam seu tempo, para se desenvolver profissionalmente, se voltando para as necessidades dos alunos, suas limitações, vislumbrando atender e compreender os processos de ensino e aprendizagem.

Nádia já tem um pouco dessa consciência, já está vivendo essa fase em sua carreira,

Hoje eu acho que estou mais segura do que antes, mais segura não quer dizer que estou 100%, não, longe disso de maneira nenhuma, mas acho que hoje está bem melhor do que antes. Quando a gente começa entramos com aquela vontade, mas não tem conhecimento, tem horas que não sabe nem o que fazer, mas sempre vai ter problemas porque a escola não é uma fábrica que tem um defeitinho e você descarta, não. As coisas estão postas e você que tem que resolver, você aprende todo dia. Hoje eu tenho menos problemas de indisciplina na sala de aula, consigo ter um controle bem maior de quando entrei. Vejo que estou mais segura no sentido das atitudes que tenho que tomar, um pouco mais segura (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Seu sentimento de segurança mostra seu caminhar pela carreira, percebe a diferença em relação às posturas que assumia inicialmente e as que têm hoje. Lida com mais naturalidade com os alunos, com o conhecimento e a forma como trabalha com eles são passos na direção de uma estabilização na carreira. Segundo Tardif e Raymond (2000),

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 23).

Os dilemas ainda existem, não quer dizer que a escola não tem problemas, contudo a maneira como a professora iniciante enfrenta esses desafios mudou completamente, porque a sua postura enquanto profissional também mudou. Mesmo sentimento foi relatado por Marília,

No meu primeiro ano eu era muito insegura, não que não seja hoje, mas hoje sou mais segura em relação ao meu trabalho, tenho mais facilidade em procurar material, de trazer isso para sala, mais segura em realizar o meu trabalho (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Quando o professor reconhece o seu próprio trabalho começa a perceber as suas limitações. Nota que apesar de todos os seus esforços em repensar seus métodos, seu planejamento, as disposições dos alunos ou até mesmo a maneira como trabalha determinado conteúdo, observa que alguns aspectos estão fora do seu alcance. Um exemplo disso é quando um aluno com dificuldade de aprendizagem demanda do professor um trabalho de readaptações, ou seja, atividades pensadas e planejadas para ele, nesse sentido não é possível se não tiver um diagnóstico preciso ou até mesmo um acompanhamento em projetos e atividades extraclasse.

O professor não vai conseguir atingi-lo efetivamente levando em conta suas especificidades se não houver esse trabalho em paralelo. É a partir daí que ele passa a delimitar e especificar o seu papel e suas responsabilidades, “com o tempo, os professores aprendem a conhecer e aceitar seus próprios limites” (TARDIF, 2002, p. 88).

Já aconteceu comigo de conversar com os pais, encaminhar para levar ao médico e eles enrolarem o ano todo e não levar. Ai já não é um problema da escola ou do professor, esse é o desafio, tem coisas que você pode fazer tudo, mas já não faz parte da gente é a medicina que tem que diagnosticar o problema e o que deverá ser feito para ajudar esse aluno (Entrevista 08/05/2014, Alice).

A professora Alice tem bem claro até onde vão as suas responsabilidades e os limites das funções que desempenha. Na entrevista nos relata que isso é um grande desafio enfrentado na sua profissão, desenvolver um trabalho que as condições para que ele se efetive vão além das suas possibilidades de atuação. Lidar com um aluno que requer um acompanhamento paralelo é um fator limitante de sua prática, pois só conseguirá fazer com que aprendizagem aconteça se possuir esse suporte. Ela tem plena consciência desses fatores, consegue perceber que não é uma deficiência da sua formação ou mesmo de sua prática, mas sim um elemento presente na realidade onde atua.

No dia a dia, com as eventualidades que vão surgindo, o professor tenta resolver seus dilemas compartilhando suas angústias com outros professores. É a troca de saberes com os pares que vai fazendo com que a cultura daquele grupo seja interiorizada, os valores e crenças sejam partilhados e o sentimento de familiarização comece a surgir. É através da confluência de saberes, crenças, valores que os professores vão se socializando, se inserindo na cultura

escolar e se estabilizando na carreira. É a partir daí que o sentimento de competência passar a aflorar, reflexo da segurança que sente em relação a si e aos seus saberes.

Os professores nesse momento sentem-se mais a vontade para resolver seus desafios, as situações complexas e inesperadas. Há um sentimento de confiança no próprio trabalho, nas posturas assumidas, estruturação de um estilo próprio de lidar com os processos de ensino e um sentimento mais flexível em relação aos insucessos presentes no contexto escolar (se o aluno não aprender não se cobra tanto). Esse momento está ligado ao fato de perceberem que seu trabalho é reconhecido entre os demais colegas.

Ao assumirem uma autoconfiança no seu próprio trabalho e mais autonomia em decorrência desse sentimento, os professores lançam-se em uma série de experiências pessoais no intuito de descobrirem novos meios de ensinar. Utilizam materiais didáticos diversos, mudam as formas de avaliação, as disposições das carteiras na sala de aula, trabalham ora em grupos ora individualmente, contestam os conteúdos presentes nos livros didáticos, buscam novos recursos e meios para ensinar.

É a fase de diversificação onde o professor (re)cria maneira de incorporar significado a sua prática. Momento que são mais dinâmicos e ambiciosos, almejando mais responsabilidade e prestígio que repercute na sua motivação pessoal, no intuito de constituírem e efetivarem uma imagem de si e de seu trabalho. Procuram por desafios para evitar a rotina e manter o entusiasmo pela profissão.

Outro momento que pode se instaurar na carreira é a crise, o questionamento crescente sobre as suas reais funções e objetivos enquanto professor. Para alguns pode estar vinculado ao sentimento de cair na rotina, na estabilização de fazer as mesmas atividades, trabalhar com o mesmo nível de ensino, planejar sempre da mesma forma, para outros, ligado a um sentimento de desencanto com a profissão devido a fracassos de algumas experiências. É comum acontecer no “meio” da trajetória profissional, contudo não acontece da mesma forma e no mesmo período para todos os indivíduos.

A serenidade e o controle emocional também compõem o ciclo na carreira docente. Em um determinado ponto os professores se desligam emocionalmente do que as pessoas pensam a seu respeito, estão mais preocupados em se assumirem como são do que atender as expectativas de como os outros querem que sejam. A forma como lidam com as eventualidades do dia a dia também se dá de uma maneira mais tranquila, objetiva e pontual (HUBERMAN, 2013).

Por fim, o conservadorismo acompanhado de lamentações e desinvestimentos pode fazer parte da carreira docente. O primeiro está relacionado a um período de queixas excessivas referentes ao perfil dos alunos, a estrutura da escola, os materiais didáticos disponíveis, a falta de investimentos do governo, uma postura de discordar do que acontece a sua volta assumindo um estilo de ficar sempre “a margem”. O segundo é o desenrolar de vários fatores e elementos, muitas vezes de frustração no ambiente da escola, que levou a uma tomada de decisão de não investir mais na carreira. Geralmente essa fase está ligada ao final dos anos no magistério, contudo não é um determinante, segundo Huberman (2013) isso pode acontecer em momentos distintos da vida profissional.

Em cada fase observa-se uma descontinuidade em relação à anterior, como o próprio autor afirma, elas não são sequenciais e para que uma exista não precisa necessariamente da outra. É constatável que de uma fase para outra há uma relação entre elas, ou seja, uma prepara para a etapa seguinte, contudo não tem como pontuar qual será. Dessa forma é muito difícil estudar o ciclo da vida profissional a fim de dizer em que momento elas acontecerão.

Para essa pesquisa nos interessa pensar, levando em consideração os estudos de Huberman (2013) a respeito dos ciclos da carreira, a entrada, a fase de iniciação como docente e seu momento de estabilização. Foi possível perceber, por meio das entrevistas, que as oito professoras vivenciam alguma dentre as três fases.

Camila está iniciando na carreira, fase em que ainda aprende muito sobre si mesma e seu trabalho. Passou por momentos de conflitos em relação a sua prática e as posturas que deve assumir enquanto professora.

Marília, Amanda, Nádia e Laura já vivenciaram seus piores momentos na profissão, o início marcado por sentimento de frustração e solidão agora é preenchido pelo interesse e pela vontade de desenvolver um bom trabalho. Nádia relata, “Tem dias que a gente prepara algo legal, maravilhoso e chega lá não dá certo, e pensa o que eu estou fazendo aqui?, mas amanhã é um novo dia e pega de novo e faz outra coisa, uma hora vai dar certo”. Talvez, pela sua fala, o sentimento de frustração (DEJOURS, 1992) ainda não tenha passado, contudo busca retomar atividades que não deram certo, repensá-las e procurar novos caminhos para trabalhar com seus alunos.

Fase de descoberta onde procuram desenvolver suas aulas em uma perspectiva diferente, buscando novos materiais, métodos e configurações de sala para ajudar as crianças no processo de ensino/aprendizagem. Também já apresentam uma segurança maior em

relação à disciplina da turma, “hoje eu tenho menos problemas de indisciplina na sala de aula, eu consigo ter um controle bem maior de quando eu entrei” (Nádia).

Essa professora se sente confiante não só com suas posturas pedagógicas, a escolha de novos materiais, desenvolvimento de suas aulas, em propor atividades novas, como também em relação ao domínio que possui sobre seu próprio trabalho. As conversas paralelas já não são um problema para ela, consegue canalizar para que isso se torne um fator a seu favor, para que suas aulas chamem a atenção dos alunos de forma que estes não fiquem dispersos.

Apesar de já possuírem certo amadurecimento sobre suas práticas o discurso que ainda é forte entre as professoras no início de carreira é que ainda estão em fase de desenvolvimento, ainda precisam aprender muitas coisas,

Nossa, eu tenho muito que aprender ainda, muito, mas é muito mesmo. Às vezes a gente tem reunião de planejamento e eu participo, fico vendo elas [pares, dirigentes mais experientes] falarem, a supervisora falando e eu fico maravilhada, no sentido de querer adquirir esses conhecimentos, aprender as coisas logo. Mas ainda tenho muito que aprender (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

Caso perecido com o de Joana, a professora que trabalha na zona rural. Com seus quatro anos de trabalho no ensino fundamental I, consegue ter hoje um domínio maior sobre sua prática, suas decisões e posturas. Conduz os seus alunos de forma mais tranquila mantendo o direcionamento de suas aulas com os objetivos claros. Mas, mesmo assim, apesar de sua confiança ser maior, ainda assume uma fala igual à de Amanda,

Eu tenho muito que aprender. Eu vejo em relação do ano passado para esse ano, é o mesmo ano, os alunos são outros, os conteúdos são os mesmos, mas é completamente diferente, a gente não consegue dar a mesma aula que eu dei o ano passado, apesar de ser o mesmo conteúdo. A gente vê que sempre estamos melhorando, vejo isso, pego a caderno de plano do ano passado e me questiono por que eu fiz só aquilo. Vejo que estou em desenvolvimento (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Já Thais se sente bem segura em relação a si e a sua prática. Sua experiência de sala permite que desenvolva um trabalho mais sereno. Suas escolhas são pontuais, ao preferir conduzir seus alunos em uma determinada direção sabe muito bem aonde chegarão, tem domínio de todo processo, sabe lidar naturalmente com os eventuais problemas que possam surgir, “Eu gosto do ritmo que a sala pega e vejo de maneira positiva, claro que eu vejo que tem muita coisa que deixa a gente frustrada, que não sai como a gente espera, mas sei que estou fazendo o meu melhor”. Pode-se dizer que se encontra na fase de estabilização segundo Huberman (2013).

Alice também se encontra em uma fase estável, apesar de ter poucos anos de sala de aula, possui dezesseis anos de experiência na secretaria de escola. Isso a ajuda ter mais clareza sobre o desenvolvimento dos seus alunos porque tem parâmetros e já pôde vivenciar o processo de aprendizagem de várias crianças nos mais variados níveis de ensino.

Quadro IV - Inserção nos anos iniciais

Nome	Dificuldade	Elementos detectados na inserção nos anos iniciais	Fase da teoria de Huberman
Alice	Não	Possuía experiência no ambiente escolar.	Estabilização
Amanda	Sim	“Choque” com a realidade.	Iniciação
Camila	Sim	Falta de orientação e acompanhamento	Iniciação
Joana	Não	Possuía referencial proveniente do trabalho voluntário.	Estabilização
Laura	Sim	Falta de orientação e informações sobre a escola, alunos e currículo.	Iniciação
Marília	Sim	Não possuía experiência no ambiente escolar.	Iniciação
Nádia	Sim	Falta de experiência.	Iniciação
Thais	Não	Formação concomitante à inserção, possuía referencial de outro nível de ensino.	Estabilização

Esses processos de inserção na carreira docente, de uma forma ou de outra, causa estranhamento, tendendo à processos de frustração ou satisfação no trabalho. Cada professora está se desenvolvendo e se inserindo na carreira de uma forma diferente. Cada escola proporciona vivências bem específicas. Tudo isso corrobora para que determinados elementos sejam interiorizados e transpostos através das suas práticas. A identidade profissional vai se tecendo. Mas afinal, o que é identidade?

2.2 Identidade

Falar sobre identidade, pessoal ou profissional, é falar das várias imagens construídas de si mesmo a partir do outro, ser identificado e identificar-se no outro (CIAMPA, 1987), entre a imagem interna e a imagem externa, ou seja, as várias identidades que um sujeito pode

assumir durante sua vida, nesse caso especificamente, na sua carreira docente. É um processo dinâmico que ocorre em momentos e lugares específicos, produzindo elementos que vão constituindo o indivíduo, o professor, ao longo do ciclo de vida profissional (FONTANA, 2010).

Há várias formas de se caracterizar alguém por meio da linguagem, “Clara é tão meiga”, “Marcelo é determinado”, ou ainda, “Sofia é inteligente”. Esses são alguns exemplos que utilizamos para falar ou identificar alguém. Algo aparentemente fácil, quando adjetivamos, evidenciamos tudo aquilo que julgamos ser capaz de marcar uma pessoa, sem ao menos refletir quais são os elementos que a constituem ou deixam de constituí-la.

O ser humano se forma e se transforma a partir da relação com o outro, na interação social, por isso é um processo dialético que implica a atividade e a consciência (CIAMPA, 1987). Passa a entender e interiorizar estilos de vida a partir do momento que encontra significado para suas ações, buscando sempre explicações para os fatos, tornando desse modo suas atitudes intencionais.

Quando, na busca por respostas, significa e explica os acontecimentos acha um sentido para a vida, logo fundamenta suas escolhas. O ato de fazer escolhas o caracteriza, vai se constituindo como homem dentro da sociedade. Assim,

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p. 10).

Além de construída, fluída e processual a identidade se forma e se transforma com o outro, porque “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna nossa. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem” (CIAMPA, 1987, p. 131). Por isso sempre usamos proposições substantivas para identificar alguém e não proposições verbais.

Ao adotar uma identidade em um determinado contexto, estou de alguma forma, excluindo várias outras possibilidades, ou seja, toda identidade é relacional e, de certo modo, excludente. É “marcada pela diferença” (SILVA, 2014). Dizer, por exemplo, que sou brasileira, é o mesmo que dizer que não sou espanhola, italiana, dizer que sou uma professora atenciosa é o mesmo que dizer que não sou desatenta.

Implica, também, em vários aspectos simbólicos, culturais, econômicos e sociais, pois, pertencer a uma nacionalidade carrega cultura específica, língua oficial, tendência política e sistema econômico. Ao considerar esses aspectos, juntamente com o fato do homem estar em constante transição entre lugares e tempos, somado a sua adaptação e interiorização de todos esses elementos, fica claro que sua identidade é metamorfose, “ser é ser metamorfoseado. A metamorfose é a expressão da vida. Como tal é processo inexorável, tenhamos ou não consciência dele” (CIAMPA, 1987, p. 113).

Aspectos ficam evidentes nesse processo, primeiro a noção de identidade não é singular, mas sim plural, é metamorfose, pois os sujeitos são constituídos através de várias fontes, ou seja, recebem influências de lugares e relações distintas. Segundo que, ao assumir uma dentre várias possibilidades para a constituição do “eu” abre-se mão de muitas outras, “uma identidade humana é sempre negação do que a nega” (CIAMPA, 1987, p. 35).

Importante esclarecer que o indivíduo não pode ser visto como ser isolado, mas sim como relação (CIAMPA, 1987), como aquele que, presente e atuante no grupo, interioriza e transpõem, por meio de alguns filtros e escolhas, o que vivencia. A individualidade é “uma incorporação progressiva da cultura da sociedade de pertença” (DUBAR, 1997, p. 45).

Bourdieu (2004) traz importantes contribuições para se analisar os ambientes de socialização, denominados por ele de “campos sociais”, que exercem um papel crucial na formação identitária.

A família, amigos, as instituições educacionais são exemplos de “campos sociais” que, com suas regras mais ou menos flexíveis, induzem as pessoas, fazendo com que estas assumam determinadas posturas, ou seja, um estilo de vida familiar será repassado às novas gerações reafirmando os “modelos”, padrões daqueles sujeitos. Em relação a esse assunto Dubar (1997) diz o seguinte,

A socialização da criança é essencialmente analisada como processo de incorporação progressiva de tratados gerais característicos da cultura do grupo de origem, aquele que é suposto definir a sua pertença social de base. Mesmo se a socialização indivíduo é também aquisição das características particulares dos seus futuros grupos estatutários e preparação para as opções e escolhas dos seus elementos culturais singulares, ele é fundamentalmente concebida como um treino (training) para assimilar os elementos de base da cultural de pertença, aquela que melhor corresponde às “experiências de base”, incorporadas ao longo da primeira infância (DUBAR, 1997, p. 48).

Assim, pode-se dizer que “os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação

tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos” (FONTANA, 2010, p. 103). Ainda nessa linha pode-se dizer que “a cultura controla o sistema social que controla a personalidade que, por sua vez, controla o organismo” (DUBAR, 1997, p. 51).

Ter uma identidade é pensar nos aspectos físicos, subjetivos, nos fatores simbólicos e culturais abstraídos e interiorizados pelo indivíduo. Contudo, é fundamental pensarmos que não é um processo linear, pois é permeado por oscilações, também não é determinante, tudo depende de onde o indivíduo se encontra, ou seja, os fatores sociais influenciam. E, por fim, não é estável, o indivíduo pode assumir várias posturas durante a sua vida, (HALL, 1995), ou seja, a identidade é uma constante metamorfose porque provém da realidade e esta é sinônimo de movimento, de transformação (CIAMPA, 1987).

No caso dos professores geralmente nos referimos a sua identidade pelo viés de seu trabalho pontuando se é bom ou não, se consegue desenvolver determinados conteúdos, alcançar objetivos, posturas pedagógicas, entre outros aspectos, ou através de sua personalidade, ou seja, aquele professor é extremamente focado, persuasivo, carinhoso, atencioso, etc.

Ao longo da carreira pode mudar a maneira como enxerga seu trabalho e modificá-lo inúmeras vezes. Isso se deve ao fato que sua identidade tanto pessoal quanto profissional está em constante transição, porque ninguém permanece do mesmo jeito sempre. O conviver com o outro proporciona trocas e ao se constituir, através do outro, o próprio indivíduo se modifica (HALL, 2005).

Dentro dessa perspectiva “a identidade se concretiza na atividade social” (CIAMPA, 1987, p. 86). Nas relações, inclusive as relações de trabalho, que é possível pensar e apontar caminhos para construção do meu “eu”, utilizando um discurso que se apodera da temporalidade dos fatos (passado, presente e futuro), pois me constituo de tudo aquilo que já vivenciei e que ainda está por vir. O outro é o reflexo daquilo que sou, tanto do que nego, como também dos elementos que interiorizo, uma vez que, “uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falta” (CIAMPA, 1987, p. 86).

Assim, viver é estar dentro de um espaço físico demarcado politicamente, com seus regimes econômicos, permeados por questões sociais e que, a figura do professor nesse ambiente, possui uma identidade construída a partir do seu ofício, a partir dos outros. Ou seja, “é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas” (CIAMPA, 1987, p. 34), nesse sentido o trabalho constitui o trabalhador do mesmo modo que este constitui o trabalho.

Por meio dessas relações que uma pessoa se constitui e se forma pessoalmente, transpondo isso para o ambiente profissional, o ser professor traz uma bagagem do que é ser professor, “uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 2010, p.42), um *habitus* que somado às trocas no ambiente de trabalho vão proporcionando um novo modo de pensar e agir referente ao mesmo. A formação pessoal/profissional é dinâmica e se constrói ao longo dos anos, “[...] processos em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (MOITA, 2013, p. 115).

Quando o *habitus* é incorporado da prática pessoal e profissional, foco desse estudo, assegura a adesão a uma ordem estabelecida, conduz a uma reprodução da posição social e a interiorização de um senso comum. Em outras palavras, o indivíduo agirá baseado nas suas vivências, naturalizando as regras e valores presentes em um determinado contexto.

São estruturas que incorpora sem questionar sua origem e significado, se tornando em consenso e objetividade. Por outro lado, ao tomar consciência desse processo, “reproduzir as condições de produção pode significar querer acender a um estatuto social superior e não manter o estatuto de origem” (DUBAR, 1997, p. 69). A identidade é um processo de escolhas, renúncias e descobertas.

A carreira docente é, por si só, um *continuum* (GARCIA,1999), um longo caminhar. A aprendizagem profissional requer que o indivíduo esteja em constante transformação, não só para atender suas próprias necessidades relativas ao trabalho, como também para acompanhar as constantes mudanças globais, porque o “ser humano não é algo, mas sim o que faz, o fazer é sempre atividade no mundo, em relação com os outros” (CIAMPA, 1987, p. 137).

Não há como desvincular do seu trabalho as variações e o desenvolvimento acelerado da sociedade. O ambiente tem um papel crucial, é por meio dele que muitos “modos de vir a ser” assumidos pelo indivíduo são fortalecidos e reafirmados (TANCREDI, 2009). Um estilo de vida distante do professor pode ser imediatamente incorporado pelos seus alunos, pela comunidade onde desenvolve o seu trabalho, pelos agentes participantes da escola, etc., devido às rápidas transformações, dessa forma a “tecnologia está se impondo, mudando os hábitos das pessoas, criando necessidades” (CODO, 2000, p. 91).

Esse ambiente repleto de informações instantâneas e tendenciais faz parte da realidade de trabalho dos indivíduos, do professor, isso permanece em constante confluência e transição, repercutindo e sendo interiorizado por cada um em sua identidade profissional.

Um ponto importante quando falamos de identidade profissional está relacionado à formação inicial desse profissional que, de algum modo, o caracteriza, o forma para uma função. Ao passar pela graduação o professor aprende uma série de saberes referentes à sua profissão que servirão de base para sua atuação.

Para Pimenta e Lima,

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar (PIMENTA;LIMA, 2013, p. 62).

Vale ressaltar que esses saberes iniciais não bastam, o aprender se tornará um *continuum* na vida de quem escolhe o magistério como profissão.

Assim, como já foi mencionado, durante toda carreira interiorizará saberes teóricos, saberes provenientes da prática, das relações com os alunos, pares, dirigentes, comunidade escolar, com os agentes envolvidos na escola, etc. que constituirá a sua prática docente e, conseqüentemente, o dará uma identidade (FONTANA, 2010; TARDIF, 2002; MIZUKAMI; REALI, 2010; MONTEIRO, 2011).

A entrada desse profissional no mercado de trabalho marca a transição de estudante para professor (GARCIA, 1999), um ambiente totalmente desconhecido porque as posturas serão bem distintas daquelas assumidas até então. Aprende-se uma série de modos, jeitos de se trabalhar, avaliar, ensinar, “a socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação” (DUBAR, 1997, p. 31).

O grupo se torna referência para pensar e concretizar as ações dos indivíduos, ou seja, é um pensar com os outros, é um saber simbólico comum produzido nesse campo que fundamenta as relações entre os membros. Assim, o indivíduo vai aprendendo a se organizar dentro da profissão, concomitantemente acontece um movimento de construção da identidade (DUBAR, 1997).

Os primeiros anos são importantes na vida desses novos profissionais, compostos por adaptações, aceitações de si mesmo e da realidade que os cercam, uma luta para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional (FONTANA, 2010; GARCIA, 1999).

A maneira como o trabalho é organizado dentro de um determinado espaço também influencia muito. Entende-se por organização do trabalho como “a divisão das atividades desempenhadas, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de

responsabilidade etc” (DEJOURS, 1992, p. 25). Isso contribui para que as relações que são estabelecidas dentro desse locais tenham determinadas possibilidades e sejam permeadas por limitações que conduzem o fluxo das atividades que acontecem.

Há uma hierarquia dentro da escola, organizada de tal forma que é possível perceber as funções, limites e espaços para prática docente. Importante ressaltar também as condições de trabalho oferecidas. Pensar nas condições é evidenciar o espaço físico, a segurança, as características da posição que cada um exerce, nas questões de higiene, materiais pedagógicos, recursos didáticos, etc. Tudo isso serve para compor a identidade docente.

Sendo assim, a identidade profissional não é um produto acabado, ela “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão” (NOVOA, 2013, p. 16), por isso é importante entender os elementos que vão, ao longo da carreira, influenciando na construção do “eu professor”, na maneira como esse profissional se vê e se reconhece no seu trabalho.

2.3 Imagem construída em relação à professora primária

O professor além de ter uma imagem de si mesmo e sobre o seu trabalho, também é constituído por indetidades delegadas através do outro, seja a escola denominando um perfil profissional na contratação, pelo alunado através da interação e trocas na sala de aula, pelos pais ao perceberem a maneira como o professor trabalha, a comunidade escolar entre outros elementos específicos da realidade onde convive, “identidade do trabalhador, portanto, é constituída socialmente na relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho”(PIOLLI, 2014, p.37).

O contexto da escola, como campo de poder, de relações de forças, traz uma gama de representações, um universo simbólico (BOURBIEU, 2010) onde papéis são estipulados e condutas são desejáveis.

Imagens que adjetivam, pontuam se o professor é bom, ruim, eficaz, profissional, atencioso, técnico, reflexivo ou não, enfim, são características emergentes da prática docente. Tem-se um ideal, um perfil desejável ao professor, que assuma certas responsabilidades e papéis,

em suma, o professor ideal é aquele que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana (TARDIF, 2010, p. 39).

Há certa imagem a seguir, uma identidade já construída socialmente em cima da figura do professor. Olhando por um lado, essa imagem já existe e o indivíduo terá que passar pelo processo de assimilação e interiorização para se sentir de fato professor, reproduzindo o fazer-ser-docente. Por outro lado, isso gera expectativas, o vir-a-ser é construindo galgando espaços e tecendo relações, enquanto o reconhecimento do outro em relação a si não é efetivado o próprio indivíduo não se considera possuidor de determinada identidade. Esse processo, muitas vezes, é angustiante porque o fato de ser ou não ser alguém que desempenha uma função na sociedade não depende somente dos julgamentos e afirmações dos próprios indivíduos, mas também da aprovação ou desaprovação do outro.

Ser professora acarreta anos de história para emancipação e a conquista de espaço de muitas que viveram anos as sombras e a mercê de seus destinos, dentro das sociedades patriarcais. O ser mulher carrega também uma gama de significados e representações de como é ser mulher (NOVAES, 1991). Assumir a docência como profissão equivale a uma imagem construída sobre aquela que torna possível os processos de ensino/aprendizagem que, em cada momento histórico, assume uma identidade em relação aos interesses políticos, econômicos e as tendências mundiais tendo como pano de fundo as discussões sobre gênero.

A presença maciça das mulheres na educação, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é um dado relevante de análise. Por ser quase uma totalidade precisa ser vista como algo tão importante como a ausência de homens nesses meios. A feminização do magistério realça a ausência do homem no ambiente escolar, sendo que “o gênero não se constitui pela presença física, mas, muito mais pelas relações simbólicas entre os sexos” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2).

A escolha pelo magistério primário é resultado de características relativas às condições culturais, econômicas e sociais de um grupo e as imagens simbólicas construídas em torno deste. A sexualização nas profissões ainda é muito presente, gostar de criança é um discurso muito utilizado, contudo estereotipado, para direcionar as mulheres ao magistério (ASSUNÇÃO, 1996; NOVAES, 1991; SILVA, 1995).

Há também, na escolha da profissão uma naturalização (BOURDIEU; PASSERON, 2013), pois essa é a mais “adequada”, que mais se encaixa dentro da sua realidade porque durante seu processo de formação escolar foram passados, e de certa forma interiorizados, um capital social, simbólico e cultural relacionados às suas possibilidades de um futuro profissional. Essas possibilidades tornam-se desejos que os indivíduos incorporam e dão

continuidade, seguem seus caminhos, mantendo de forma inconsciente o seu papel e finalidade dentro da sociedade.

Contudo, além de pensar as condições objetivas de ingresso na carreira docente ainda há dois discursos presentes nas falas das professoras, primeiro é a famosa “vocação” e, segundo, as influências da família. O contexto social acaba delineando um caminho, o papel social desempenhado pela mãe, sendo esta professora, é um elemento incorporado resultando na escolha profissional.

Quando se tem o discurso de vocação basicamente se elimina as possibilidades de análises, como se fosse algo inato, uma força interna ou sobrenatural que paira sobre as mulheres e determina suas escolhas e suas ações. Sendo assim, a escolha pelo magistério passa a ser vista como algo que não sofreu nenhum tipo de influência externa e se deu de forma pessoal, quase que uma inspiração, eliminando assim os fatores que em conjunto direcionaram esse pensamento.

Geralmente quando se posiciona dessa maneira, ao dizer que gostar de criança é algo inato as mulheres, ser professora é uma vocação, um dom, essas posturas estão carregadas de um capital simbólico incorporado e acumulado na sociedade. Historicamente a educação foi ligada ao sacerdócio e posteriormente a mulher com o intuito de propagar valores morais, culturais e ideológicos de papéis a serem desempenhados por homens e mulheres.

A ideia de vocação como algo inato é mais uma incorporação de crenças, uma criação de *habitus* do que qualquer outra coisa. Tem-se a impressão de ter nascido com determinadas disposições, formas de agir e reagir, contudo isso não tem nenhuma ligação, mas sim resulta de processos culturais. As representações que a mulher constrói em cima de sua própria identidade pessoal e profissional relevam o caráter cultural construído em cima do ser mulher, assim “podemos dizer que tanto a relação que a professora mantém com sua profissão quanto a que mantém consigo mesma, enquanto mulher-professora, foram construídas num processo de relação e se expressam no cotidiano escolar” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 28).

Essas concepções de certa forma contribuem para formar uma determinada imagem das professoras primárias, remetendo a elas um perfil, elencando atributos a profissão em detrimento de outros (ASSUNÇÃO, 1996). As características pessoais podem, muitas vezes, se sobrepor aos requisitos pedagógicos necessários para uma atuação docente, como se amar seus alunos fosse o essencial para ser professor.

Houve um espaço cedido à mulher, não há dúvida que foram longas lutas, inicialmente o feminismo defendendo a igualdade contratual, seguido pelo combate a discriminação,

pregando a igualdade entre os sexos e igualdade salarial findando em um feminismo contemporâneo, onde a discussão estava em ganhar espaço para posicionamentos políticos, culturais e sociais.

Essas reivindicações foram importantíssimas para as mulheres, porque não eram protagonistas de suas histórias, sempre estiveram às sombras dos acontecimentos. Seu espaço se restringia ao privado. Só começaram a participar dos espaços públicos com a revolução industrial, onde os interesses econômicos se sobrepuseram aos interesses ideológicos. Mas isso não se estendia a todas, a classe popular cabia ir trabalhar nas fábricas para aumentar a produção, já as mulheres da elite tinham que ficar reclusas no lar para cuidar da educação dos filhos e dos afazeres domésticos (CHAMON, 2005, p. 59).

Nesse momento acontecem dois movimentos, o fortalecimento do papel das mulheres para educação, “missionárias” que deveriam resgatar e reproduzir os valores da ideologia patriarcal e o esforço em fazer com que as operárias voltassem para o ambiente familiar (CHAMON, 2006). A identidade social ideal construída em torno da mulher era àquela pessoa dotada de princípios, polida, voltada ao ambiente familiar, destinada a educação dos filhos.

Dentro dessa lógica,

[...] sua missão na esfera pública não passa de uma extensão de suas habilidades “naturais”: cuidado, disciplina, ensino, paciência, afeto, ordem e etc. Tudo isso, aliado à idéia de desprendimento dos bens materiais, associou-se ao caráter vocacional e missionário da mulher em geral e provocou um esvaziamento do sentido profissional das ocupações por ela assumidas. Tal esvaziamento interferiu nas relações de trabalho das mulheres e dificultou as suas possibilidades de construção de carreiras profissionais valorizadas (CHAMON, 2005, p. 68).

A preocupação se acentuava na integridade moral das mulheres, ainda mais na época do catolicismo acentuado, dando a ela uma identidade frágil, responsável por zelar pelo bem-estar da família. Esse “modelo” de mãe acarretou na desvalorização profissional dos trabalhos que desenvolvia, uma vez que isso é inato a mulher, o cuidar é uma obrigação. Isso fica claro ao perceber que, na história das mulheres, os protagonistas são os homens, porque sua história é contada por eles,

isso significa que lidamos muito mais com a construção masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que com sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual (RAGO, 2008, p. 579).

Assim a sua função “tem sido atribuído o trabalho reprodutivo não só em nível biológico, mas também em nível social, como se esse trabalho fosse inerente à natureza feminina” (CHAMON, 2005, p. 17). Essas habilidades “inatas” das mulheres é fruto de anos de história. A identidade dada à mulher no ambiente privado estendeu-se ao ambiente público, e as funções profissionais que veio a exercer, inicialmente com mais intensidade, foram espaços sinônimos de atividades “extensão do lar”, assim

a entrada da mulher no mercado de trabalho se deu através de suas habilidades construídas naquela longa história, se cuidar era o seu mister, são as profissões que demandam cuidar as primeiras a receber o fluxo de mulheres. Educar, mesmo que profissionalmente, também é sinônimo de profissão feminina (CODO, 1999, p. 62).

Claro que existia, como ainda existe, diferenças no trabalho exercido relacionado à classe social de onde o indivíduo provém. Nesse sentido às mulheres de classe baixa estava reservada a atividade de babá, empregada doméstica, costureira, garçonetes, etc. enquanto que àquelas que possuíam mais poder aquisitivo se destinavam a trabalhos filantrópicos, eram pintoras, escritoras, professoras, jornalistas, médicas, etc.

A diferença também prevalece na instrução, nem todas as mulheres tiveram acesso à escolarização. Àquelas que passaram por alguma formação o processo era bem diferente da que os homens recebiam, não tinham acesso a muitos conhecimentos, restando a elas conhecer os saberes religiosos, aprender a ler e escrever.

Sem entrar em detalhes sobre o processo de formação das mulheres, pois não é o foco desse estudo, a relação entre elas e a educação no Brasil se sintetiza, primeiro em uma educação do lar para o lar no período colonial, uma tímida participação nas escolas públicas no século XIX, depois para uma presença significativa na docência do ensino primário, chegando hoje em uma presença majoritária em todos os níveis de escolaridade.

Importante ressaltar que a inserção feminina no magistério não foi tranquila e muito menos um espaço “consentido” pelos homens. Foi um processo histórico que soou “natural” para encobrir e desqualificar a árdua luta que travaram para construir sua identidade profissional, sua imagem em outros espaços (SILVA, 2002).

As mulheres professoras ainda carregam, depois de tantos anos, as marcas de sua inserção profissional e de seu processo de escolarização. Espaços que foram abertos por meio de jogos de interesses. As mulheres almejavam ou necessitavam sair dos espaços privados e os homens, por sua vez, precisavam de sua força de trabalho ou até mesmo da sua imagem de “boa mãe, mulher”, para incentivar e propagar valores éticos e morais. Nesse sentido as

mulheres passaram a assumir a “função de formadora dos futuros cidadãos (LOURO, 1997, p. 447).

Ainda dentro dessa lógica,

As mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, [...]. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. (LOURO, 1997, p. 450).

Essa foi a imagem construída em torno da professora primária, permeada de estereótipos. Processos historicamente construídos, a função da mulher no ambiente familiar estendido ao espaço público e profissional. Difícil quebrar barreiras e antigos paradigmas, desconstruir uma imagem é bem mais trabalhoso do que construir uma. Ainda encontramos nas falas de professoras a escolha profissional vinculada ao gostar de criança, Camila se refere à profissão da seguinte forma: “eu amo, eu gosto muito. Eu amo mesmo [...]. Sou apaixonada por dar aula e estar com as crianças, crianças pequenas”. Marília pensa de forma similar, “amo meus alunos, não me vejo fazendo outra coisa. Eu gosto”. Segundo Laura “amo de paixão”.

Há uma reprodução em relação da identidade em torno da mulher professora. Isso nos remete a pensar nas origens dessa construção onde paciência, minuciosidade, afetividade, doação, características tipicamente ditas femininas eram a base dos quesitos profissionais. Características estas que vão nos remeter à tradição religiosa, vocacional da atividade docente, “percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão” (LOURO, 1997, p. 450).

Importante ressaltar que os mesmos processos históricos que custam a nos deixar, refletindo sempre nossas origens e imagens em relação às atividades que exercemos, são os mesmo que, por serem constantes, modificam também o papel da mulher fora e dentro da sala de aula, reforçando ou refutando estereótipos. Devido aos aspectos sociais, culturais e econômicos as profissões, bem como a profissão docente, passaram/passam por muitas mudanças. Isso reflete nos profissionais e a identidade construída em cima da atividade profissional que desempenha.

O segundo ponto levantado nesse texto, os processos de socialização primária, ou seja, a família delineando as primeiras experiências e trazendo elementos que influenciarão na construção da identidade, são intensos, como já foi ressaltada no tópico anterior.

Algum fato marcante da infância e do processo de escolarização é que fará com que indivíduos se inclinam ao magistério e façam sua escolha profissional (GOODSON, 2013). Ver a mãe ou alguém próximo dentro do magistério, por exemplo, pode ser um fator relevante para optar pela carreira docente.

Ao pensar sobre a trajetória de vida das professoras e os elementos que influenciaram, influenciam suas escolhas e posturas, a família tem um papel em destaque. Foi possível através da fala de Laura perceber como a figura da mãe e o que viveu na sua formação básica deu subsídios para constituir o que é hoje. Ao ser questionada sobre porque escolheu fazer o curso de pedagogia ela responde da seguinte maneira:

Porque estava comigo desde que nasci, minha mãe é professora, agora está como diretora em uma escola pública. Eu estudava na escola que ele dava aula, ia até o último dia, ficava lá, ajudando os professores, desde pequena. Eu ajudava a mimeografar folha, a passar coisa no quadro. Eu já tinha passado no terceiro bimestre, não tinha nem que estar lá, mas ficava, não tinha com quem ficar em casa. Sempre vivenciei a escola, para mim a vivência da escola está no sangue. Na verdade, eu falo para minha mãe que a culpa é dela [risos]. Se me perguntarem o que quero ser sem ser professora... eu não sei...é professora pronto e acabou (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Ver sua mãe, por exemplo, preparando suas aulas, corrigindo provas, as conversas sobre escola e sobre os alunos fazem com que no ambiente familiar haja a criação de *habitus* ligado ao ensino. São efeitos da socialização primária que faz com que a escolha pelo magistério seja algo tão arraigado em certas professoras que, na verdade não soa como uma opção, mas sim um traçado para essa finalidade, pelo magistério.

Thais também traz essa influência de casa, quando questionada sobre por que escolheu ser professora respondeu,

Veio da minha mãe, eu acho que já tinha isso em mente e comecei a trabalhar e adoro. Eu trabalho aqui de manhã, peguei umas aulas e a tarde, eu adoro. Não consigo pensar em não fazer isso, por exemplo, sair e fazer outra coisa, não consigo pensar (Entrevista 06/05/2014, Thaís).

Teve influência da mãe, também é professora, e hoje trabalhando na área não se vê fazendo outra coisa. Apesar de considerar o cansaço em dar aula em várias turmas adora o que faz.

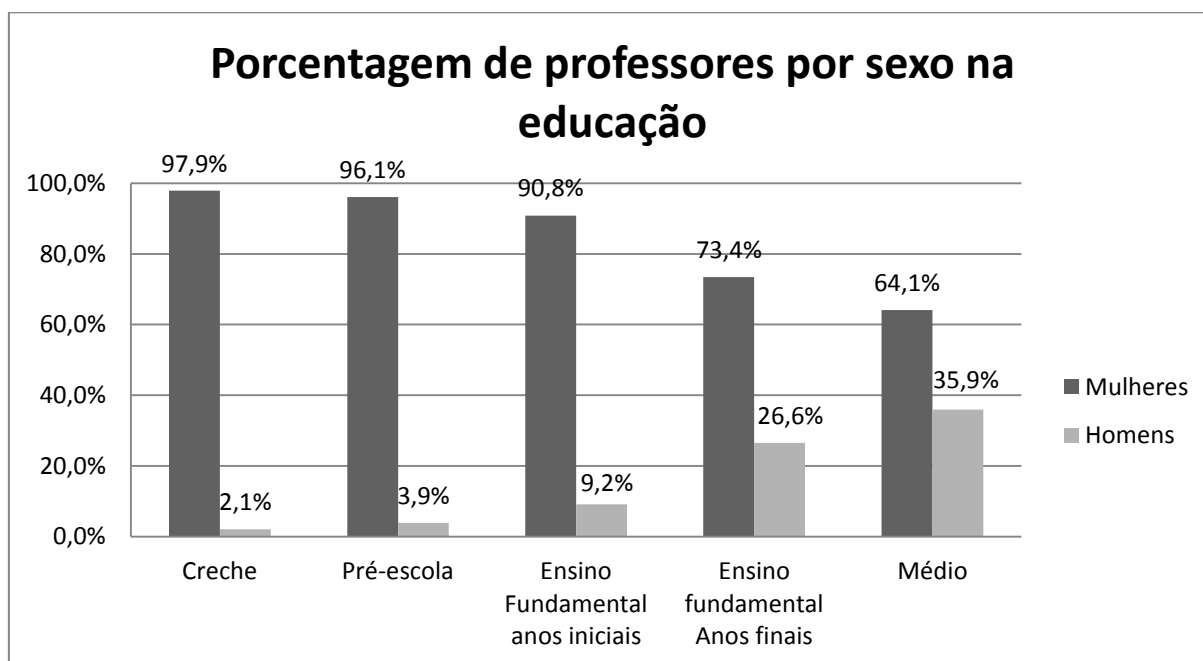
Há uma crença de pensar que as mulheres são mais habilidosas para lidar com crianças, tem mais jeito inclusive por estarem ligadas a maternidade, enquanto que os homens não têm paciência, são frios e práticos, não possuem perfil para assumir essas atividades. Percebe-se assim, um

Preconceito existente na sociedade que vê o homem que procura o magistério primário como homossexual. Isso encontra-se intimamente relacionado ao fato de se tratar de uma profissão que vem associando a tríade: ser professora, ser mulher, ser mãe (ASSUNÇÃO, 1996, p. 55).

Como se para ser professora primária fosse essencialmente coisa de mulher. Estes fatores históricos, políticos, culturais e sociais que tornaram a profissão do magistério primário predominantemente feminina e mesmo num gueto feminino.

As mulheres estão presentes em todos os níveis da educação, contudo sua presença é mais acentuada no que se refere ao trabalho com crianças entre a faixa etária de 0 a 11 anos. Nas creches a presença feminina é de 97,9%, na pré-escola é de 96,1%, nos anos iniciais do ensino fundamental é de 90,8%. Isso pode ficar mais claro a partir dos dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2009, atualizado em 2012, no quadro a seguir:

Gráfico I– Percentual de mulheres na educação



Fonte: MEC/Inep/Deed, 2012.

Por ser uma profissão com uma grande presença feminina a desvalorização do magistério pode estar ligada a esse fator? Os homens deixaram de lecionar para crianças pequenas por ser uma profissão que ganhou um caráter feminino? Por ter então um grande contingente de mulheres trabalhando nessa área a remuneração pelo trabalho condiz com o fato de que a mulher não precisa ganhar muito, pois não é mantenedora dos seus lares? Ou o próprio magistério se tornou uma profissão desvalorizada com o passar dos anos devido à universalização do ensino? Ou será que a desvalorização está ligada a baixa remuneração?

Essas são algumas questões que permeiam a identidade das professoras primárias. As identidades profissionais são vinculadas as representações sociais e, para viver dentro de um grupo, os indivíduos acabam assimilando as formas de pertencimento no mesmo. Cada um busca o seu lugar para se instituir pessoal e profissionalmente. O mais interessante de se analisar é que, apesar de muitos desses elementos presentes o ideário social, dos modos de vir a ser e se enquadrar na sociedade e na profissão, não condizerem, muitas vezes, com a realidade.

Um exemplo clássico são as mulheres como a figura frágil que precisam de um acolhimento psicológico, financeiro, etc. Contudo se olharmos para hoje constata-se que muitas sustentam seus próprios lares, no caso das professoras, elas se desdobram e trabalham vários turnos para que seu salário seja suficiente. Laura foi uma que dedicou durante um ano de forma intensa ao trabalho, ia a duas escolas, em duas cidades diferentes para conseguir ter um salário que a permitia dar conta de suas despesas,

A minha vida ano passado era dentro do carro, porque ou eu viajava para ganhar melhor ou eu passava fome, porque tinha uma casa inteira para sustentar, tem água, luz, telefone, estou falando de básico, não é nada de luxo não, é o básico para viver dignamente (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Historicamente existiam mulheres que se dedicaram ao magistério para se preparar para o casamento, ou até mesmo como atividade voluntária, obviamente que eram àquelas com melhores condições financeiras. Em contrapartida, havia àquelas que encontraram uma chance de aumentarem suas rendas. Laura carrega os ranços dessas mulheres que, com muita luta e esforço, trabalham para conquistar seus espaços.

Vários são os questionamentos em torno da temática sobre feminização do magistério, sua valorização salarial, social e cultural. Uma coisa que não se pode desconsiderar é que as mulheres ainda possuem uma figura determinada pelos fatores históricos, e torna-se um pouco difícil quebrar velhos paradigmas. Isso se reflete na identidade profissional de todas as

professoras, tanto àquelas envolvidas nesse estudo, como as demais. É nesse contexto de lutas, incertezas e papéis que as relações se dão, abstrair valores e crenças ainda é muito forte para as mulheres.

O discurso influencia muito na construção de uma identidade, a ponto de professoras, apesar de seus progressos frente à sua imagem, ainda mantém uma relação tênue entre as funções idealizadas, direcionadas ao ser mulher e a efetivação de uma nova identidade condizente com as funções que desempenham.

Assunção (1996) percebeu nos seus estudos, além da inclinação vocacional a docência, uma *identificação* com o magistério por parte das professoras, uma inclinação em dar aula. Em uma das entrevistas foi citado que a professora se encontrou na sala de aula e a partir disso passou a gostar da profissão. Algo semelhante foi dito por Marília, professora participante dessa pesquisa, “como eu disse, eu não pensava em ser professora, mas agora que sou eu gosto. Não quero fazer outra coisa, amo meus alunos, não me vejo fazendo outra coisa. Eu gosto”.

Posteriormente, quando assumiu o concurso foi que se encontrou, “virou professora”. Nos seus depoimentos expôs que não queria seguir a carreira do magistério porque, quando estava na graduação, suas colegas de turma só falavam mal da sala de aula, do aluno e da educação. A imagem que construiu sobre a profissão foi a pior possível, “não tinha vontade de trabalhar ainda mais ouvindo as experiências de quem estava na área, na sala de aula, Deus me livre!”. Ficava indignada em saber como aquelas profissionais ainda estavam atuando tendo aquele posicionamento em relação ao seu próprio trabalho.

Pensar nos processos de socialização primária que permitem a incorporação de elementos vinculados à construção de uma identidade feminina, os supostos espaços destinados as mulheres como àqueles referentes ao cuidar, ainda são bem presentes no desenvolvimento pessoal e, posteriormente, profissional. Além de interiorizarem uma gama de significados sobre o ser mulher ainda aprendem, após a escolha da profissão, uma série de saberes referentes à mesma. O professor dos anos iniciais, foco desse estudo, possui uma imagem construída em torno do seu fazer, do seu ofício e de seus saberes.

2.4 Saberes docentes

A formação docente não acontece apenas na graduação, a constituição dos saberes docentes é a “confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida

individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2002, p. 64). É um projeto ao longo da carreira no qual os indivíduos vão interiorizando valores e modos de vir a ser influenciados pelo contexto que os cercam. Sendo assim, o professor passa a sua vida ensinando e aprendendo, ou seja,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos, em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-los relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

O saber dos professores é fruto de um aprendizado acumulativo, interativo e contínuo. A formação inicial passa a ser um degrau para construção dos conhecimentos necessários à carreira docente, ela proporciona, “conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que se é especialista” (GARCIA, 1999, p.33).

Geralmente acontece nas universidades ou instituições que promovem o aperfeiçoamento de profissionais que assumirão o magistério como profissão. Os conhecimentos presentes nessa fase são referentes a saberes formalizados e especializados, ministrados por intermédio de disciplinas científicas, ligadas a educação, ciências sociais e humanas, como também as ciências naturais e aplicadas. Pode-se dizer que esses saberes transmitidos pela instituição são saberes profissionais que passam ao mesmo tempo os conceitos teóricos e a incorporação dos mesmos na prática docente. Assim, a formação inicial é uma etapa do desenvolvimento profissional e não se pode exigir que esta contemple e ofereça produtos acabados.

A formação inicial deve fornecer os instrumentos e ferramentas necessários à prática docente, para que aprenda a buscar além de despertar, instigar no indivíduo uma formação crítica, emancipadora e que não se cansa de querer novos conhecimentos, de formar-se através de um *continuum* durante sua carreira (GARCIA, 1999). É um longo processo de aprendizagem, tanto ainda na graduação como dentro da própria sala de aula.

A primeira coisa que a formação me ensinou foi aprender a buscar, se uma atividade não está dando certo, vai pesquisar, vai correr atrás. A segunda foi a prática vinculada a teoria que eles [professores da universidade] passaram (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Segundo a professora Laura, a graduação proporcionou os conhecimentos e os instrumentos necessários para que a busca por respostas aos dilemas enfrentados na escola fossem possíveis de serem resolvidos. Ensinou o caminho para continuar construindo e complementando os saberes necessários ao professor. Garcia (1999) evidencia que o papel da formação inicial é dar alguns instrumentos e uma formação basilar para que com esses elementos o professor tenha condições de buscar as respostas que necessita, contudo, deixa bem claro que não é possível incorporar aos cursos de formação todos os aspectos que permeiam o ambiente escolar.

Além disso, Laura incorpora à sua prática técnicas que vivenciou enquanto aluna na graduação. A disposição das salas de aula no curso de pedagogia em que se formou é diferente do convencional. As carteiras são em forma de U e as aulas são bem dialógicas, há muitos trabalhos e discussões fomentadas em grupo. Desta forma sua prática traz um pouco disso,

Eu não paro um minuto, não me vejo sentada na sala de aula, tempo todo andando, ajudando, passando de carteira em carteira. Isso é culpa da universidade, eu trabalho muito em grupo, em roda, poucas vezes eu coloco eles em fileira, quando ponho é porque realmente quero uma concentração além, quero que foquem só em mim nesse momento. Mas quando quero que compartilhem, faço roda, trabalho junto, faço grupo. Minha sala é uma loucura (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Essa forma de organizar sua turma e as posturas assumidas trouxe de sua formação inicial. É um elemento que influenciou sua prática e a maneira como toma suas decisões, não quer dizer que seja um modelo a seguir, mas no caso de Laura é uma técnica que incorporou e se utiliza desses recursos. Acredita que faz a diferença e condiz com as posturas pedagógicas que assume. Camila já vê com outros olhos seu processo de formação na graduação,

Quando a gente está na faculdade aprende a teoria, temos poucos momentos de prática dentro da faculdade. Os estágios que a gente tem são de observação, em nenhum momento você pode assumir a sala, colocar em prática o que você pensa ou pensa em fazer (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Sentir falta das vivências práticas é um fator citado por ela, porque seu saber ficava condicionado as teorias e discursos na universidade. O estágio como componente curricular nos cursos de formação inicial é um caminho para aproximar os estudantes da sala de aula e do ambiente escolar. Essa aproximação contribui também para formação identitárias dos sujeitos envolvidos. Segundo Pimenta e Lima (2013),

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 67-68).

A formação sem a ponte entre teoria e a prática faz com que seja rasa em termos de significado para os futuros docentes. Obviamente que o estágio não contempla todas as nuances que permeiam o cotidiano escolar e as dificuldades são sentidas com mais ou menos intensidade pelos professores quando vão atuar. Algumas professoras relataram suas experiências em relação aos estágios:

Eu posso te dizer que esse momento [estágio] não contribuiu em nada na minha formação. Aplicar um projeto para mim não é o ideal para se formar professores. Médico para formar tem paciente ali, estão com a mão na massa, vamos dizer, todo momento desde o início até o fim. Eu tenho amigas que fazem Veterinária, é todo momento, desde o comecinho até o fim lidando com o conteúdo que elas estão estudando. Agora a gente vai ter contato com criança na hora de trabalhar (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Os estágios na faculdade não dão base para assumir a sala de aula, é só observação, nunca fiz um estágio de atuar mesmo na sala de aula, nunca fiz, só observava. Observar não dá base para gente. Na faculdade que fiz era só estágio de observação, nunca foi exigido um estágio de atuação. Eu fiz até meu estágio aqui nessa escola, aprendi até mais por isso, aqui elas me mostravam as coisas (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Fazia na hora do meu almoço [...] e depois mudei meu horário de almoço para fazer nos anos iniciais, foi supercorrido. Então não foi aquele estágio bem feito, minha experiência de estágio foi mais para cumprir as horas mesmo (Entrevista 19/02/2014, Marília).

O estágio também não vai te dar respaldo, porque você vê que faz o estágio e percebe que não é a realidade da sala de aula, que naquele dia o professor já deixa as coisas tudo arrumadinho, bonitinho no dia que você fala que vai, e não é nada daquilo (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Quatro aspectos são mencionados pelas professoras em relação aos estágios, primeiro a comparação com outras carreiras e o valor prático que elas requerem para formação na profissão; segundo a observação como algo abstrato que não tem valor sem a prática; terceiro o mero cumprimento de uma exigência burocrática presente nos cursos de pedagogia e, por último, os momentos destinados aos estágios como algo aparentemente não real, ou seja, não representa efetivamente a realidade da sala de aula.

Algumas carreiras, como as que foram exemplificadas por Camila (medicina, medicina veterinária) o contato com a realidade do seu campo profissional acontece paralelamente ao processo de formação. Existe um número de horas reservados para cumprimento de exigências da graduação como qualquer outro curso, contudo o que essa professora quis dizer é que na nossa formação inicial os momentos destinados para atividades em campo, como os estágios, são poucos e não dão subsídios suficientes para manter uma formação próxima da realidade escolar. Segundo Camila, você só conhece o aluno quando já está inserida no ambiente de trabalho.

A teoria desvinculada da prática empobrece a formação dos professores, tornando seu saber teórico distante da atividade docente. Gerando assim um empobrecimento na sua formação inicial, pois o estágio tem um papel fundamental na construção da identidade profissional, nesse sentido,

a identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 112).

Joana já tem um posicionamento mais duro em relação ao estágio. Segundo ela, não contribuiu para sua formação, o estágio que realizou era só de observação. Um ponto a ser levantado a partir dessa fala é: como então os momentos destinados ao campo? Estão sendo trabalhados pela universidade? O problema pode estar na distribuição e direcionamento da carga horária, no sentido de pensar o efetivo trabalho em sala de aula de modo que os professores em formação inicial possam trazer experiências que contribuam nesse processo. Segundo aspecto, e não menos importante, que as relações entre teoria e prática não sejam vistas como dicotômicas, mas sim complementares.

Por outro lado, com a intenção de não culpabilizar as instituições de formação, se as propostas de estágio são traçadas e esses alunos chegam até as escolas preparados para exercer a docência onde, então, estão os mecanismos que os impedem de lecionar? Seria a direção da escola, os supervisores ou mesmo os professores? Esse é um ponto interessante para pensar a questão dos estágios e a maneira como são vistos, apenas como um momento de observação e não de prática.

O tempo reservado para essa atividade também é uma característica citada, pois resulta em apenas cumprimento de exigências burocráticas, tanto pelos alunos como pelas instituições. No caso dos alunos, não querendo generalizar, mas há alguns que, devido a

vários fatores realizam de forma rápida, sem destinar o tempo necessário e as reflexões pertinentes àquele momento. Isso foi evidenciado por Marília, pois devido ao seu trabalho não tinha tempo disponível para realizar os estágios com a dedicação necessária. Segundo ela, “não foi aquele estágio bem feito [...] foi mais para cumprir as horas mesmo”.

Além de se tornar uma questão burocrática para os alunos torna-se, também, a mesma coisa para as instituições formadoras. São documentos arquivados pela universidade que servem de prova que o aluno cumpriu um número de horas práticas que o habilita a docência. Não há formação mais superficial que essa.

Além dos aspectos evidenciados até o memento, existe um presente na fala de Nádia que requer atenção. Quando o aluno entra em contato com a escola e solicita autorização para frequentar as aulas de um professor em um determinado ano, essas visitas são agendadas de acordo com a disponibilidade da instituição escolar juntamente com a do professor. Sendo assim, muitas vezes, o que se encontra é um ambiente preparado para receber a pessoa, que irá observar todas as atividades desenvolvidas naquele local.

Pode ser que, só o fato da professora em formação estar naquela sala de aula, a dinâmica já mude, querendo ou não, exerce algumas influências como: os alunos ficam interessados pela nova pessoa em sala, se comportam de maneira diferente, desperta curiosidade, a própria professora pode não se sentir à vontade, etc. Existe uma série de fatores para que a realidade observada naquele momento não seja de fato a realidade da sala de aula durante todo o ano.

Assim, fica evidente que o estágio não é o instrumento que irá dar todos os indícios de como a escola funciona, pelo contrário, irá proporcionar alguns elementos, boa parte deles restritos aos apontamentos evidenciados anteriormente. É importante ter em mente que o estágio é uma etapa que contribui para formação docente, existem outras possibilidades tão importantes quanto.

Segundo Tardif (2002) a formação docente se dá durante toda carreira porque seus saberes são variados, abarcam saberes profissionais, composto pelos conhecimentos sobre a educação e da ideologia pedagógica, passados por meio das instituições de formação inicial e continuada. Saberes disciplinares que equivalem aos vários campos do conhecimento presentes na sociedade, provindos da tradição cultural e dos grupos produtores desse conhecimento integrado geralmente às disciplinas ofertadas nas universidades e/ou programas distintos. Saberes curriculares, ou seja, a apropriação de discursos, conteúdos, objetivos elencados como primordiais a educação escolar, denominados eruditos, que o professor deve

aprender e ensinar no contexto escolar. Por fim os saberes experienciais baseados em suas vivências em sala de aula, onde desenvolvem o exercício prático do seu ofício levando em consideração a realidade e especificidades do lugar onde se está inserido.

Um fator importante é a dimensão temporal do saber profissional, a história de vida do professor e seu percurso pela carreira (NOVOA, 2013). Quando se fala de tempo não é o mesmo que tempo cronológico, mas sim o tempo de vivência que vai desde seus primeiros contatos com o mundo real, passando pela socialização escolar, formação acadêmica e prática docente. Isso se concretiza nas posturas assumidas pelo professor, este pode preferir determinados materiais, métodos, recursos em detrimento de outros. Ter posicionamentos de aceitação ou rejeição as novas demandas da realidade, evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis.

Pode, também, se remeter a algum fato de sua trajetória de vida para se espelhar e compor sua prática, como por exemplo, a lembrança de uma professora que não gostava de sua postura frente aos alunos e não repetirá as mesmas atitudes, alguma atividade gostosa que fez e vai propor, uma professora marcante que servirá de inspiração para sua prática, entre outros fatores experienciados, porque

antes de ser profissional do magistério e lecionar uma determinada disciplina, o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 146).

Nádia utiliza-se muitos elementos de suas vivências para incorporar na sua prática.

Eu uso de tudo um pouco, embora eu já tenha falado que a faculdade foi muito importante, acho que muita coisa eu lembro da escola, coisas que eu não gostava, coisas que não davam certo, coisas que não deram certo comigo e hoje não faço por conta disso. Você carrega um pouco desse sentimento para sala de aula, é impossível não levar, não tem como separar. Não tem como deixar a pessoa e tudo que ela carrega de fora e ir para sala de aula, sou professora agora então não sou gente, não vivi nada. Isso não existe (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

As trajetórias de vida servirão para que o professor, nas suas práticas, incorpore e assume uma maneira de ser, pensar e agir, um “eu professor” (FONTANA, 2010; MONTEIRO, 2011; NOVOA, 2013), a temporalidade estrutura “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2002, p. 67). Não há como mudar ou alterar a ordem das histórias vivenciadas pelos futuros professores, o que foi vivido ficará marcado na sua

vida pessoal e supostamente será incorporado na sua carreira como professor devido ao fato que a “identidade nunca é dada, é sempre construída” (DUBAR, 1997).

É na socialização primária que o indivíduo conhece e se reconhece no mundo, consolida dentro de si os papéis sociais, sofrem influências dos agentes socializadores, primeiro dentro do mundo social da família, grupos de convívio, seguindo pelo universo das relações escolares e, posteriormente, do trabalho. Assim

não restam dúvidas de que os saberes de base incorporados pelas crianças dependerão não só das relações entre a família e o universo escolar, mas também da sua própria relação com os adultos que asseguram a sua socialização (DUBAR, 1997, p. 95).

Dessa maneira o professor carrega elementos das influências de sua socialização na sua identidade, transpondo para sua prática docente. Joana exemplifica bem esse conceito ao dizer,

Eu fui educada em uma época que se o professor falasse “ai” você cumpria o “ai” que ele falou e eu exijo dos meus alunos isso também. Eu me dei tão certo enquanto pessoa e quero que meus alunos também deem. Eu exijo deles o que era exigido de mim (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Joana reproduz o que viveu enquanto aluna, a imagem dos seus professores ficou fortemente marcada na sua trajetória escolar e pessoal. Segundo Tancredi (2009),

Talvez uma das primeiras, da aprendizagem da docência são os professores que os professores tiveram na sua trajetória profissional no ensino básico. Tenham sido eles bons ou maus professores, segundo as concepções vigentes em uma determinada época e os resultados de aprendizagem que possibilitaram alcançar, são eles que muitas vezes influenciam os estudantes a seguir ou não o magistério como profissão, a decidir em que estágio da escolaridade gostariam de atuar ou em que disciplina preferiam aprofundar os conhecimentos. [...] a influência de antigos professores ainda permanece como um exemplo de atuação e, portanto, uma fonte disponível para aprender a docência (TANCREDI, 2009, p. 25).

Hoje, como professora, se utiliza de alguns recursos utilizados pelos seus professores para embasar sua prática. Ela consegue distinguir quais se encaixam ou não em determinada realidade, com alunos que requerem instrumentos e técnicas específicas.

Isso quer dizer que nem tudo será incorporado à prática docente, pelo contrário, alguns elementos terão mais visibilidades que outros por motivos referentes à história de vida de cada um (MONTEIRO, 2006). Esses mesmos saberes elegidos servirão de base para os

subsequentes, há um efeito acumulativo. Sendo assim, tudo que foi armazenado de experiências pessoais, familiares e escolares orientará as iniciativas pela busca de aprimoramento durante a formação universitária.

Pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e continuada. Nesse sentido, a formação dos professores envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o deformação nas instituições escolares que atuam (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 68).

Muito professores mantêm uma relação de conflito com seus saberes, ao assumirem a sala de aula acabam priorizando os saberes práticos em detrimentos aos demais saberes, elencando desse modo, os saberes construídos através das experiências profissionais como sendo um fundamento de sua competência.

Vários professores consideram que muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Esse desenvolvimento em termos profissionais com as experiências na prática, leva muitos professores a criticar a formação inicial. Essa fase de crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos da formação inicial leva também a um reajuste das expectativas e das percepções (CORSI, 2002, p. 229).

A fala da professora Joana mostra o que pensa sobre sua formação inicial em detrimento a prática profissional,

Então eu vejo que a faculdade me deu o diploma, me habilitou no papel, para poder estrar na sala de aula, mas não me deu base nenhuma para poder assumir uma sala de aula. [...] Consegui essa base nas aulas de reforço, na educação infantil que trabalhava inserindo o alfabeto para eles, conversando com as outras professoras que me explicavam as coisas porque era muito interessada. Foi isso, o contato com a escola, porque com os estágios na faculdade não dava, era só observação [...]. Observar não dá base para gente (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Há dois pontos importantes nessa fala, primeiro que a formação inicial não teve relação com a prática e, segundo, que os momentos destinados à prática efetivamente não aconteceram. O estágio mais uma vez aparece como um elemento que não proporcionou os subsídios necessários para que a inserção no trabalho fosse um processo mais tranquilo. De acordo com Joana, isso não aconteceu, o que utilizou para se embasar foram os conhecimentos adquiridos enquanto voluntária e aqueles trazidos da experiência de regência na educação infantil.

Ao mencionar que os conhecimentos teóricos estão distantes do universo prático nos induz a pensar que os professores “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Interiorizam elementos através das relações com os outros sujeitos envolvidos no ambiente escolar e os transpõem para seu fazer docente. Desta forma os conhecimentos práticos se sobrepõem aos conhecimentos teóricos, a universidade para essa professora, apenas a habilitou para exercer uma função, ao invés de formá-la para.

Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprende a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

A relação que os professores possuem com seus próprios saberes é a de transmissores e não efetivamente de produtores, segundo Tardif (2002, p. 40), “a função docente se define em relação aos saberes, mas parece ser incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem”. O corpo docente não é responsável pelos saberes curriculares e disciplinares que ensinam, ou pelas posturas pedagógicas pelas quais se aderem, são, na realidade, portadores dos saberes selecionados pela universidade e pela escola. Não controlam o processo de seleção de saber social sendo, dessa forma, algo que está à margem em relação à prática docente. Por isso muitas vezes, é comum perceber em suas falas que a formação inicial, o conhecimento apreendido durante a graduação não se aplica a prática.

O estudo, por experiência, só me deu o papel. Deu conhecimento, claro, mas a experiência é a minha base de tudo para eu poder estar na sala de aula com 13 crianças me questionando coisas que não sei o que vai vir da cabeça deles. Eu tenho que ter uma base de experiência muito grande. [...] Eu falo do curso de graduação que só me deu o papel, que fique bem claro assim, foi algo que não foi suficiente (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Existem *mitos culturais* em relação à prática assumidos por alguns profissionais, como se essa fosse fundamental, sendo a escolarização apenas um detalhe, o que realmente sustentaria o exercício da docência seria a experiência que os professores têm. O valor dado a essa experiência torna visível à dicotomia teoria/prática, a ponto de acreditarem que o que realmente forma um professor são as experiências de campo. Pois, segundo Mizukami (2002),

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI, 2002, p. 14).

De acordo com Tardif (2002) os professores, através das suas atividades diárias, constroem conhecimentos práticos que utilizam como base para desenvolver seu trabalho na sala de aula, ou seja, “suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas, sobretudo, nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural” (TARDIF, 2002, p. 136). É nos primeiros anos que esse saber prático se sobrepõe aos outros saberes, pois o contato com real faz com que os professores construam novas posturas frente ao novo. Muitos desconsideram a formação que obteve durante a graduação para se basear unicamente em suas práticas e a troca de experiências com os pares.

Contudo, apesar de valorizar os saberes experienciais, a professora Joana não desconsidera como um todo sua trajetória pela universidade, mas assume que não foi suficiente. Segundo Garcia (1999) os cursos de formação realmente não têm condições de abarcar todo o conhecimento necessário ao professor, eles apenas proporcionam os saberes iniciais específicos.

Ao passar pela formação inicial e entrarem na sala de aula os novos professores percebem que a atividade docente é extremamente complexa. Lidam com questões que não foram discutidas na graduação, realidades singulares determinadas por um contexto específico, que acabam por se chocarem com suas próprias crenças. Sendo assim, os professores trabalham com situações pontuais e, muitas vezes, contraditórias, incertas.

É no cotidiano que novos saberes vão aparecendo, a prática é rica em trazer elementos que ajudarão esses profissionais a direcionarem suas escolhas a fim de desenvolver um bom trabalho. É nesse ambiente que produzem conhecimentos a partir de atividades que sustentam a prática e, em contrapartida, constroem práticas que sustentam suas teorias.

Segundo Zeichner (2008), a prática auxilia o professor no seu processo de formação, porque quanto mais se experiencia uma dada realidade e reflete sobre ela mais domínio consegue se ter sobre determinado aspecto. Para o autor “o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão de sua própria experiência” (ZEICHNER, 2008, p. 539). Muitos dos professores trazem vivências ou exemplos de situações que utilizam como recurso para resolver seus dilemas ou qualquer eventualidade que surge na sua profissão.

O ambiente escolar se torna um importante recurso para o desenvolvimento profissional. O exercício da profissão nesse ambiente auxilia o professor a ter domínio sobre alguns aspectos referentes ao fazer pedagógico. Segundo Mizukami,

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

É através dessa prática e os saberes que ela proporciona aos professores que estes vão julgar sua formação inicial e seu processo de formação profissional. Assim, “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p. 49). É através dela que o professor se embasa, pensa suas decisões e traça representações sobre sua profissão.

Os saberes experienciais surgem a partir das relações de interação com as demais pessoas envolvidas no seu campo de práticas, a normas e valores presentes nesse mesmo ambiente e as funções que desempenha estabelecida pela instituição. Sendo assim, são saberes que só serão possíveis de aprender vivendo, aprende-se fazer, fazendo, são as condições da profissão. Segundo Assunção,

A prática é mesclada não só dos conhecimentos adquiridos pela professora, mas de algo mais, que normalmente é esquecido pela escola: as representações que ela tem dos alunos, do conhecimento, da profissão, da sociedade, das instituições e de suas funções. Enfim, são as representações que vão dar sentido as práticas cotidianas e contribuir nas escolhas e opções quanto ao tipo de aula, as estratégias, as relações com os alunos e as posturas diante do trabalho a ser desenvolvido (ASSUNÇÃO, 1996, p. 63).

O professor não possui apenas uma concepção de seu trabalho, mas várias, muitos são os modos de agir. Isso se deve em função da sua realidade do dia a dia, nas experiências que traz, suas marcas biográficas, nas necessidades e nos limites vivenciados.

Pode-se dizer então que os saberes experienciais possuem algumas características: é um saber ligado às funções dos professores e sua roteirização, ou seja, ao valor que eles atribuem às experiências como sendo um elemento capaz de orientá-los na resolução de algumas dificuldades sentidas no ambiente escolar. É um saber prático direcionado e adaptado

à realidade, devido a isso se torna também um saber interativo, pois é construído a partir das relações entre os professores e outros atores educativos. É um saber heterogêneo, plural e complexo, porque se constitui de conhecimentos vindos de lugares diferentes, em momentos distintos e possui comportamentos do ator (seus valores, regras, modos de ser e fazer).

Como possui a personalidade do professor pode-se dizer que é um saber aberto, que engloba as vivências dos mesmos e a maneira com que esses vão interiorizando e (re)produzindo formas de pensar a agir em relação a sua atuação. É personalizado e existencial, por estar ligados a história de vida do professor e o modo como enxerga o mundo, ou seja, relacionado à sua concepção de homem, mundo e sociedade. Por fim, é um saber temporal, dinâmico, construído ao longo da carreira docente.

Aprender a dar aula é desafiador e os conhecimentos necessários para tal finalidade ultrapassam as margens dos saberes teóricos, requer mais, requer coragem, sensibilidade e determinação para buscar compreender e refletir sobre as práticas. Fazendo a junção dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e aplicando-os na sala de aula proporciona ao professor conhecimento e seu desenvolvimento profissional (TARDIF, 2002; MIZUKAMI, 2010; MIZUKAMI e REALI, 2012).

Dentro desta perspectiva, a prática dos professores é um reflexo das vivências experienciadas por esses e que servem como parâmetros para orientar o trabalho docente. Pode-se pensar também que a “formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis” (BRZEZINSKI, 2008, p.1114), a significação da atuação docente faz com que cada professor construa sua própria trajetória e os conhecimentos que servirão como suporte para sua formação pessoal e profissional.

Os saberes do professor estão intimamente ligados às condições sociais e históricas presentes nas estruturas do seu próprio trabalho e no lugar onde ele acontece, ou seja, no ambiente escolar. Ao exercer uma atividade não é apenas desenvolver uma função, mas sim se constituir através dessa atividade exercida. A prática do professor e seu saber estão relacionados ao contexto social em que a profissão está imersa, e esses saberes são moldados e se desenvolvem de acordo com as exigências da profissão.

O conhecimento que muitas vezes o professor necessita para atuar na sala de aula está relacionado com a maneira com que já vivenciou determinada realidade, ou seja, além de ter um conhecimento baseado em sua formação escolar, familiar, na formação acadêmica, ainda incorpora certos elementos do cotidiano onde a escola está inserida para desenvolver saberes sociais específicos daquela comunidade. Assim, é importante esclarecer que, muitas vezes

para desenvolver um trabalho, o professor agrupa um contingente de informações que serão capazes de subsidiar sua prática (PIMENTA, 2008).

Os saberes então são retirados de um contexto social específico, os conhecimentos adquiridos na universidade, da trajetória escolar, da socialização profissional, das trocas com pares e dirigentes, das relações com os alunos, na formação em cursos durante a carreira e de sua própria trajetória na profissão.

Sendo assim é importante ressaltar que é difícil estabelecer um padrão e categorizar os saberes que os professores se utilizam, pois, são inúmeras as fontes de onde provém. Ou seja, os saberes dos professores “é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2002, p. 223).

Com toda essa reflexão levantada sobre os saberes que os professores suscitam e embasam as suas práticas ao longo da carreira fica evidente que não é qualquer pessoa que conseguirá entrar em uma sala de aula e considerar-se, de repente, um professor.

Tardif e Raymond (2000) conseguiram separar os saberes, de acordo com sua origem, que os professores utilizam como suporte para suas práticas. Assim, de forma clara e objetiva estruturam um quadro partindo de três aspectos: saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho (descritos no quadro da página 96).

Segundo mostra o quadro elaborado por Tardif e Raymond (2000) os saberes que os professores se utilizam nas suas práticas cotidianas são plurais, provém de diversas fontes e em tempos distintos.

Portanto, são evolutivos e progressivos, é uma formação contínua que acrescenta em suas bases teóricas e práticas elementos necessários a atividade docente. Deste modo cada professor se forma constantemente a partir de seus saberes iniciais. Em consequência dessas afirmações pode-se pensar que a formação profissional perdura por toda a carreira e seu saber deve ser revisto e aperfeiçoado. Como afirma Thais, “Eu acho que é uma profissão que tem que estudar constantemente, não dá só para pegar o diploma e colocar na gaveta porque muda muita coisa”.

Quadro V- Saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional das instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização de “Ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação as tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

(TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Quadro VI -Professoras envolvidas na pesquisa: seus saberes e autoimagem

Nome	Imagem sobre si	Saberes que as professoras consideram que embasam suas práticas	
		Aspectos identificados	Excertos
Alice	Não há excertos sobre esse aspecto	Trajetória pessoal, experiência profissional, saberes provenientes da prática	“A prática que tenho dentro da escola, apesar de não ser na sala de aula, me ajudou muito”
Amanda	"Eu sou muito criativa e adoro inventar moda, sou muito carinhosa com as crianças"	Trajetória pessoal, formação inicial, saberes provenientes da prática	“Eu tenho muito que aprender, vejo as outras professoras mais experientes, ainda tem muita coisa para aprender”
Camila	"Eu me acho uma excelente professora, erro muito, não só por estar iniciando, mas acho que vou errar constantemente porque as coisas mudam, a vida muda”	Trajetória escolar, trajetória pessoal, formação inicial, saberes provenientes da prática.	"O trabalho dialogado entre teoria, educação, família e professor"
Joana	"Sou muito exigente. Fui cobrada, dei certo, então posso exigir também"	Trajetória pessoal, bases teóricas, experiências práticas, experiências da trajetória escolar	"Mas a experiência é minha base de tudo"
Laura	"Eu corro muito atrás"	Trajetória pessoal, saberes da formação inicial, saberes provenientes da prática, experiências da trajetória escolar e da formação inicial.	"A primeira coisa que a formação inicial me ensinou foi aprender a buscar(...) a prática vinculada à teoria."
Marília	Não há excertos sobre esse aspecto	Saberes da formação inicial, saberes provenientes da prática, trajetória pessoal.	"Fazer a relação entre teoria e prática"
Nádia	"Aprendendo, eu acho. Estou aprendendo"	Trajetória pessoal, Saberes da faculdade, saberes da trajetória escolar, saberes intuitivos, saberes da própria prática	"Uso um pouco de tudo"
Thais	"Sou muito carinhosa, esse lado afetivo com eles valorizo muito, mas sou exigente, sou brava se for preciso"	Trajetória pessoal, saberes da formação inicial, saberes provenientes da prática, experiência profissional, saberes provenientes de curso de formação continuada.	"Vou na internet, troco ideia com alguém que já trabalhou com aquilo ou que tem experiência maior, eu corro atrás"

Sendo assim, os professores têm dois papéis simultâneos, forma-se enquanto profissional, articulando essa formação com a sua própria construção de uma identidade social, e forma aqueles que estão se inserindo no contexto escolar, que também não deixam de buscar um reconhecimento social. Tarefa extremamente delicada que tem como pano de fundo questões que vão muito além da sala de aula.

Fica evidente que a ação do professor é estabelecida e está condicionada a uma série de fatores, tais como, o conhecimento referente à matéria a ser ensinada, o tempo de aprendizagens dos alunos, a avaliação desses mesmos conhecimentos transmitidos, ao próprio processo de interação com os discentes levando em consideração seus tempos de aprendizagem, a gestão da sala de aula, etc. Conhecimentos que os professores mantêm e desenvolvem ao longo dos anos para exercer a sua profissão.

Partindo do referencial teórico referente aos saberes docentes, foi possível apontar os saberes que elas se ancoram para fundamentar suas práticas.

Uma das fontes da construção desses saberes provém da socialização profissional, a relação com os pares, dirigentes, alunado e comunidade escolar que proporcionam elementos que servirão ou não para construção da identidade profissional docente. Aspectos que serão abordados a seguir.

CAPÍTULO III

Enredos que cruzam

*Cada criatura humana traz duas almas consigo:
uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...*

Machado de Assis, O espelho.

3.1 Socialização Profissional

A inserção do professor iniciante no seu ambiente profissional, na instituição escolar é um processo importante na construção de sua identidade, onde o individual entra em contato com o grupo, isso provoca rupturas e (re)adaptações. Para conviver é necessário aprender uma série de atributos culturais, simbólicos, econômicos e políticos da sociedade onde está inserido (BOURDIEU, 2010). Diferentes contextos permitem diferentes leituras e a adaptação nestes produzem diferentes significados (WOODWARD, 2000) é o que Bourdieu (2004) chama de efeitos de lugar.

Os lugares ocupados pelos agentes sociais são construídos nas e pelas relações com o outro em um determinado espaço social. Cada um tem um papel e um lugar a ocupar das estruturais sociais. O espaço físico e o espaço social se relacionam como estruturas estruturantes, de justaposição de posições (BOURDIEU, 2004). Pode-se dizer, então que “cada um desses papéis sociais determina uma série de atividades práticas, mobiliza funções psicológicas, implica modos de relação, valores e prioridades que se ordenam de modos distintos nas diferentes esferas da vida social” (FONTANA, 2010, p. 87).

Os diferentes campos (espaços sociais fisicamente objetivados) exercem inúmeras formas de dominações simbólicas. Com seu espaço e papel delineados (re)produzem modelos e estilos de vida, ou seja, as estruturas sociais vão progressivamente sendo incorporadas às estruturas mentais e a naturalização das dicotomias e discrepâncias da sociedade vão sendo passadas de geração a geração. A escola nessa perspectiva não age diferente.

É nela que os profissionais, os professores, vão se inserir e desenvolver seu trabalho para formação de cidadãos. “No interior da escola existem regras próprias que regulamentam tanto seu funcionamento burocrático como as concepções, crenças e valores dos seus

membros” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 108), é também nesse ambiente que a trajetória e o desenvolvimento profissional se desenrolam.

Tanto para o professores no início de carreira como também para aqueles que estão iniciando uma fase em um novo ambiente, os desafios estão postos, e a escola está inserida em um local específico, permeada de influências simbólicas, culturais, sociais e econômicas. Nesse contexto será possível a criação de um *habitus*, ou seja, a incorporação de um estilo ligado às práticas e bens de um grupo, sendo que,

O *habitus* é um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 21).

A cultura presente na escola influencia na maneira de pensar e agir dos profissionais ali inseridos. Assim, o ambiente, que implica também o sujeito e os processos de interação, tem um papel crucial, é por meio dele que muitos “modos de vir a ser” assumidos pelo indivíduo são fortalecidos e reafirmados. Um estilo de vida presente em cidades do interior brasileiro se difere das capitais, os valores e regras presentes em escolas centrais se diferem das periféricas, isso se deve justamente pelo fato de que os agentes envolvidos naquele contexto trazem bagagens diferentes, experienciaram e tiveram contato com realidades distintas.

Desta forma é importante ressaltar que o contexto social influencia muito para a construção de uma identidade. Bourdieu (2004) traz importantes contribuições para se analisar esses meios, denominados por ele de “Campos sociais”, que exercem um papel crucial na formação da identidade.

Para Bourdieu (2004) existe um universo intermediário que ele denomina como campo literário, artístico, jurídico ou científico, onde estão inseridos as instituições e os agentes que os produzem, reproduzem e difundem leis sociais como um todo e suas próprias. É um espaço parcialmente autônomo, são microcosmos, pois possui leis próprias vinculadas, é claro, as imposições do macrocosmo. Assim desenvolvem uma pequena autonomia. A resistência às pressões externas caracteriza a autonomia de seus agentes, ou seja, a capacidade de refratar, retraduzir está diretamente ligada ao grau de autonomia que possui. Todo campo é um campo de forças e lutas, prevalecendo às relações de dominação. Assim, as “estruturas das relações objetivas” entre os agentes, instituições, etc., determinam o que podem ou não fazer e o grau de autonomia que possuirão, dependendo da posição que ocupam. Desta forma torna-se difícil

manipular ou mudar o funcionamento das leis regentes em um determinado campo, pois primeiro, cada campo tem uma forma específica de capital dominante e, segundo, os agentes inseridos neles estão ocupando lugares na estrutura e vão conservá-las, ou seja, quanto mais as pessoas ocupam lugares favorecidos na estrutura mais irão lutar para preservá-los.

A família, amigos, as instituições educacionais são exemplos de “campos sociais” que, com suas regras mais ou menos flexíveis, induzem e modelam as pessoas, fazendo com que estas assumam determinadas representações.

Primeira forma de socialização é em nível pessoal, na infância, quando ao se inserir no ambiente familiar já vai incorporando regras e “modos de vir a ser” (DUBAR, 1997), e, ainda dentro dessa fase, enquanto estudante. A vida escolar transfere para os indivíduos valores, metas institucionais, projetos políticos pedagógicos, filosofia da escola, da comunidade, crenças dos professores, modos de pensar, de se portar, de se incluir e ser incluído, entre outros fatores (BOURDIEU, 2004).

A segunda forma de socialização é escolar, através da formação inicial, posteriormente na graduação e, no caso dessa pesquisa, nos cursos de formação dos futuros professores. Estes já trazem um histórico de suas vivências escolares e familiares, construíram ao longo dos anos uma imagem do que é ser professor ao verem as posturas assumidas por aqueles que participaram da sua formação básica. Traçam um perfil, atitudes adequadas, o que cabe ou não cabe, as responsabilidades e anseios. Assim, ainda nos cursos de formação, os indivíduos já se socializaram, em partes, com o mundo escolar trazendo imagens acerca da atividade profissional.

Por fim, a entrada efetiva na escola, na sala de aula proporciona novos aprendizados em relação à carreira, aos alunos, ao ensino, às posturas pedagógicas, o próprio reconhecimento de si a partir do outro e pelo outro. No nível institucional que algumas regras são mais sentidas, a interiorização pode causar desconfortos e angústias. Através das vivências do cotidiano que se faz mais presente os lugares a serem ocupados, as formas, gestos e responsabilidades a serem assumidas. Ou seja,

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou outra em atividades coletivas de organizações [...] (DUBAR, 1997, p. 115).

Assumir uma identidade depende das condições do meio, das relações e dos reflexos da própria atividade, é um processo de transferências, pois ao mesmo tempo que o indivíduo

recebe uma carga de informações do ambiente escolar, este, por sua vez, transporta para o fora do “eu” aquilo que já tem internalizado, ou melhor, o que caracteriza e o difere dos outros. São projeções e,

O fato de que projetamos “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, fazendo-os “parte de nós mesmos”, auxilia-nos a alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade desta forma (ou, para usar uma metáfora médica corrente, “sutura”) o sujeito à estrutura. Ela estabiliza tanto os sujeitos quando os mundos culturais que eles habitam, tornando os dois reciprocamente mais unificados e previsíveis (HALL, 1995, p. 11).

Sendo assim, ao se identificar com uma cultura escolar, ou mesmo, interiorizar valores de outras, é uma constante para a formação de uma identidade profissional. Esta pode ser construída, no sentido de uma subjetividade inacabada, por elementos presentes na sociedade e no outro durante toda a vida. As vivências experienciadas pelos sujeitos os constituem e os formam durante sua existência. Segundo Fontana,

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2010, p. 64).

A socialização profissional não é apenas um desenrolar objetivo pelo qual o indivíduo passa, pelo contrário, sua trajetória envolve questões existenciais, contato com o real e desconstrução da escola, do aluno, da comunidade construídos na graduação, adaptação ao ambiente com suas regras e valores, reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido, aprendizagem de novos meios de ensinar, etc. A socialização profissional não é linear (GARCIA, 1998).

Desse modo, ela se configura na transmissão cultural dos mais velhos para os mais novos, ou seja, do adulto para a criança, das experiências e posturas profissionais dos pares, dirigentes, pessoas envolvidas na escola aos novos professores que estão iniciando seus trabalhos naquele local. A aprendizagem dessa cultura presente na escola não é um processo passivo, é uma ação de incorporação e reprodução através das relações ao longo da carreira “a escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes” (MIZUKAMI, 2002, p. 80).

Através de conjunto de saberes pessoais e profissionais do professor que o possibilita assimilar toda essa realidade, sendo que esse processo de assimilação molda tanto o professor, influenciando na maneira de pensar e agir, como na própria imagem que este constrói de si e de seu trabalho.

3.2 Relações com os dirigentes

Saber conviver dentro de uma escola é tão importante como dar aula (TARDIF, 2010), tanto do ponto de vista profissional quanto para o desenvolvimento na carreira. É nesse ambiente que se aprende valores, regras e saberes práticos específicos do lugar de trabalho. Desse modo, é imprescindível para se inserir na carreira e conseguir caminhar dentro dela que certos elementos sejam assimilados.

Cada escola tem uma dinâmica diferente no que tange as relações pessoais e institucionais. É produto de intenções, ações, anseios que carregam particularidades de quem os trazem para esse contexto, apresenta uma pluralidade na forma de se organizar e de se estruturar. Não é possível prever uma socialização comum a todos os professores, porque cada ambiente traz suas especificidades. Uma escola onde o sentimento de coletividade está muito arraigado nos profissionais, que partilham saberes e experiências, a realidade de inserção será distinta daqueles que não possuem essas características.

O respaldo da escola e dos agentes envolvidos nela pode ser constatado através da fala de Joana “Essa escola é muito boa porque tudo que você pergunta todos estão dispostos a te ajudar, não tem essa de se virar porque está começando agora. Não existe isso”. Possui um sentimento reconfortante no seu ambiente de trabalho, existe uma relação aberta com os demais colegas, o que parece gerar bons retornos para professora.

Pensamento similar é o de Marília ao dizer que “na escola não tenho muitos problemas, porque tenho muito apoio, muito apoio pedagógico, da supervisão, direção”, sente-se amparada por eles, caso algum interveniente possa atingi-la. Ao pensar em alguma atividade ou mesmo lidar com alunos indisciplinados, problemas em desenvolver um conteúdo com a turma, aluno com dificuldade de aprendizagem, etc., todos esses aspectos presentes na profissão docente são dialogados com supervisão e direção. A professora não vê problemas e, muito menos, se sente inibida de buscar ajuda através deles.

Nádia também busca ajuda para sua prática, inclusive por meio da supervisora e colegas de trabalho. Segundo sua fala,

Eu busco um pouco na teoria, busco na reflexão, busco ajuda da supervisão, para dar um apoio. Quando a gente tem um apoio da supervisora, de uma professora que também está na sala de aula e entende o que está passando te dá um respaldo legal, uma confiança maior, do que estar sozinho na sala de aula (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Os dilemas e as dificuldades serão amenizados porque tem um conjunto de profissionais se disponibilizando a ajudar, ou seja, dividir com o mais novo membro da escola todo o conhecimento já acumulado por eles. Essa realidade de compartilhar saberes foi vivenciada por Marília, quando ela entrou na escola foi bem acolhida e mantém uma relação positiva com os colegas, principalmente com a supervisora.

Tenho muito apoio pedagógico na escola, da supervisora, com as outras professoras sempre trocamos muitas experiências, buscamos em livros, internet.[...] Se não damos conta levamos o caso para a supervisora, ela nos dá um suporte, não na hora, mas sempre dá, assim que dá um tempo ela vai nos ajudar. [...] A supervisora me ajudou muito, porque não tinha experiência, ela me ajudou demais, sempre comigo todo dia, aprendi muito (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Faz muita diferença ser acolhido pela escola, pelas pessoas que trabalham nela. É enriquecedor tanto para o professor que está iniciando como também para quem já está inserido, porque as trocas possibilitam o crescimento profissional e o amadurecimento de ambos. Alice que já tem uma trajetória de 16 anos no setor administrativo nos relatou sobre sua inserção profissional na primeira escola, onde iniciou sua carreira docente, e na que trabalha atualmente da seguinte maneira,

Eu não tive dificuldade nenhuma quando entrei na escola. Trabalhei seis meses lá como eventual nos primeiros dias e depois fui para o terceiro ano. Tive muito apoio da supervisora, da direção, dos colegas de trabalho e aqui, eu também tive um apoio total da diretora, da supervisora, dos colegas de trabalho que tem muito mais experiência do que eu. Uma tem 21anos, outra tem 13, outra tem 16, mas na época que eu assumi o primeiro ano eu tive um apoio total delas, muito apoio mesmo (Entrevista 08/05/2014, Alice).

Relação positiva proporciona subsídios para que o trabalho seja desenvolvido pensando em uma coletividade, que prioriza o desenvolvimento do aluno em todo processo.

É importante pensar na relação com os supervisores, estes têm o papel de fazer com que a orientação chegue a todos de modo que possam trabalhar dentro das mesmas perspectivas, objetivando pontos em comum. Para o professor iniciante o apoio de um supervisor pode repercutir da seguinte forma nas suas trajetórias:

Desde que eu entrei tive apoio, não é a mesma supervisora de agora, mas sempre que possível ela me ajudava, eu ia lá, corria atrás, falava que não conseguia fazer uma atividade ou outra e ela sempre me ajudou. A supervisora de agora também é a mesma coisa (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Hoje acho que eu consigo me abrir mais, a supervisora vem aqui, às vezes entra e senta, pergunta como estão as coisas eu mostro o meu trabalho, mostro os cadernos dos alunos, as atividades que estou fazendo. Eu literalmente abro o coração, falo que determinada criança está me tirando o sono, como que eu posso atingir ela, peço ajuda, peço ideia. Quando é possível, vejo que a supervisora tem tempo, eu a chamo também, para olhar, me orientar, mostrar o que estou fazendo, como estou fazendo, se está certo. Peço muito ajuda, para ela, para as outras professoras, pego material, hoje consigo fazer isso (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

A relação com a supervisão pode ser vista por uma perspectiva positiva, o que foi evidenciado através das entrevistas. Sentir-se perdida ou sem rumo para trabalhar determinadas atividades é natural quando está começando uma nova fase na vida profissional, ou ao menos a iniciando. Ter a quem recorrer, pedir orientações, trocar experiências é ainda mais reconfortante. Sensação de segurança em relação ao desenvolvimento do trabalho, mesmo quando os posicionamentos em relação a determinadas questões sejam divergentes.

Nádia tem um bom relacionamento com a supervisão, segundo ela “é muito tranquilo, eu vejo que é tudo bem. Lógico que temos momentos. Vai ter momentos de conflitos, mas não de brigar, mais uma questão de opinião”. Algo bem natural em um ambiente que o diálogo é valorizado e as trocas um ponto em destaque.

Thais também tem um relacionamento positivo com seus dirigentes a ponto de poder fazer ponderações sobre questões que acha relevante ou não para melhorar o relacionamento entre eles e para o bom funcionamento da escola

Com a direção não vejo problema nenhum, é meu terceiro ano aqui e já deu para ver que é tranquilo, elas dão abertura. Tudo que eu preciso elas ajudam, não tenho receio de chegar até elas para fazer algum pedido, reclamação ou sugestão. Com a supervisão a mesma coisa, a gente acaba tendo mais contato com a supervisão, eu passo para ela e ela passa para a direção, mas quando é preciso falar com a direção não vejo problema nenhum. É bem redondinho, você percebe que flui, você solicita uma coisa e isso não se perde, tem retorno (Entrevista 06/05/2014, Thais).

A abertura para dialogar sobre quaisquer assuntos é um caminho muito oportuno para os novos professores, os mesmos não terão muitas dificuldades em passar por essa etapa de suas vidas e nem o sentimento de solidão que muitos retratam.

A orientação pedagógica dos supervisores e dirigentes, ainda mais de quem é mais experiente, proporciona um caminho, um foco para os professores que não tem uma bagagem de sala de aula e podem fazer com que os desafios sejam transformados em momentos de

aprendizagem, de buscar novos saberes, de conhecer e se reconhecer através da docência. Marília traz boas lembranças de seu primeiro contato com a sala de aula, sendo seu trabalho acompanhamento pela supervisora,

Fui muito bem acolhida, eu cheguei na supervisora e disse que não tinha experiência nenhuma e ela me ajudou muito, me deu muito apoio. [...] Acho que foi ela quem me fez gostar da sala de aula (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Orientação de como deveria desenvolver o trabalho é um ponto muito evidenciado nas falas das professoras participantes desse estudo. A falta de um contato, de algum esclarecimento sobre os alunos, a realidade da comunidade, o funcionamento da escola, etc. por parte das pessoas que já estão inseridas no ambiente escolar aos novos membros desse grupo, faz muita diferença para essas profissionais no início de carreira. Laura teve duas experiências, em duas instituições diferentes,

Eu vivi duas realidades, em Poços eu tive muita dificuldade com a gestão, em Pinhal não, muito pelo contrário, nossa foi muito bom, de ajuda mesmo, de eu estar com dificuldade com a estrutura de lá, que é diferente, e a coordenadora sentou só comigo, reservou um horário dela para mim, para me ajudar. Aquilo para mim foi uma gestão, ela me auxiliou muito, o que eu demorei seis meses para conseguir aqui em Poços, lá consegui em duas semanas. Eu não conhecia as crianças de lá, mas a coordenadora me deu dica, “vai por esse caminho que vai ser mais fácil, se você ver que não está indo, tenta outro, mas primeiro vai por esse”. Isso já é uma luz no fim do túnel para gente (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Laura iniciou seu trabalho em duas instituições diferentes, em uma teve suporte pedagógico, suas atividades foram coordenadas e orientadas pela supervisora responsável daquele local. Isso gerou uma situação confortável e um sentimento de segurança para professora iniciante. Em contrapartida, na escola de seu município teve dificuldades de se inserir e se localizar em termos de conteúdos a serem ministrados, conhecimentos sobre os alunos, suas necessidades, organização e desenvolvimento do seu planejamento. Esses aspectos foram evidenciados pela professora como sendo um processo conflituoso e muito desgastante, repercutindo na sua trajetória inicial de forma negativa, pois teve que passar por todos esses desafios sozinha.

O tempo de superação dos desafios nos dois contextos são distintos, em uma escola levou duas semanas para se adaptar as novas exigências e ao trabalho pedagógico que era de sua responsabilidade. Já no seu município levou seis meses para conseguir encontrar um norte para desenvolver suas atividades. Essa temporalidade que ocorre entre tomar mais consciência

e domínio sobre o seu trabalho ocorre em momentos deferentes e se deve ao fato de ter conseguido apoio. Em uma das instituições uma pessoa mais experiente a conduziu.

Assim, segundo ela:

A minha carreira, enquanto docente, até agora, eu tive muita dificuldade com a gestão, gestão que eu falo desde a direção até minha chefia imediata, no caso, a supervisão. Eu não tinha orientação, quem me ajudava era as professoras da minha série e até outras professoras do ciclo de alfabetização. Elas me ajudavam muito, mas supervisão e direção, nada (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Buscou apoio com os pares para direcionar seus primeiros anos na sala de aula e enfrentar os desafios que foram surgindo. Segundo ela, o contato com os dirigentes, a supervisão não foi muito positiva,

Eu estava trabalhando sozinha, então fazia atividades que considerava adequado para minha turma e ela [supervisora] ia lá, além de não direcionar, reforçava que meu trabalho estava errado e que a outra sala estava mais à frente do que meus alunos, ao invés de me proporcionar outro caminho. Ela me desesperava, me desesperava, eu tinha sensação que a minha sala era a única que não estava aprendendo. Porque eu fazia, fazia, fazia e eles estavam caminhando no tempo deles e ela ainda vinha e falava que eu não estava ajudando meus alunos, em vez de vir me ajudar (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Além de não receber um respaldo da supervisora em relação ao trabalho que realizava com seus alunos ainda se sentia pressionada pelo seu posicionamento. Por ser iniciante esperava um apoio para conduzir sua prática em sala de aula, uma orientação pedagógica, dos materiais e conteúdos adequados para aquela faixa etária, sugestão de caminhos a serem seguidos perante a dificuldade de aprendizagem dos estudantes, entre outros aspectos referente ao papel da supervisora dentro do contexto escolar. Segundo a professora, as comparações eram corriqueiras, isso comprometeu seu desempenho na medida em que a deixou insegura. O seu não reconhecimento dentro do ambiente de trabalho comprometeu, em partes, a construção de sua identidade profissional (DUBAR, 1997).

Um ambiente que deveria ser de trocas acaba se tornando um local de disputas e comparações. Sentir-se pressionada, como foi relatado pela participante da pesquisa, não é um bom caminho a ser traçado nos primeiros anos de docência. Camila passou também um processo parecido, quando ingressou na carreira teve alguns dilemas a enfrentar. No seu primeiro ano foi testada de várias formas, contudo a partir do momento que seu trabalho foi reconhecido a supervisora passou a fazer comparações sendo ela o exemplo a ser seguido,

Ela começou a me comparar com outras professoras. “A Camila está fazendo isso por que você não faz também?”, “porque a Camila já está lá naquele conteúdo, por que você também não está?”. Isso gerou um conflito de professores no mesmo ano (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Não é apenas em relação ao julgamento de sua capacidade pedagógica que essas professoras enfrentam diariamente, existem outros elementos que compõem esse cenário. Apesar de ter conquistado um espaço no ambiente escolar, no início não foi muito fácil para Camila. Foi julgada pela sua aparência, seu trabalho não foi reconhecido porque não davam créditos a ela, não viram o seu potencial e ao menos perguntado se tinha alguma dificuldade, se precisava de ajuda. O primeiro ano, segundo relatos dessa professora, foi marcado pela falta de posicionamento profissional dos dirigentes, da supervisão que, em vez de apoiá-la, fizeram questão de comprovar através de cobranças se tinha mesmo condições de exercer a profissão.

A hora que eles olharam para mim, achavam que eu tinha 15 anos, eu realmente sofri um preconceito pela minha aparência física. Me olhavam de cima a baixo, e pensaram “não vai dar conta”, “já estou vendo, não vai dar conta”. Foi muito complicado eu ganhar crédito com a supervisora, com a equipe pedagógica da escola, julgaram o meu profissional pela minha aparência, antes de conhecer o meu trabalho. Toda hora me vigiava, entrava na minha sala de aula querendo saber o que eu estava dando, o porquê eu estava dando. Me localizar, enquanto conteúdo e o que eu deveria dar, em nenhum momento me orientou, mas me cobrar, era a todo momento. Isso para mim foi muito chocante, porque eu não podia ser avaliada pela aparência (Entrevista 13/02/2014, Camila).

A princípio sua imagem foi construída em cima de um olhar de descrença em relação as suas reais capacidades profissionais, a supervisora voltava-se para Camila em busca de resposta sobre seu trabalho, segundo a professora: “toda vez era para ser cobrada por erros isso que me deixava muito incomodada”. Após algum tempo exercendo a docência conseguiu mostrar como desenvolvia suas atividades, passando então a ser alvo de atenções e modelo de profissional. O reconhecimento, no grupo, das práticas de Camila foi fundamental para se posicionar no espaço designado a ela dentro desse contexto (DUBAR, 1997), além do que o sentimento de satisfação, justamente pela sua valorização, é fundamental para sensação de bem-estar dentro da atividade que ocupa (DEJOURS, 2009).

Além dos limites impostos da profissão as professoras enfrentam algo bem mais desafiador que viabilizar os processos de ensino aprendizagem, é lidar com a influência negativa que chega a desmotivar, privar de uma forma ou de outra que as novas ideias, a vontade e a energia que o professor iniciante possui sejam direcionadas para prática docente.

Quando eu entrei fazia o caderno de plano e colocava figurinhas, algumas coisas, cheio de coisinhas, e um dia ela pegou meu caderno de plano para ver e quando me devolveu ela falou “é, eu também era assim, mas o tempo vai passar e você vai aprender a ser professora”. Eu falei, “que Deus me ajude a não ficar assim como você”, eu falei. Ela não gostou, ficou chateada, mas é a verdade. Quando eu vim para essa escola também ouvi isso e, inclusive já ouvi esse ano, mas se me perguntar se isso me desmotiva eu vou te falar que as vezes sim, mas o fato de eu gostar de montar um jogo, uma atividade, uma coisa diferente para as crianças, que vai chamar a atenção deles isso é muito maior. Às vezes eu saio daqui, estou triste e chateada, você está tentando fazer o melhor que você pode, da melhor maneira possível chega alguém e te fala isso é jogar um balde de água fria. Mas a minha relação com qualquer outra pessoa nesse sentido, a gente trabalha junto, o meu trabalho é com as crianças, é com os alunos que tenho que me preocupar, o que elas acham não importa. Hoje está bem mais tranquilo, não dou muita confiança para o que falam (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

As falas que desmotivam é um elemento presente na realidade dessa professora, seu empenho e capricho não foram valorizados. Um posicionamento que a desmotivou, pois, ao pensar em fazer atividades diferentes ou mesmo fazer uma colagem no caderno dos alunos foi a maneira que a professora encontrou em mostrar que gosta do seu trabalho e valoriza, através de pequenos gestos e atitudes, a sua profissão, reconhecendo a importância dela. Após não ter uma receptividade muito positiva, as professoras podem, ao longo da carreira, fazer escolhas em dividir ou não suas experiências com os demais sujeitos envolvidos na escola. Segundo Amanda, são apenas pessoas que “trabalham junto”, não quer dizer que tem que compartilhar suas vivências.

Dividir e pedir orientações são pontos importantes quando um professor não sabe o que fazer com alguma questão que o incomoda. Buscar respostas por si mesmo é a forma encontrada por alguns deles, contudo, apesar dessa autonomia e força de vontade em conseguir superar seus conflitos, ainda sentem a necessidade de um olhar sobre o que estão fazendo para ter certeza do caminho que decidiram tomar.

Eu creio que tenha que ter uma avaliação em cima do meu trabalho, porque eu podia estar errando em alguns pontos e não estar vendo. Às vezes ela [supervisora] olhando e dando orientação, pelo tempo de experiência profissional, poderia me mostrar (Entrevista 13/02/2014, Camila).

A experiência profissional proporciona uma visão global sobre a sala de aula, porque o conhecimento sobre a prática docente é rico em vários aspectos. Camila sente a necessidade de que seu trabalho seja avaliado por essa pessoa, que possui anos de experiência, que possa aprimorar, pontuar aspectos que proporcionem um aprendizado.

Em um ambiente que a cultura da individualização estiver presente o professor terá muito mais dificuldade, primeiro, de se estabelecer e ganhar espaço entre esses profissionais, segundo, que os problemas enfrentados na sala de aula e o próprio trabalho será solitário, sendo que não há com quem dividir as angústias e as dúvidas que perduram nos primeiros anos da carreira. Mais uma vez, não só o reconhecimento é importante, mas também as relações que se dão do ambiente de trabalho (DUBAR 1997).

3.3 Relações com os pares

Além de ter um peso à relação com os supervisores nos primeiros anos, no mesmo sentido, a relação com os pares pode ser um elemento interessante para pensar como isso pode influenciar na prática docente, conseqüentemente, do posicionamento em relação a sua própria carreira e sua identidade profissional.

Relação de trocas de experiências foi sentida por Amanda ao assumir sua sala pela primeira vez na escola anterior da que está atualmente. Conseguiu estabelecer laços de amizade com as outras professoras, tirar suas dúvidas, planejar e fazer atividades diferenciadas.

Fiz amizade com as outras professoras do primeiro ano e elas foram me ajudando, me davam atividades, conversavam comigo. Quando tinha alguma coisa que não sabia saía correndo da minha sala e ia a sala delas perguntar. Eu sou muito criativa e adoro inventar moda, adoro reciclado, então saía juntando reciclado e montava jogos. A interação entre nós quatro foi muito boa. Uma dava ideia, a outra já dava outra, alguém já se disponibilizava a ajudar, foi muito bom (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

Esse momento de partilhar os saberes entre os professores é muito importante para os iniciantes, pois seu trabalho é acompanhado e orientado por aqueles que possuem mais experiências. O contato com as reais demandas da escola, quando há parcerias, proporciona reflexos promissores na prática docente.

Outro aspecto dessa interação é pensar se elas influenciam de uma forma positiva ou negativa. Thais relata que não tem problemas com seus colegas de trabalho.

Com os colegas de trabalho é tranquilo, a gente acaba tendo mais contato com as outras professoras da mesma turma. Sempre sentamos junto para trocar ideia do que vamos fazer ou com professores do mesmo café, que a gente conversa, do primeiro ao terceiro. Os outros professores de quarto e quinto a gente acaba vendo na hora de

ir embora. Eu entro uma hora e saio daqui e não encontro no café. Com os professores a relação é bem tranquila (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Sentimento próximo é vivenciado por Marília, “na escola sempre trocamos muitas experiências, buscamos em livros, internet, com a supervisora. É uma relação boa, sem nenhum problema, nunca tive”, não tem nenhum impasse com os pares. Alice também evidencia que a relação entre eles é tranquila não apresentando problemas, “é ótimo, não tenho problema nenhum. Graças a Deus não tenho problema nenhum, estou aqui desde 2011, já passei do meu estágio probatório, nunca chamaram minha atenção, nunca tive problemas”.

Por outro lado, o ato de compartilhar experiências entre professores iniciantes e seus pares nem sempre são assim, algumas professoras participantes desse estudo, inclusive Amanda, puderam partilhar um pouco dos seus sentimentos em relação ao trabalho com os outros professores, como isso pode ser um tanto quanto delicado ou mesmo difícil.

Tem a questão do relacionamento com os colegas de trabalho que é bem complicada, é muito desgastante. Questão do poder, para quem está começando agora, na hierarquia você é lá embaixo [risos]...você fecha a sua boca e faz seu trabalho bem caladinha e mostra seu trabalho dentro da sala de aula. Esquece que você está na sala dos professores, por exemplo. É assim, na minha vivência é assim. Eu gosto muito de brincar, gosto muito de falar, mas eu evito de falar sobre a sala de aula, porque na questão da hierarquia é assim, as mais velhas são as mais velhas, elas comandam a situação, elas escolhem, por isso muitas vezes a gente fica com os piores alunos. Piores no sentido de indisciplinados, até na questão pedagógica, porque escolhem as salas. O que é até bom, porque traz muita experiência, mas é sofrido, muito sofrido (Entrevista 18/02/2014, Laura).

A professora ainda vê toda essa forma de dominação por parte das professoras mais experientes de uma perspectiva positiva. Não tem medo de enfrentar alunos indisciplinados, salas apertadas entre outros aspectos que podem dificultar o seu trabalho, porém não ignora que essa realidade interfere no seu desenvolvimento profissional. Essa hierarquia age de forma negativa sobre os professores iniciantes. Primeiro pelo fato de ela existir já demonstra que as relações de partilha, as experiências podem não vir a se concretizarem, direcionando os professores em início de carreira a trabalharem sozinhos e, com o tempo, deixar de querer mostrar seu trabalho e suas conquistas. Segundo, ao privilegiar as professoras com sala melhores, alunos mais disciplinados facilitam, de certa forma, o seu trabalho, o que deveria ser o contrário. Por possuírem mais experiência tem mais habilidade de resolver questões que professores no início da carreira vão precisar de um tempo maior e de mais recursos materiais e psicológicos para enfrentar esses desafios.

Outra fala demonstra claramente a hierarquia dentro da escola, a professora Joana passou e passa por isso no seu trabalho.

Quando a gente é novata, chega com muita vontade, isso eu aprendi, se você chega com muita vontade não dá certo, porque quem já está na casa, já está e não cede. Isso eu compreendi porque sofri muito, eu queria chegar chegando, muito novinha né? Quis chegar com um trabalho diferente e não deu certo. Aprendi que posso fazer o que quero, mas devagar, mostrando para as outras professoras perguntando o que elas acham sobre aquilo que propõem, no sentido de jogar para elas. Geralmente elas falam que não dá muito certo, mas eu faço sozinha (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Quando as pessoas não encontram apoio para desenvolver qualquer atividade ou uma postura pedagógica diferente da convencional elas geralmente se fecham, “elas não querem fazer, faço eu, a diferença vai acontecer na minha sala”. Esse é um discurso assumido e efetivado na prática. O fato de ser uma iniciante, com pouca bagagem prática e até mesmo de vivência de escola faz com que se sintam inseguras em relação a isso e sejam vistas pelos pares como aqueles que ainda estão em processo de aprendizagem, no sentido que não tem propriedades suficientes para opinar sobre algumas questões na escola.

É possível perceber o conflito de culturas e interesses nessa fala, a identidade construída na professora iniciante é diferente da identidade construída pela professora experiente, cada um traz uma bagagem diferente. “Fazer a diferença” na concepção de uma é bem diferente do ponto de vista da outra, cada uma embasa sua prática de acordo com elementos que vivenciou.

A flexibilidade dessa atividade faz com que cada professor tenha à sua maneira de pensar e estruturar a prática. Apesar de ter que cumprir um determinado cronograma, possui liberdade para fazê-lo da maneira que achar pertinente, tendo espaço para criar estratégias, definir ritmos, sequência, possuindo assim, certo domínio sobre o processo produtivo do seu próprio trabalho (CODO, 1999).

A identidade está em permanente metamorfose, tanto para professores mais experientes como àqueles que estão iniciando, nada é estático, melhor ou pior, mas sim estão todos em movimento.

Ao assumirem uma postura de isolamento e conflito velho/novo acabam que por se fecharem em suas salas de aula fazendo atividades em uma configuração de tentativas e erros, muitas vezes por falta de apoio ou com receio do que os outros vão pensar.

Então eu vi que se a escola não quer saber o que eu vou fazer, eu fecho a minha porta e ali eu faço. Falo para minha supervisora, porque ela vai de quinze em quinze

dias visitar a minha sala. Ela acompanha. Então se não dá certo com os outros eu mostro para quem precisa (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Um aspecto que aparece muito nas falas das professoras é o sentimento de entusiasmos e solidão no processo de inserção na profissão, chegam cheias de vontade em propor algo novo e diferente, mas são barradas. Nesse momento aflora o sentimento de estarem desenvolvendo um trabalho sozinhas,

Quando eu cheguei na escola, nos primeiros anos eu senti um grupo de professores muito fechado. Se desse ideia de fazer qualquer coisa elas já me barravam e diziam que estava chegando agora, que não tinha muita noção, “você é novinha, não sabe, tadinha”. No começo isso me desmotivou muito, mas depois eu aprendi, se elas não querem fazer, faço eu, a diferença vai acontecer na minha sala (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Esse sentimento é realçado pela falta de trabalho em grupo e de desenvolver atividades em conjunto com as outras professoras. O discurso que prevalece é que quem está chegando ainda tem muito que aprender sobre os alunos, a escola, o ensino, sobre a própria carreira. De certa forma essas professoras mais experientes não estão completamente erradas, optar pela carreira docente é aceitar que seu desenvolvimento profissional se prolongará durante toda carreira, aprende-se algo novo durante todo o processo (GARCIA, 1999). Contudo, essas falas desmotivam e, de alguma maneira, reforça as relações hierárquicas presentes nas instituições de ensino.

Foi possível perceber nas entrevistas o sentimento que envolve as professoras em relação a isso, Dejours (1992) traz algumas contribuições sobre a significação do trabalho para o indivíduo, a sensação de estar bem ou não em relação à atividade que exerce, diz que:

As satisfações simbólicas trata-se da vivência qualitativa da tarefa. É o sentido, a significação do trabalho que importam nas suas relações com o desejo. Não mais questão das necessidades como no caso do corpo, mas dos desejos ou das motivações (DEJOURS, 1992, p. 62).

O bem-estar no trabalho está vinculado à atividade que exerce, nas relações estabelecidas com os outros agentes envolvidos e no reconhecimento da atividade praticada. Esses elementos influenciam na construção da identidade e no posicionamento de cada um dentro da instituição.

Trabalhar de forma dialógica com os pares ou se “fechar” dentro da sala de aula é uma decisão tomada a partir das experiências vivenciadas dentro da escola, reflexo de incentivos,

ou mesmo a falta deles, para determinadas atitudes e posturas. Desse modo “a prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 68). A organização do trabalho, as divisões hierárquicas, as relações entre os membros são fatores que limitam os espaços de atuação.

A professora Amanda, ao transferir de uma escola para outra sentiu diferença em relação à comunicação e trocas de experiências com as outras colegas de trabalho. Acostumada a partilhar seus conhecimentos com seus pares, na nova escola sentiu um ambiente muito diferente do que havia vivenciado.

Foi muito difícil começando pela interação com as outras professoras, não foi como na antiga escola. Outra turma, outra realidade, outros conteúdos, outros tudo. Foi outro aprendizado e me vi trabalhando sozinha, eu lembrava do que tinha feito lá [na antiga escola]. Não perdi o contato com as professoras, ligava para contar as coisas, trocar experiências, pedia ajuda. Me vi trabalhando sozinha, até porque, quando entrei aqui minha sala era no andar de cima, e as outras duas salas de 2º ano era do andar de baixo. Elas ficavam aqui e eu ficava lá. O único momento que ficávamos juntas era no dia do brinquedo, hora do recreio, só assim, e como eu sempre gostei de inventar moda elas não gostavam muito, e nisso as ideias divergiam. Era uma coisa que afastava a gente, então, me vi trabalhando sozinha e tive que aprender (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

A distância em relação às outras professoras não estava apenas nas relações, como também no espaço físico da escola. Cada lugar possui sua cultura e suas regras mais ou menos flexíveis, contudo, não pensou que sua nova realidade seria tão diferente. Imaginou que manteria as mesmas trocas de experiências como havia feito com as antigas colegas de trabalho. Contudo, “a vivência na escola ensina. Para cada escola, cada sala de aula, cada aluno, o professor precisa adequar seu saber e sua prática” (TANCREDI, 2009, p. 27).

Não é apenas dessa forma que as divisões se tornam presentes, pode-se ter outro tipo de relacionamento que pressiona o professor. As comparações, nada produtivas, podem acontecer na escola. Comparar o desempenho de uma pessoa com outra, como já foi mencionado, o desenvolvimento de um aluno com o outro não é, nem de longe, uma postura ética e, se tratando de professores iniciantes, a relação se torna desigual se compará-los com as atitudes e procedimentos dos pares com mais experiência.

Após ser comparada com outras professoras de uma forma que o seu trabalho estava se sobressaindo, Camila se sentiu um pouco inibida porque elas não abriam muito espaço para o trabalho em conjunto. Um sentimento de mal-estar se instaurou entre as profissionais, não só

aquelas que atuavam com turma da mesma faixa etária, como também com todo corpo docente envolvido naquele local. Isso dificulta, muitas vezes, as trocas de experiências, como Camila mesma diz “Nunca houve discussão nem nada, mas em quatro turmas de 3º ano, duas faziam trabalhos sozinhas, entre elas, não gostavam de abrir espaço para mim”.

Há desentendimentos, confusão por causa da maneira de pensar e como se posicionar. Questionada se mantinha uma relação conflituosa com as outras professoras Laura responde da seguinte forma.

Eu não tenho esse perfil, porque sou tranquila, porque se eu quisesse teria [risos]. Levo numa boa, fecho a porta da minha sala, resolvo o que eu tiver que resolver dentro da minha sala, se vejo que o clima está ficando mais pesado eu saio. É meu perfil. Principalmente se você estiver destacando em alguma atividade, chama atenção de algum outro professor, aquilo acaba. É impressionante, não sei porque a gente é nova na situação e elas acham que por serem mais velhas tem o direito de se destacarem mais. Quando a gente é mais nova e tem novas ideias o importante é guardar para gente. Primeiro temos que fazer a nossa ideia sem divulgar porque se a gente divulga dá problema, é constrangedor. É chato (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Interessante perceber nesse depoimento a competição silenciosa que existe no ambiente escolar entre os profissionais. Talvez não seja tão silenciosa, uma vez que foi possível, através dos depoimentos das professoras envolvidas nessa pesquisa, perceber qual relação matém e o que os outros professores falam em relação ao seu trabalho. É uma manifestação de um pensamento que acontece de forma velada para mostrar, além da hierarquia entre os mais experientes e menos experientes, as comparações e o que elas causam. Se um está se destacando, e esse um é um professor mais jovem na carreira, o restante se sente no direito de desaprovar de alguma maneira o seu trabalho.

As professoras iniciantes possuem certo cuidado em relação aos pares, justamente por se encontrarem em um período de inserção e adaptação ao novo contexto, a socialização no trabalho é processo complexo (DUBAR, 1997).

Além desses pequenos conflitos que interferem negativamente para que haja um ambiente onde todos os profissionais possam dividir experiências, existem outros aspectos que foram levantados nessa pesquisa pelas professoras participantes. Um, que é muito citado, é a falta de um tempo específico para conversar com os colegas para dividir os dilemas, conquistas, caminhos para trabalhar determinados conteúdos, etc.

A gente não tem muito tempo de trocar experiência, só quando tem planejamento que a gente senta e pensa no planejamento do bimestre. Alguma coisa a gente tira, mas não temos muito tempo disponível. Temos um tempo no “Eu estudo, tu

estudas”, mas aí já é outra coisa, tem um outro tema. O tempo que temos mais livre seria esses dois, então nunca dá, nunca bate horário para sentar e conversar. A gente troca nos intervalos falamos “olha eu fiz isso”, “olha fiz aquilo e deu certo”. São poucos momentos (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Lidar com o tempo corrido, a falta de momentos de trocas de experiências é um elemento que está muito presente na realidade dessas professoras. Marília também cita esse ponto, apesar de ter uma relação boa com os pares, o tempo para pensar atividades é restrito, “pensamos e dividimos algumas experiências. Não tem muito tempo para isso, mas o tempinho que dá a gente senta”. Não é por falta de interesse, de não querer dividir o conhecimento, mas é uma condição que estão sujeitas.

Com Alice não é diferente, os momentos que consegue conversar com outra professora é entre um intervalo ou outro que se encontram na escola, “Não tem tempo, é uma na porta da sala da outra, na hora do café, na reunião do conselho e de planejamento”. Mesmo assim, segundo ela,

Têm mais três professoras de segundo ano, a gente trabalha junto, inclusive estamos fazendo um projeto para amanhã, para apresentar para os pais, sustentabilidade e a copa do mundo. Estamos na primeira etapa do projeto e sempre trabalhando junto, cada um traz um tipo de trabalho, troca atividades, os quatro professores trabalham em sintonia (Entrevista 08/05/2014, Joana).

Apesar do pouco tempo destinado para um planejamento em conjunto encontram algumas brechas e conseguem desenvolver trabalhos em grupos e em sintonia, segundo esta professora.

Laura usa como referência algumas professoras que teve/tem contato na escola porque, apesar de todos os intervenientes, sendo eles a falta de tempo do professor em planejar uma aula, de trocar experiências, de fazer algo diferente, enfrentar as dificuldades, poucos recursos, etc., ainda assim fazem com dedicação e esforço, em contrapartida de alguns que simplesmente cumprem horário.

Sala de professores é deprimente, não estou falando que não tenham motivos para reclamar, não é isso, mas eu admiro alguns profissionais que trabalharam comigo ano passado no 2º ano, são professores que estão na mesma escola uns 15 anos e que dão o sangue, ajudam mesmo. Eu juro, só não desistir do 2º ano porque tinham elas, junto comigo, e são exemplos de profissionais raros. Estão lá, recebem o mesmo tanto que eu no final do mês, tem mil motivos para reclamar, até reclamam da situação financeira, mas não deixam de fazer o trabalho delas. Conheci professores que chateiam, eu prefiro sair da área da educação, prefiro abandonar, não estar mais na sala de aula do que me prestar a esse papel, de estar lá e prejudicar as crianças. A minha vida já está feita, a deles não. Isso me deixa muito chocada. Estou falando porque não vi um ou dois, mas muitos (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Faz uma crítica bem forte em relação à sala dos professores, um ambiente que, segundo ela, não contribui para o seu desenvolvimento profissional porque alguns dos profissionais ali inseridos estão mais preocupados em reclamar da questão atual de sua profissão do que com os processos de ensino aprendizagem dos seus alunos. Ou ainda, como disse Camila “a relação é de bate-papo, mas questões de aprendizado muito pouco”.

As discussões giram muito em torno de conversas paralelas não deixando espaço para trocar informações ou tirar dúvidas. Quando não é isso é um longo tecer de reclamações e lamentações, que, segundo Amanda,

Se você conversar com outros professores sobre nossa profissão muitos vão reclamar do salário, do espaço físico, da falta de apoio dos pais, da falta de apoio da escola, dos alunos que estão muito difíceis, tem tudo isso, mas eu penso que quando faz aquilo que ama tudo isso fica pequeno, não deixa de existir, mas fica pequeno. Às vezes eu vou tomar café na sala dos professores e começa as conversas de fazer greve ou não fazer, sobre o salário que é pouco, eu sei que é pouco, pronto. Para mim aquela conversa ficou lá, eu volto para minha sala, vejo as crianças, eu dou aula, trabalho legal e isso é o que eu gosto, isso que eu valorizo (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

Essa professora, como muitas outras na profissão docente, estão mais preocupadas em desenvolver um bom trabalho, deixando essas questões sobre as condições na profissão e a valorização da carreira do magistério para fora da sala de aula, de modo que não interfiram em suas práticas.

Crítica semelhante que a professora Alice tece em relação aos pares mais experientes que não fazem o que foram formados para fazer, exercer sua função de priorizar e promover os processos de ensino e aprendizagem com seus alunos.

Da para ver que os professores são meio desanimadinhos. Vejo ainda mais nos professores mais velhos, eles vão pegando todo ano a mesma coisa, fazendo a mesma coisa e aí, o que acontece? A gente ouve muito isso, eles começam a reclamar que os alunos não têm estímulo, mas o próprio professor já vai para sala sem estímulo (Entrevista 08/05/2014, Alice).

Segundo Alice, não há possibilidade de fazer diferente ou propor novos caminhos se os agentes dessa transformação não estão profundamente envolvidos para que a mudança efetivamente aconteça. A ação do professor, nesse sentido, é uma ação política que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos, essa postura está relacionada, também a sua construção identitária, pois,

Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. [...] é, sobretudo, uma questão social, uma questão política (CIAMPA, 1987, p. 127).

Cobrar dos alunos algo que os próprios professores não possuem é um caminho fadado ao insucesso, não que estes são os principais responsáveis pelos sucessos ou fracassos dos discentes, há vários outros fatores que interferem na sala de aula, contudo são uma figura em destaque que exerce um tipo de influência, positiva ou negativa sobre os outros, isso depende das posturas que assumem.

Fica claro que o contato com os pares transmite aos professores iniciantes uma gama de informações que influenciam a maneira como estes se posicionam em determinadas realidades. Essa relação é um componente para construção de uma identidade profissional, pois o que é interiorizado a partir dessas trocas repercute na prática docente.

3.4 Relações com os pais

A relação com os pais contribui na orientação das práticas. A comunidade escolar pode de algum modo, agir de forma a proporcionar informações típicas de sua realidade que serão incorporadas pelos agentes educacionais, ou seja, algumas posturas mantidas pelos professores estão baseadas, também, nas informações que retiram da comunidade onde a escola está inserida.

O professor não está sujeito apenas às influências do grupo que trabalha dentro da escola, mas também do que está fora dela. Sua prática será pensada e planejada de acordo com as condições econômicas, sociais, políticas e culturais daquele contingente de indivíduos que a escola atende. Parte-se do princípio que não é apenas o aluno que participa efetivamente na escola, como também seus familiares que de algum modo exercem um grau de participação através da cultura presente na família que o filho leva para escola, fora os momentos reservados para participação dos pais (reuniões, conselhos, etc.), pois a unidade escolar é uma instituição aberta à comunidade e os pais podem ir até ela quando sentirem a necessidade.

As professoras dessa pesquisa citaram em vários momentos sua relação com a comunidade²¹ que permeia a escola e como esta produz elementos que exercem influência no

²¹ O termo comunidade nesse texto se refere ao grupo de pessoas que vivem em torno da escola e que, de uma forma ou de outra, a frequentam ou exercem algum tipo de influência no seu funcionamento.

trabalho do professor dentro na sala de aula. Nádia não tem conflitos com os pais de seus alunos, segundo ela a relação é,

Tranquila, essa comunidade é um pouco mais, ela tem mais cobrança, cobram muito. Sempre estão aqui, sempre presentes. Isso é bom, estar presente é bom, mas às vezes cobram umas coisas que não tem o porquê, mas tudo bem. É uma comunidade que participa (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Esses pais participam do processo de desenvolvimento de seus filhos, vão à escola, procuram se inteirar das atividades, do planejamento da professora, preocupam-se com a aprendizagem. Para Nádia isso é um ponto positivo porque qualquer eventualidade que surgir ela consegue trazer os pais para escola e trabalhar em conjunto para que o aluno consiga acompanhar a dinâmica das aulas e ter resultados satisfatórios que comprovam sua aprendizagem. Contudo, por outro lado, esse contato próximo pode gerar desconfortos no sentido de interferirem muito no trabalho dessa professora, a ponto de levantar questionamentos em relação às atividades que a mesma propõe.

Para Laura não era diferente, os pais de seus alunos tinham uma relação muito aberta com ela, trocavam informações, discutiam sobre supostas dificuldades e objetivos a serem alcançados. Realmente um trabalho em conjunto, escola e família, porém, como no caso de Nádia, os pais interferiam mais que o necessário na escola, chegando até a ultrapassar limites entre os papéis que cada um exerce, ou seja, os pais auxiliam no processo de ensino/aprendizagem de seus filhos, o professor tem a responsabilidade de liderar e fazer com que esses processos se efetivem. Laura relata que,

Eu era muito aberta com eles, tudo que eles perguntavam eu explicava. Outra coisa também, eu era muito firme no meu posicionamento, “aí eu não quero que você faça isso”, não, a minha sala vai fazer isso, se você não quer eu sinto muito, vamos resolver de outra forma, mas eles vão fazer (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Apesar de sentir certa pressão sobre seu trabalho não se intimidava com a fala de uma mãe, ou a reprovação de um pai sobre seus posicionamentos pedagógicos. Insistia na maneira que decidiu trabalhar sem dar muita atenção a esses questionamentos porque confiava em si mesma e nos caminhos que escolheu percorrer com seus alunos.

Amanda também sempre teve uma relação boa com os pais, apesar de hoje não estar como regente de sala e não ter contato direto com eles sente-se bem ao perceber o carinho que recebe dos familiares dos seus antigos alunos,

Hoje que estou aqui na sala de apoio eu não tenho mais, alguns pais sabem quem eu sou, já fui professora dos seus filhos. [...] no começo do ano os pais sentiram um pouco de eu não ter assumido sala. Graças a Deus a relação é muito boa, mas contato direto com eles eu não tenho mais por estar aqui [sala de apoio] (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

Devido à configuração da sala que decidiu assumir, sala de apoio, não tem contato direto com os pais. Amanda desenvolve um trabalho em paralelo com a professora regente de sala com alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem e precisam trabalhar determinados conteúdos. Dessa forma sua atenção se concentra em um aluno específico e em suas dificuldades, sendo assim, a função de conversar com os pais não faz parte do seu trabalho.

Vários desafios estão postos quando o professor precisa lidar com a família, as relações nem sempre não positivas e muitas são as possibilidades de conflitos. Uma delas é quando as crianças chegam bem novas a escola, hoje uma realidade nas escolas públicas²².

Ao evidenciar esse fator requer uma reflexão no seguinte sentido, muito deles estavam em instituições de educação infantil onde o ritmo é diferente das instituições de ensino fundamental. Assim, um sentimento de preocupação, por parte dos pais, é uma realidade que a professora Marília tem que lidar, pois assumiu uma turma de 1º ano,

O 1º ano é um pouco delicado porque os pais chegam bem inseguros, pois saíram da creche e vieram para a escola (alunos). A creche tem outra cara, mais a questão do cuidar, quando chegam na escola é diferente, a escola é maior, tem uma professora, até as crianças se adaptarem a escola vai um tempo, então é bem delicado essa relação com os pais, tem que ter mais cuidado. [...] Então os pais do 1º ano são bem difíceis, não todos, mas a maioria. Demora para conquistar espaço (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Há uma quebra, segundo Marília, em relação à passagem dos alunos de um nível de ensino para outro, ou seja, da educação infantil para os anos iniciais. Segundo Bourdieu (2004) as instituições têm suas leis, em certo ponto autônomas e inflexíveis, sendo assim os aspectos organizacionais de uma instituição de ensino para outra são distintos, levando em consideração que os níveis de ensino e sua função também são diferentes, não há a possibilidade de o capital cultural e simbólico presente nesses dois contextos serem iguais.

²² Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 sobre a ampliação da escolarização obrigatória. Possível verificar no seu Art. 32 "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (BRASIL, Lei nº11.274, 2006, Art.32).

Por esses fatores presentes nas estruturas das instituições faz com que tanto os pais, como a professora, assumam os discursos de ser um aspecto que requer atenção e habilidade para lidar com a transição de um nível para outro.

O reconhecimento do trabalho e da escola como local de continuação da formação básica pelos pais é um caminho que requer atenção e paciência, pois esses ainda não se adaptaram a escola com sua configuração e funcionamento, diferente das instituições de educação infantil.

Outro olhar sobre a relação com os pais pode ser observado através da entrevista com Thais.

Eu adoro reunião, eu gosto de começar o ano e ter reunião com os pais, poder me apresentar, falar do meu jeito, evitar qualquer problema ou mal-entendido, gosto de deixar tudo bem claro, a maneira como vou trabalhar, como eu sou, se sou brava, se não sou. Tenho uma relação muito boa com eles, nunca tive nenhum problema (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Considera ter um bom relacionamento com os pais de seus alunos, gosta de conhecê-los e expor a maneira como trabalha e suas posturas pedagógicas. Deixa claro como irá desenvolver as atividades durante o ano, deixando em aberto para questionamentos e colocando-se a disposição para esclarecimentos. Thais já tem certo domínio sobre suas práticas, consegue se sentir segura e trabalhar dentro de objetivos bem claros. Também já criou estratégias para lidar com os pais, expondo todas suas ideias. Essa abertura foi o caminho utilizado para conquistar seu espaço na instituição, a imagem que construíram em relação ao seu fazer docente é fruto de suas escolhas.

Contudo, nem todas as professoras demonstram ter uma visão positiva em relação à família, alguns intervenientes podem fazer parte da realidade de muitas delas.

Vou ser sincera, eu às vezes fico desanimada, não é questão de escola ou de estudo, mas é questão da família, a família é muito afastada dos alunos. Aqui ainda é zona rural, escola pequena e a gente sente mais por isso. Tenho 13 alunos, conheço todas as mães e todos os pais, só que se eu chamo uma mãe para conversar, ela não vem. A gente luta, as crianças até têm interesse, mas a hora que você precisa da família a gente esbarra, a família está entregando as crianças para a escola (Entrevista 05/06/2014, Joana).

A fala dessa professora é interessante no sentido de levantar questionamentos sobre o papel da família e o papel da escola quando o assunto é escolarização dos filhos/alunos. Lidar

com a ausência dos pais na escola é uma realidade que faz com o que o trabalho dessa professora seja acompanhado somente dentro do contexto escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 9.394/1996 sobre a educação, no Título II referente aos princípios e fins da Educação Nacional, no seu Art. 2º diz o seguinte:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996, art. 2).

Sendo assim, não é só responsabilidade das instituições escolares zelarem pela educação das crianças e dos jovens brasileiros. É um conjunto de indivíduos que precisam colaborar com a educação em seus vários espaços. Cada um nas suas mais distintas funções que tem o papel de fazer com que a educação chegue a todos. Assim os pais também têm a responsabilidade de participarem da vida escolar de seus filhos.

É compreensível pensar que muitos dos familiares estão imersos em atividades, como o seu próprio trabalho, pois são mantenedores de seus lares, que os impedem de estarem mais próximos de seus filhos e das instituições escolares onde frequentam. No caso dessa professora da zona rural, muitos pais trabalham o dia todo no campo, não sobrando muito tempo para dar atenção aos seus filhos e as dificuldades que supostamente enfrentam na sua formação.

Joana ainda ressalta,

A família não ajuda, eu mando bilhete para assinar, para ter certeza que a mãe viu, mas não volta assinado. [...] Aqui é o contrário, eu tenho que exigir da criança na escola. A criança saiu do portão a maioria você esquece (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Essa visão da professora corresponde à influência que a família exerce em sua prática, pois o seu trabalho não é acompanhado pelos pais. Ao enfrentar alguma dificuldade com o aluno não tem, muitas vezes, como recorrer a eles, pois muitos não estão envolvidos, ou não dão atenção para os bilhetes ou recados passados pela professora. Isso seria resultante da falta de tempo? Trabalho excessivo que precisa realizar para garantir o sustento da família? Ou será mesmo a “entrega” se seus filhos à escola, incumbindo a esta a responsabilidade de educar/ensinar seus filhos?

Seria um caso específico essa realidade da professora Joana, com treze alunos, uma escola pequena que sabe quem são os pais e os motivos que levam esses mesmos pais a se

distanciarem da escola e do acompanhamento das atividades desenvolvidas. Contudo Alice menciona o mesmo problema, ausência dos pais, de uma forma um pouco diferente.

É ótima a relação com os pais, só que tem aqueles tipos de pais que não apoiam, um para casa não ajuda o filho a fazer, aquele aluno com dificuldade e você trabalha um conteúdo na sala, geralmente eu trabalho um conteúdo na sala e vai um para casa para fixar a atividade que foi dada durante o dia, chega em casa os próprios pais não se esforçam para entender e ajudar na atividade, outros nem olham, deixam o aluno fazer sozinho. Então isso é uma dificuldade, os pais não apoiam. Deixa tudo para escola, tudo para o professor (Entrevista 08/05/2014, Alice).

Alice expõe sua dificuldade em relação à família bem próxima da que foi relatada por Joana. Mantém uma relação sem conflitos com os pais de seus alunos, porém sente uma enorme dificuldade em compreender os processos que levam estes a deixarem toda a responsabilidade à escola quando se trata de educar/ensinar. Vê que seu trabalho sofre uma influência enorme, pois ao desenvolver uma atividade em sala precisa que os conteúdos que foram estudados pelos alunos sejam reforçados em casa, depois de um momento de descanso há a necessidade de retomar o que foi aprendido durante a tarde na escola, porém não sente que isso seja feito.

Conseguir a parceria com a família por meio das atividades extraclasse, é uma tarefa que ainda não se concretizou tanto para Alice como para Joana. Os deveres que são encaminhados para serem praticados em casa com o intuito de fixar os conteúdos trabalhados durante um dia não são feitos e, conseqüentemente, isso pode refletir na aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Muitas crianças tentam fazer essas atividades sozinhas, sem que seus pais os direcionem, contudo há três possibilidades quando isso acontece, o aluno consegue realizar todas as tarefas de forma satisfatória e concretizar o que foi aprendido, faz, mas não aprende, ou não consegue fazer e deixa de lado, muitas vezes faz pela metade. Transpondo essa realidade para a professora, esta terá alunos em vários níveis de aprendizagem e com alguns conseguirá atingir dentro e fora da escola, outros o processo de aprendizagem será mais demorado, pois os incentivos estão presentes apenas nos horários que a criança se encontra em sala.

A relação entre pais, filhos e escola não é um processo tão simples, Maria Marcia Malavazi fez um estudo com a seguinte temática: “os pais e a vida escolar dos seus filhos” (2000). Alguns possuem iniciativas a ponto de fazerem parte de conselhos escolares, agindo

efetivamente nas decisões e propostas que a escola toma como objetivo, outros nem tanto, nem se quer vão as reuniões no final do semestre.

A investigação foi feita com setenta casos baseando-se em entrevistas com os alunos do ensino fundamental II e seus pais. A autora focou em três aspectos, influência dos responsáveis na vida escolar, posturas assumidas frente a escola e como os pais se fazem presentes através dos filhos na escola. Esse último item a autora explora bem, no sentido de afirmar que as atitudes dos estudantes refletem a cultura familiar, ou seja, por meios de suas ações há a reprodução dos valores de seus pais (MALAVAZI, 2000).

Cruzando os relatos trazidos pelas professoras, também é possível ver o oposto da realidade enfrentada por Alice e Joana. De uma comunidade ausente seguimos agora em direção a uma comunidade que é o inverso, está muito inserida na escola e envolvida nas atividades da professora.

Já aconteceu de mãe falar que a atividade estava mais difícil, eu dei alguns probleminhas de matemática para eles e uma mãe chegou à reunião e disse “nossa, mas você passou uns exercícios muito difíceis”, a solução seria o raciocínio, conta simples, mas tinha que ler o probleminha e interpretar o probleminha. A mãe chegou e disse que não tinha outro daquele no caderno, mas eu expliquei para ela que eu não podia dar o mesmo exercício sempre mudando só as frutas, porque perde o sentido. Dar um probleminha com 5 laranjas e 5 peras, no outro dia dar 5 maçãs e 5 bananas, perde o sentido. Mas eu sentei com ela junto com a supervisora falando que estava trabalhando com raciocínio, que uma criança tem que ler e interpretar, não é receita pronta (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Alguns pais bem ausentes, outros presentes até demais, sendo que essa fala conduz a pensar que essa mãe que questionou o problema de matemática da professora não estava apenas ajudando o seu filho, como fazendo as atividades por ele. Questionada sobre a forma como estruturou sua atividade a professora se sentiu pressionada e, até um pouco indignada, por ver que a mãe veio pedir esclarecimentos sobre uma atividade que, ao menos, entendeu a finalidade.

É passível de ser compreendida a preocupação de alguns pais em relação à formação dos filhos, contudo Nádia não viu com bons olhos esse caso. Chamou sua atenção pela falta de espaço para exercer sua função e trabalhar de forma autônoma. As atividades que escolhe fazer com seus alunos é um resultado de muita reflexão e empenho, realmente está preocupada com o aprendizado, que possam fazer inferências e construir conceitos.

A interferência da mãe na sua proposta a deixou indignada com o tipo de formação que esta projeta sobre seu filho. Nesse caso sentiu fortemente o peso da família na sua prática.

Desenvolver o raciocínio lógico matemático das crianças é um dos objetivos presentes no planejamento de Nádia, devido ao ano que leciona e aos conteúdos referentes a esse mesmo ano. A maneira como o professor desenvolve as atividades, suas posturas pedagógicas são, em alguns momentos, questionadas pela família. Laura também teve um sentimento bem próximo o de Nádia,

Algumas vezes a gente fazia atividades tinha que explicar bem simples, objetivo e direto para que eles entendessem e não causasse problema. Um exemplo, um dia que fossemos fazer brincadeira e não iríamos escrever no caderno, “nossa, mas essa professora não dá aula”, eu tinha que sentar na reunião com eles e explicar que naquele semestre eu iria trabalhar o corpo das crianças e teria momentos que não teria escrita no caderno (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Em meio a todos esses conflitos, de propor algo e não ser bem entendido pela família, chega ao ponto de questionarem não apenas as atividades como também o próprio perfil profissional dos professores, se estes estão aptos ou não a exercerem as funções que o competem. Isso aconteceu com Laura, a ponto de ter que deixar bem claro nas reuniões de pais que dado momento serão apresentados aos alunos conteúdos que não haverá a necessidade do registro no caderno, serão momentos destinados a exploração dos sentidos pelas crianças.

Além das atividades dentro de sala, os deveres extraclasse também geram um desconforto aos pais, isso também acaba interferindo no trabalho docente:

Questionam o “para casa”, alguns acham que é muito para casa, quer fazer para criança porque não conhecem o caderno ainda, porque na creche não tem caderno e na escola tem. Teve uma criança que veio chorando porque ela não pode errar porque a mãe bate se ela errar, tive que chamar a mãe para mostrar que o errar faz parte, é assim que ela aprende. Esse ano aconteceu que alguns pais escolheram a professora do 1º ano que era muito boa e ela saiu e eu fiquei no lugar dela, se você visse a cara de decepção dos pais porque a professora saiu e eu estava lá (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Além da questão das diferenças culturais e simbólicas presentes nesses dois níveis de ensino, já mencionados anteriormente, a professora Marília ainda levanta mais uma questão relacionada aos deveres que vão para casa. As mães reclamam pela quantidade, primeiro que é algo novo, quando seus filhos ainda estavam na educação infantil não havia deveres com a configuração que existe nos anos iniciais, segundo, a concepção de que não podem errar. Interessante questionar: são elas ou seus filhos que não podem errar? Já que, segundo a professora, muitas mães em vez de ajudar, fazem essas atividades.

Tem mais um elemento nessa fala que chama a atenção, a questão da aprovação por parte dos pais sobre o trabalho da professora e sobre a própria imagem da mesma. As comparações estão muito presentes no ambiente escolar, olhar o trabalho de uma docente e relacioná-lo aos demais é muito evidente e já foi até mencionado nesse estudo nos itens anteriores. Com Marília não foi diferente, após usar a expressão “se você visse a cara de decepção dos pais porque a professora saiu e eu estava lá”, mostra o descontentamento por parte da comunidade com a nova profissional que estava iniciando.

Não é fácil lidar com a cobrança e as comparações dos pais em relação a professora anterior, é um trabalho de conquistar a confiança, um espaço. Ponto em comum Marília partilha com Camila, sobre vencer obstáculos referente a imagem, de certo modo crítica, que a família exerce em cima do professor iniciante.

As próprias crianças falavam “a minha mãe pediu para perguntar, quantos anos a senhora tem? ”, “Meu pai quer saber quantos anos a senhora tem? ”. Eu falava, na época eu estava com 23 anos, e eles falavam que não parecia, que eu tinha cara de 18 anos. Acredito que fui cobrada pela minha aparência (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Os pais questionavam seus filhos para saber mais sobre Camila. Chegavam a questionar sobre os deveres que estavam no caderno, às correções que não foram feitas e os vistos que não foram dados. Sempre tinha algum pai questionando-a sobre atividades dentro de sala e/ou deveres que foram para casa.

Questionavam tudo, de uma forma geral. Pela minha aparência me cobravam coisas absurdas, por exemplo, “a você não corrigiu esse dever no caderno? ”, e a correção já tinha feita no quadro. Em nenhum momento pergunta para você como fez a correção [...] Em todo momento duvidando mesmo da minha capacidade como professora na sala de aula (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Esta professora percebe claramente que sua aparência física compromete seu trabalho no sentido que muitos julgam sua prática por pensarem que ela é jovem demais, sinônimo de não ter formação específica para exercer a docência. Passa a interiorizar a imagem que o outro cria em relação a ela, na sua fala, em vários momentos, é possível perceber esse discurso. Isso não chega a interferir na sua atuação, mas sim na imagem que ela mesma construiu em relação a sua identidade profissional.

Além dos supostos julgamentos referentes à sua aparência, isso se transpôs para prática o que gerou em Camila um sentimento de angústia:

Me frustrava muito, porque eu sabia como tinha feito a correção, eu sabia como estava lidando com os alunos dentro da sala de aula, eu sabia quem já estava ótimo em um determinado conteúdo, quem não estava. Às vezes era uma desatenção do próprio aluno e o pai só de entregar na porta da sala de aula já queria saber. Eles vinham armados mesmo porque duvidavam, queria me testar, saber do meu profissional. Às vezes chegava à supervisora, teve uma mãe que foi até a supervisora disse que a filha estava copiando errado do quadro, só que ela não foi falar que a filha dela estava copiando errado do quadro, ela quis dizer que eu estava escrevendo errado no quadro (Entrevista 13/02/2014, Camila).

No começo foi muito intensa essa relação com os pais. As impressões que Camila teve no seu primeiro ano não foram positivas. Sentiu-se mesmo julgada pela sua aparência, duvidaram do seu profissional, fizeram questão de cobrar cada passo que dava dentro da sua sala de aula. Segundo a expressão “vinham armados” que a professora utiliza serve para descrever como se sentia em relação às cobranças que os pais exerciam sobre ela. Qualquer postura assumida era motivo de questionamento e indagações.

Vale ressaltar que o depoimento de Camila é uma leitura sua feita em relação aos seus primeiros anos na carreira, seu contato com a comunidade escolar foi um tanto quanto desafiador. Contudo depois de algum tempo, foram percebendo e aprendendo apreciar seu trabalho, viram que as crianças estavam se saindo muito bem e que os processos de ensino/aprendizagem efetivamente aconteciam dentro da sala de Camila, que estava mais do que nunca preparada para exercer as funções que competem a sua profissão.

A comunidade produz elementos que influenciam as posturas e as formas como os professores decidem sobre como trabalhar. Não é algo que se possa desconsiderar porque realmente a criança traz para sala de aula uma bagagem contendo referenciais culturais e simbólicos presentes no âmbito familiar (MALAVAZI, 2000). Através das falas de Thais foi possível perceber isso,

Eu tive problemas em relação ao meio, a comunidade no sentido de que eu mandava um “para casa” e o pai analfabeto não podia ajudar, às vezes era uma família que os pais estavam presos e a criança fica o dia todo na escola, vai para os projetos que tem, então eu tinha que arrumar um jeito de me encaixar e entender um pouco sobre a vida deles, eu tinha que pensar tudo isso. Até dentro da sala de aula tinha que pensar em como abordar certos assuntos, essa foi minha maior dificuldade por ser uma região mais...que tem um nível social mais abaixo onde eu tive que me adaptar (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Logo que Thais entrou na rede municipal para trabalhar foi direcionada para uma escola situada em uma região carente na cidade de Poços de Caldas, com altos índices de violência, composta por pais analfabetos, uma comunidade carente. Essa foi uma realidade totalmente nova para ela, diferente de tudo que já havia experimentado. Através desse

depoimento é possível refletir em como o professor se flexiona para dar conta da demanda que atende. As mais distintas manifestações culturais estão em interação na escola, dentro da sala de aula do professor. Ainda, segundo Thais,

Eu me adaptei [antiga escola], porque alguns não frequentaram a escola [os pais], eram analfabetos, uma atividade de para casa que eu dava para os alunos eu tinha que me policiar porque eram pais que não sabiam ler. Eu tinha essa dificuldade. Eu mandava uma para casa e eles diziam que não sabiam ler e não consegui ajudar seu filho. Eu tinha que me policiar com o que eu estava trabalhando para a criança chegar em casa e dar conta de fazer aquilo que eu pedia. Era uma realidade totalmente nova para mim, além de ser baixa renda tem esse problema de analfabetismo, pessoas que começaram a trabalhar muito cedo e não estudaram, tudo isso tive que me adaptar. Mas eu adorei, adorei o lugar, os pais, eles reconhecem muito o que a gente faz, eles dão muito valor (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Essa professora sentiu dificuldade nos seus primeiros anos na rede pública do município, como vinha de uma realidade completamente diferente, de uma realidade privada de ensino, viu seu trabalho tendo que ser modificado por conta das condições físicas e materiais da escola, somado às características da comunidade.

Thais sempre teve muitos recursos para desenvolver atividades na rede privada, com seus cinco anos de experiência nesse setor aprendeu a fazer diversos materiais para atingir os objetivos que tinha em mente. Quando assumiu o concurso foi para uma escola diferente dos padrões que tinha como parâmetro

A escola não dispunha de muitos recursos e não era possível pedir aos alunos porque muitos eram de baixa renda, foi então que ela se viu reestruturando todo seu trabalho. Até na maneira de abordar um assunto ou outro teve cuidado em levar em consideração a realidade dos estudantes e de seus pais. Thais expõe que,

No primeiro momento eu fiquei muito assustada, porque é completamente diferente o trabalho, eu tinha aluno que ia sem chinelo para escola, tive contato com ciganos, foi uma outra realidade e eu tive que me encaixar (Entrevista 06/05/2014, Thais).

O espaço social onde foi trabalhar era muito distante do que tinha como referência na sua prática docente. A distância entre o capital cultural e econômico de uma comunidade escolar para outra causou estranhamento. Além do que a realidade de Thais também é bem distante da que pôde vivenciar, ou seja, “os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distante estejam nela”. (BOURDIEU, p. 19, 2010). Assim a diferença de capital econômico e cultural foram duas

vezes percebidas pela professora, primeiro em relação a sua experiência em outra instituição que possuía recursos, onde a comunidade também detinha um capital econômico elevado e, segundo, que sua própria condição se diferenciava da dos seus alunos.

Laura também percebe seu trabalho sendo influenciado pela comunidade no seguinte sentido,

A escola que eu trabalhava a comunidade era bem carente, então minhas crianças eram assim, muitas sem pais, sem a figura paterna e podia contar nos dedos às crianças que tinham a família, o certo não é a palavra estruturada, mas com pai, mãe, enfim. Eu tinha crianças que eram criadas pela avó e eram muito bem-criadas, mas eu tinha que lidar com essa questão da família com muita delicadeza. Por exemplo, em relação ao dia dos pais e das mães, como a escola toda fazia eu tinha que entrar no meio, mas eu tinha que trabalhar isso com muito cuidado com eles (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Lidar com as questões familiares dentro da sala é extremamente delicado, essa professora trabalhou em um local onde a estrutura familiar não se enquadra na forma convencional, são famílias redesenhadas. Muitos dos seus alunos não tinham pai ou mãe, eram criados pelos avós, tios ou demais familiares. Em função de a escola estar situada em uma região onde os índices de violência, drogas e marginalização estão em evidência, essa realidade faz parte de historicidade de cada criança e isso é transposto para escola.

Tanto Laura, como Camila e Thais enfrentam esses elementos presentes no cotidiano das crianças nas suas próprias vivências diárias, sempre se deparam com uma manifestação de violência relatada por um aluno, ou mesmo um familiar que foi preso por estar envolvido com drogas, enfim, é no dia a dia que essas professoras vão encontrando questões novas que influenciam seu trabalho e a maneira como vão desenvolver suas atividades.

A partir das falas das professoras participantes desse estudo, fica evidente em como a relação com os pais, responsáveis e a comunidade interfere diretamente no trabalho que elas desenvolvem. Um tópico pode ser facilmente trabalhado em uma realidade que as crianças possuem certo grau de capital cultural e econômico, em contrapartida, isso se torna delicado e, até mesmo difícil, se transpor para outro local que a comunidade não possui os mesmos recursos. Muitas vezes os alunos são privados de verticalizar suas potencialidades culturais devido aos baixos recursos que possuem.

Fica difícil também, em um primeiro momento, ganhar espaço e reconhecimento já que as professoras se encontram em fase inicial, as dúvidas e descrença fazem parte da imagem que se constrói em cima dessas profissionais. Outro elemento em alta, devido ao fato de se tratar de professoras iniciantes, a influência excessiva dos pais no trabalho do professor.

A presença e a ausência dos pais podem interferir de modo não vantajoso nas atividades que o professor desenvolve com seu aluno, relação essa que será explorada a seguir.

3.5 Relações com os alunos

Um elemento citado por algumas professoras como sendo sua maior dificuldade é lidar com a diversidade. A dicotomia entre trabalhar o todo e não desconsiderar as partes, proporcionar a coletividade sem deixar de atender as especificidades, respeitar o grupo valorizando cada aluno e a bagagem que esse traz das suas trajetórias. Segundo Tancredi (2009) cabe ao professor desenvolver conhecimentos amplos em relação aos conteúdos, aos alunos e sua realidade o que implica em:

- a) Saber como obter informações não estereotipadas sobre os alunos;
- b) Conhecer os alunos individualmente, além das aparências, vendo-os e ouvindo-os sem ideias preconcebidas;
- c) Respeitar a diversidade dos alunos, compreendendo que suas experiências pessoais são derivadas da cultura, da linguagem, da família, da comunidade, do gênero, da escolarização, das diversas formas de aprender, de dificuldades específicas e que estas influenciam o “ser aluno”;
- d) Aceitar que precisam ensinar grupos de alunos que têm uma bagagem cultural diferente uns dos outros e, muito provavelmente, diferente das deles mesmos e também a alunos que em algum momento de suas trajetórias escolares fracassaram na tarefa de aprender ou não tiveram oportunidade de frequentar a escola na época considerada oportuna;
- e) Entender a relação que os alunos e seus pais mantêm com a escola e com os conteúdos escolares e conhecer suas expectativas sobre o desenvolvimento (e resultado) desse processo educativo;
- f) Interpretar o currículo a fim de promover um ensino relacionado ao que os alunos já sabem, à maneira como aprendem melhor, às suas necessidades, ajudando-os a superar limitações e dificuldades de variada ordem (TANCREDI, 2009, p. 40).

Esses pontos evidenciados no trabalho de Tancredi (2009) são importantes para que o professor saiba por onde e quais os aspectos necessários para alcançar os alunos. Cada criança traz uma bagagem e dentro da sala de aula a confluência entre as várias vivências tornam-se *locus* de aprendizagem se o professor souber trabalhar com esses diferentes elementos.

O que é fator inevitável à carreira docente é que cada professor deve assumir a responsabilidade de mostrar os padrões gerais tendo em mente os casos individuais.

A diversidade é muito difícil na sala de aula, porque são alunos diferentes. Você ensina de uma maneira e ensina de outra e não dá, os alunos são diferentes e você tem que ensinar diferente. Eu penso que você está dentro da sala de aula e precisa ensinar todo mundo, mas não é todo mundo que aprende da mesma maneira. Tem que buscar, tem que ler, fazer curso (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Nádia aponta a diversidade como sendo um desafio na sua profissão. Seus alunos não são iguais, aprendem em tempos e de modos diferentes, isso é um aspecto que a preocupa, que a faz buscar em diferentes lugares as respostas para seus dilemas diários.

Tendo consciência da sua responsabilidade enquanto professora, de tornar viável os processos de ensino aprendizagem, não se contenta com a ideia de ver alguns alunos aprendendo enquanto outros não. Sua maior preocupação é fazer com que todos aprendam.

As dificuldades presentes nas interações não estão centradas apenas em compreender o modo como cada um aprende e nem no tempo em que levam para interiorizarem determinados saberes, existe também outro ponto, a personalidade de cada um, até mesmo suas limitações físicas e psicológicas. Laura passa por esses dilemas, seu aluno segundo ela “não é uma criança estável, hoje ele está bem, amanhã pode não estar. Uma criança hoje estar e não estar bem é normal, às vezes pode ficar irritada, mas o Ramon não”.

Por ser uma auxiliar de educação inclusiva lida com um aluno com nuances em sua personalidade, é uma criança que tem oscilações de humor e ela tem que enfrentar todos esses dilemas biológicos e proporcionar atividades diferenciadas que promovam a aprendizagem.

Laura foi questionada se tem dificuldades de trabalhar com um aluno com necessidades educacionais especiais,

Não tive a menor dificuldade, justamente por ser pedagoga. Teve várias professoras de educação inclusiva que desistiram do cargo, porque chega e assusta, isso assusta né? Eu não, como já tinha estudado, como já tinha vivenciado isso em estágio, como já tinha vivenciado enquanto professora dentro de sala de aula com um aluno com síndrome de *Down* e autismo, eu já esperava, já entendia o Ramon antes de conhecê-lo. Eu só fui me adequando a ele a partir do que aprendi (Entrevista 18/02/2014, Laura).

A professora se utiliza de várias fontes para embasar seu saber, nesse momento os estudos de Tardif (2002) e Tardif e Raymond (2000) ficam muito evidentes nessa fala, porque para lidar com sua realidade enquanto docente se utiliza dos saberes que adquiriu na formação inicial, com as professoras que teve a oportunidade de discutir sobre a diversidade e a inclusão na escola ainda na graduação; retira saberes das vivências de estágio, sendo que no currículo do curso de pedagogia em que foi formada há momentos em que os estágios são destinados especificamente para serem realizados em instituições que há atendimento exclusivo para pessoas com necessidades educacionais especiais; e, por último, retira da sua própria prática.

Assim que iniciou na carreira, ainda na graduação, teve um aluno com Síndrome de *Down*, soube lidar com os desafios que foram surgindo devido ao acompanhamento de seus

professores universitários e as trocas de saberes e experiências com eles. A prática que possuía, mesmo que restrita devido ao curto período em que trabalhou com esse aluno, proporcionou subsídios para que conseguisse ter outro olhar sobre sua profissão e a inclusão na escola. Isso não representa um problema, mas sim algo natural à sua carreira.

Interessante pensar o valor que a professora agrega a sua profissão, ou até mesmo poderia ser chamado de área de atuação, ao dizer que não teve dificuldades “justamente por ser pedagoga” isso acrescenta um potencial de atuação e domínio de saberes específicos para aqueles que exercem essa carreira. Ser pedagogo implica ser um profissional que é responsável pelos processos de ensino e aprendizagem, isso é seu campo de trabalho.

Sendo assim, não interessa a idade em que esse processo acontecerá e muito menos o perfil dos seus alunos, o professor com essa formação tem que estar em constante mudança para conseguir acompanhar as transformações na sociedade, no ensino e na sua própria carreira.

Para Thais, que se deparou com alunos com uma realidade econômica e cultural bem distinta do que até então havia tido contato, ressalta o seguinte,

Aluno é igual em todo lugar, tirando essa bagagem que eles carregam de casa e da família é tranquilo. [...] A criança vai dar o que a gente pedir, se a gente sentar e sossegar eles vão sentar e sossegar, então eu pego no pé deles (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Tendo consciência das diferenças existentes entre os próprios alunos, entre estes e o resto da sociedade a professora não muda suas posturas pedagógicas nem suas convicções. Possui uma percepção de suas limitações e se esforça para fazer um bom trabalho, independente da situação econômica de seus alunos, exige deles o máximo que pode, porque sabe que são crianças como as demais, sua disposição para aprender depende de como a professora vai conduzi-las.

Sabe que muitos passam por momentos difíceis em suas vidas, vítimas de agressão, abandono, falta de carinho entre outros elementos. Para ela é importante manter um contato, dar uma mão, um abraço, um beijo. Através da entrevista relata seu cuidado em manter com a criança uma relação harmoniosa e de carinho, foi algo que aprendeu enquanto professora de educação infantil, onde o contato físico era extremamente importante para o desenvolvimento das crianças. Resgata esse saber como um fator que embasa sua prática, percebe que elas aprendem e se sentem bem. A relação entre ambos, professor e aluno, é um ponto positivo que torna o dia a dia mais interessante e produtivo.

Postura semelhante é relatada por Camila que, como Thais, valoriza muito a afetividade dentro da sala de aula.

Tinha uma relação muito aberta com os alunos, muito mesmo. Sou uma pessoa muito bem-humorada. Levava esse bom humor para sala de aula, então quando eu realmente estava brava os alunos percebiam. Não precisava gritar, eu nunca tive problema de indisciplina, de aluno chutar, sair brigando, agredir o professor. Nunca tive problema quanto a isso. Por isso te falo que a gente tem que se colocar na sala de aula (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Sabia como atingir seus alunos justamente por ter uma relação aberta com eles. Um dos dilemas mais citados nesse início é a indisciplina (VEENMAN, 1984), contudo isso não é o caso de Camila. Não teve esse tipo de dificuldade, pelo contrário, quando se mostrou aberta para o diálogo as coisas tomaram rumos diferentes, seus alunos se sentiram mais a vontade para falar sobre qualquer coisa com ela.

Em entrevista Camila ainda ressalta que isso ultrapassou os muros da escola chegando aos pais, esses se sentiram seguros e viram nela uma figura com que poderiam desabafar, “uma palavra que você fala, dá um ânimo para aquela pessoa viver, para ela tentar colocar a vida para frente, para ser uma mãe melhor, um pai melhor, um filho [...] muda tudo dentro da sala de aula, muda tudo, você não faz ideia”.

Os pais começaram a se abrir com Camila e a contar os problemas que aconteciam dentro de suas casas, logo que soube de todas essas dificuldades a professora compreendia porque determinado aluno tinha certos comportamentos, porque não estava aprendendo, porque não queria ir para escola, ou, até mesmo, voltar para casa. Foi um fator que a emocionou muito, onde o pessoal se transpunha em relação ao profissional. Camila disse que não via problemas nisso, era um fator que a ajudava.

Saber o porquê um aluno estava triste, quais os motivos para não querer fazer as atividades davam a ela à chance de mudar seu planejamento e propor algo novo, algo que motivasse e que conseguisse atingir aquela criança. Esse elemento influenciava suas práticas e posturas, consequentemente sua identidade profissional. Sendo assim, era uma característica sua assumir essa postura de deixar um espaço maior para que os alunos e seus pais a conhecessem mais, da mesma forma que Camila tinha acesso a informações pessoais dos mesmos. Assim, a partir de seus depoimentos,

A minha convivência com as crianças foi ótima, posso falar que foi perfeita, consegui ter uma relação com eles não só de professor/aluno. Eu queria que eles olhassem para mim e pensassem “a professora Camila também é amiga”, “eu posso contar com ela”, “eu posso conversar com ela”, o que mais me deixou frustrada

quanto professora era os alunos que eu não consegui atingir, alunos que estavam no 3º ano que não sabiam nem ler nem escrever. Isso me frustrava muito, não no sentido que eu não vou conseguir ensiná-los, mas como ele chegou até aqui desse jeito? Onde que está o erro, como o aluno chegou até o 3º ano sem saber ler nem escrever? (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Sua maior indignação era pensar nos alunos que não aprenderam e que vinham de uma trajetória onde foi progredindo no ensino básico sem ter as condições mínimas de passar de um ciclo para outro. Teve contato com alunos que não foram alfabetizados e tece questionamentos muito pertinentes. Problematicando em diálogo com Camila: onde está o erro? Está no aluno que não se dedicou? Se este não se dedicou foram por quais motivos? Falta de tempo para estudar em casa? Pais que não colaboram? Será uma falta de sentido que a escola possui na vida desses alunos? Ou será que é apenas responsabilidade do professor alfabetizar? Professor não tinha domínio sobre as técnicas de alfabetização? Não desenvolveu um bom trabalho? Não soube lidar com a diversidade na sala de aula e acabou deixando aquele com dificuldades de lado, por falta de tempo para fazer um atendimento individual? Falta de recursos materiais?

Enfim, muitas são as possibilidades de questionar o porquê alguns alunos, não só na realidade de Camila, como na educação brasileira como um todo, chegam ao final da escolarização com algumas lacunas. Culpabilizar o aluno, o professor, o sistema não fará o menor sentido, os alunos continuarão na mesma condição de sujeitos que possuem defasagens. No caso dessa professora, ela buscou meios para enfrentar essa realidade, é seu papel ensinar, então deixou os conteúdos do seu ano de lado e fez atividades diferenciadas com os conteúdos dos anos anteriores para que as crianças que não estavam conseguindo acompanhar os demais pudessem aprender.

A partir das entrevistas, for possível perceber que cada professora sabe dos seus limites e até onde ir, algumas preferem relações mais estreitas, outras preferem que isso não aconteça, tudo é uma questão de perfil. O trabalho desenvolvido dentro da sala de aula não será melhor nem pior se esses fatores estiverem presentes ou não, tudo depende de como o professor prefere trabalhar e os motivos que o levaram a assumir a carreira (CODO, 2000).

Nesse sentido Alice tem uma fala bem interessante,

Eu falo muito isso, a hora que você escolhe sua profissão o aluno não está com você, não tem culpa de nada, o professor que precisa orientar o aluno, se não está aprendendo por um caminho, muda, faz uma dinâmica, que ele faça algo, algo para o aluno aprender e gostar daquela matéria, daquela atividade (Entrevista 08/05/2014, Alice).

Segundo ela, o professor foi quem escolheu sua profissão, não foi o aluno que foi até ele e o fez fazer um curso de formação inicial e depois assumir a carreira docente. Ele não tem culpa se a carreira está desvalorizada, se o professor precisa trabalhar mais de um turno para possuir um salário digno, se não é reconhecido financeiramente, intelectualmente, entre outros fatores.

Quem escolhe a docência como profissão está ciente dessas condições de trabalho e não há motivos para que, depois de estar na sala de aula, descontar nos alunos a sua insatisfação. Não se pretende com essa afirmação desconsiderar as falências que permeiam a atividade docente, pelo contrário, afirmar que elas existem é uma forma de reivindicar melhorias. O fato de não as colocar em primeiro lugar não significa fechar os olhos para o problema, mas sim deixá-la em segundo plano, priorizar o que realmente faz a diferença para o professor, o aluno e os processos de ensino/aprendizagem.

Eu não gosto de escutar de outras professoras, e eu escuto muito, que elas têm nojo de determinado aluno ou que tem birra, eu não gosto, não concordo simplesmente pelo fato que o aluno não escolheu você para ser professora dele, foi você quem escolheu a sala de aula (Entrevista 08/05/2014, Alice).

Alice ainda ressalta o que ouve muito dos colegas de trabalho, não concorda e não entende o porquê estão trabalhando com a educação, trabalhando como professores. Apesar de todos esses intervenientes e falas que não concorda, deixa de lado e continua fazendo seu trabalho seguindo suas convicções. Não se deixa influenciar por falas negativas, sempre prioriza os seus alunos e a relação que mantém com eles. Ensinar e ver a aprendizagem é a maior satisfação para essa professora, o resto são apenas apêndices que compõem a obra.

As culturas escolares não mantêm a mesma configuração nas unidades escolares, muito menos as mesmas relações entre as pessoas envolvidas. Nesse estudo foi possível vislumbrar, através das falas das professoras entrevistadas, que o ambiente escolar e todos os valores simbólicos, culturais, sociais, políticos e econômicos que a permeiam não são iguais entre as instituições, e que, de algum modo, mesmo que velado, influenciam no seu trabalho.

A organização do trabalho, bem como as condições oferecidas aos professores para exercerem a docência é um fator que requer também atenção, pois as relações se dão em espaços fisicamente demarcados. Possibilidades ou privações no que tange a atividade profissional estão sujeitas aos locais onde a prática docente acontece, a identidade, nesse sentido, também sofre influências, se mantém em constante metamorfose.

Quadro VII – Socialização profissional

Nome	Relações com os pares	Relações com os alunos	Relações com a comunidade	Relação com a supervisão
Alice	Ótima relação, sem problemas, trabalham em equipe	Tranquila, mas com dificuldade com relação à disciplina	Ótima, contudo, há pais que não apoiam e não acompanham os estudos dos filhos	Teve muito apoio
Amanda	Tranquila, não há problemas, contudo, o trabalho é solitário	Tranquila, sem problemas	Não tem apoio	Sem conflitos, contudo sem apoio
Camila	Aparentemente tranquilas, contudo o trabalho é solitário	Tranquila, sem problemas	Conflituosa, julgada pela aparência	Conflituosa, falta de apoio devido a sua aparência
Joana	Tranquila, contudo os professores se fecham em grupos	Tranquila, sem problemas	Não há problema, mas são ausentes	Boa relação, teve apoio
Laura	Tensa, há uma hierarquia rígida sem muito espaço para ideias de professores novos	Tranquila e desafiadora pelas necessidades do aluno que acompanha	Sem conflitos, mas seu trabalho é influenciado pela característica de famílias redesenhadas e com analfabetismo	Conflituosa, falta de orientação
Marília	Tranquila, há trocas de experiências, a relação é boa	Com dificuldades em disciplinar os alunos	Questionam e duvidam do seu trabalho	Sem conflitos, teve apoio
Nádia	Tranquila, falta de tempo para trocar experiências	Tranquila e desafiadora devido às diferentes características dos alunos	Bastante cobrança, são presentes	Sem conflitos, teve apoio
Thais	Tranquila, pouco tempo para trocas de experiências	Tranquila, sem problemas	Tranquila, comunidade marcada pelo baixo nível social e analfabetismo	Sem conflitos, teve apoio

CAPÍTULO IV

Entre uma história e outra o professor vai tecendo a sua

*Vivo em eterna mutação, com novas adaptações a meu renovado viver
e nunca chego ao fim de cada um dos modos de existir.
Vivo de esboços não acabados e vacilantes.
Mas equilibro-me como posso, entre mim e eu,
entre mim e os homens, entre mim e o Deus.*

Clarice Lispector

4.1 Ofício do trabalhador

As relações que se tecem no ambiente escolar contribuem para suscitar alguns elementos que poderão fazer parte da identidade docente. A relação com o outro é rica justamente pelas trocas, aonde cada um vai construindo sua história, sua identidade, “estamos em um jogo de espelho que em última instância constrói o que chamamos de identidade social, os modos como o trabalhador constrói a si e se apresenta perante o outro” (CODO, 1999, p. 45).

Outro fator relevante é a maneira como o docente entra na profissão e sua situação na carreira, porque muitos dos contratempos e dificuldades que passam estão relacionados ao ambiente e a maneira como estão inseridos nele. Ou seja, as condições de trabalho, bem como a sua organização influenciam no fazer docente (DEJOURS, 1992). Nesse sentido “a identidade é constituída na relação dialética com a sociedade, no processo de trabalho, que, dentro de relação capitalista, torna-se central nos processos de identificação dos sujeitos” (PIOLLI, 2014, p. 36).

O professor tem um papel fundamental na vida de seus alunos. Os dois possuem saberes específicos baseados em suas vivências, contudo é o professor a figura responsável por proporcionar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Conduzindo ao saber, mostrando o que está à margem de um dado de realidade.

Lembrando que a ação docente é uma atividade humana, capaz de gerar significados. Mas esta não se dá de forma isolada, ela resulta das relações estabelecidas entre professor e o

contexto de trabalho, envolvendo assim as trocas com pares, alunos, dirigentes, comunidade escolar, etc. Dessa forma os agentes envolvidos vão construindo novos saberes,

Toda ação humana é potencialmente geradora de significados, potencialmente transcendente, mas apenas alguns poucos gestos têm a sorte de fazer história, reservarem seu lugar no futuro. A menos que você seja um/a professor/a. nesse caso cada palavra dita, cada movimento do olhar tem seu lugar reservado no futuro do outro, do país, do mundo. Por bem e por mal (CODO, 1999, p. 44).

Codo (1999) dá uma atenção especial ao fazer docente, segundo ele, todos possuem a capacidade de produzir história a partir das experiências vivenciadas ao longo da vida. Entretanto o professor vai tecendo sua história na história do outro. Vai significando saberes, introduzindo conhecimento ao mesmo tempo em que valoriza os saberes gerados no cotidiano escolar.

Nesse caso temos uma relação direta se pensarmos em termos de trabalho. Aluno e professor estão diariamente em contato. Se olharmos para a produção tradicional dentro do trabalho teremos um esquema onde o homem modifica a natureza, que modifica a si mesmo por meio do produto, que modifica o outro. No caso da atividade docente não há esse processo, o diálogo que se estabelece faz com que aluno e professor construam e (re)construam constantemente saberes e atitudes. O produto da atividade docente é o aluno.

Quando o assunto é trabalho temos que pensar no trabalhador, no processo de produção e no resultado da força investida naquela atividade. Nesse caso temos que pensar no professor, no ciclo de trabalho e seu controle, findando do resultado, o aluno.

O professor é o protagonista dentro de seu processo de formação, seja ela inicial ou continuada, no trabalho ou mesmo fora dele. Ativo em todo o processo vai buscando caminhos para lidar com todos os intervenientes que surgem na sua trajetória pessoal e profissional. Em cada etapa vai interiorizando saberes que supostamente irão culminar na sua prática, na caracterização do seu trabalho, no domínio, ou não, dos processos de ensino/aprendizagem.

Nessa atividade, o ciclo de trabalho leva um ano, permitindo que passe a se organizar dentro dos seus parâmetros. Pode pensar variadas formas de estruturar sua aula, sua semana, seu semestre e ano. Isso inclui destinar tempo para introdução de conteúdos, avaliar, (re)estruturar o trabalho caso não julgue satisfatório, enfim, permite maior controle e, conseqüentemente, uma relação mais estreita com seu produto, o aluno.

O saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo de ensino-aprendizagem, são por ele decididas, o ritmo imposto ao seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir. Tudo isso porque ele possui um saber e porque o produto do seu trabalho é outro (CODO, 1999, p. 47).

Nesse sentido a alienação no trabalho é baixa, porque requer investimento por parte daquele que exerce a função. O trabalho se torna mais envolvente quando o trabalhador participava ativamente do processo de construção, elaboração daquilo que produz.

Laura sentiu esse processo, “eu fiquei fissurada por 1º ano, amei. Eu tenho a sensação que eles são um papel em branco e que você que vai ajudar eles a pintar, eu tenho essa sensação deles”. Reconhece o significado das suas práticas no outro. Quando estava trabalhando na alfabetização conseguiu perceber o desenvolvimento dos seus alunos, traçou seus planos de intervenção a fim de conseguir conquistar seu objetivo, ver as crianças lendo e escrevendo, produto final de seu investimento no trabalho.

Obviamente que há tarefas que permitem maior ou menor flexibilidade. Uma mesma atividade pode ser feita de várias formas. O professor repensa suas aulas, sua metodologia didática sempre visando melhor resultado referente aquilo que pretende formar dentro das condições físicas e materiais que está sujeito.

Assim, reforçando o que já foi dito, o professor, ao contrário de outros trabalhadores, possui maior controle sobre o seu trabalho. O tempo gasto na elaboração do seu produto é maior, ou seja, o tempo gasto (um ano) com o aluno permite mais controle e flexibilização na atividade desenvolvida. O trabalho nesse sentido não é fragmentado, pois aumenta a responsabilidade destinada em cima do produto final, e, obviamente, o reconhecimento desse como sendo seu (CODO, 1999).

Importante ressaltar então que o trabalho docente se diferencia dos demais tipos de trabalho porque possui um ciclo maior, permitindo explorar maneiras de organizar as atividades. Em função disso não possui rigidez em termos de sequência, ou seja, não é repetitivo. A flexibilidade então é fator predominante. Em função da imprevisibilidade que a sala de aula está sujeita, bem como os agentes envolvidos nela, o trabalho nesse ambiente é remodelado quando necessário.

Exemplo disso pode ser visto na fala de Laura,

Trabalho com a turma mais puxado para o método fônico, não deu certo, no outro dia ou no mesmo dia eu mudo, quando estou falando e vejo aquelas carinhas com um ponto de interrogação na hora eu já mudo. Já mudei a aula inteira e o planejamento foi por água baixo [...] (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Nesse caso flexibilidade é inerente ao trabalho, pode mudar sempre a forma como conduz suas aulas. Ao perceber que não está conseguindo atingir determinados objetivos, não está proporcionando aprendizagem, refaz seu planejamento, modifica suas técnicas e metodologias. A temporalidade prevista no trabalho docente está condicionada ao processo de desenvolvimento e envolvimento dos alunos com o professor (CODO, 1999).

Para que isso aconteça as aulas precisam ser interessantes para ambos. Nesse ponto exploramos mais um aspecto específico dessa atividade, o controle sobre o trabalho. Tempo e flexibilidade não fariam sentido se o professor não tivesse o controle sobre as relações e o trabalho que é desenvolvido em sala. Ele é ativo em todo o processo, desde a escolha pelos materiais, da linearidade com que conduz o conhecimento, o método de ensino, entre outros aspectos, até nas questões mais complexas que envolvem as subjetividades presentes nesse ambiente.

O professor não está sozinho, os alunos também têm grande participação nessa organização do processo, pois é a partir deles que o trabalho será configurado, pensado e colocado em prática. O objetivo da atividade é a aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra deve haver o interesse e capacidade intelectual por parte deles, por outro lado, habilidade de transformar o conhecimento em algo acessível é responsabilidade do professor. O controle do trabalho, dessa forma, também conta com essa participação coletiva na sua estruturação, levando em conta as trajetórias pessoais.

Dentro dessa linha o investimento afetivo é um fator, inerente ao processo, tanto no sentido afetivo de investimento pessoal na profissão, como dar uma forma pessoal na atividade desenvolvida. Todo trabalho requer um investimento afetivo (CODO, 1999), o indivíduo investe uma carga de sentimento naquilo que faz. Esse pode ser variado, há uma gama de possibilidades e sensações a partir daquilo que exerce. Toda ação intencional implica um tipo de sentimento que, em força contrária, resultará na resposta àquilo que investe.

Além desse processo, durante o trabalho há uma tendência em fazer o exercício de dar um toque pessoal àquilo que é feito, ou seja, o professor na sua sala padronizada na escola, com carteiras, quadro, etc. vai incorporando a esse ambiente a sua personalidade. Coloca enfeites, leva flores, desenhos, confecciona com seus alunos materiais para fixar nas paredes, vai aos poucos tornando o ambiente familiar, transpondo a sua individualidade e subjetividade.

As ferramentas de trabalho também são escolhidas de acordo com sua preferência, lembrando que estas podem ser classificadas como materiais básicos ou de apoio ao ensino

(CODO, 1999). As ferramentas básicas são aqueles materiais disponíveis na escola, como cadeiras, carteiras, quadro, giz, alguns itens pedagógicos (folhas, livros, jogos, etc.), recursos mínimos indispensáveis para ensinar. Já as ferramentas de apoio são mais sofisticadas, dão suporte extra para o desenvolvimento do trabalho, pois estão intimamente relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido necessitam ser mais flexíveis para atender às demandas do dia a dia.

Devido à realidade do nosso país, das condições muitas vezes deficitária das escolas e dos recursos necessários para seu funcionamento chegando até a ausência dos mesmos, o professor invoca sua criatividade, procura por meio de outros caminhos concretizar seus objetivos. O diálogo que estabelece com seu aluno, o movimento do corpo, das mãos, a utilização de materiais recicláveis, entre outros aspectos, se transforma em instrumentos de trabalho. Nesse sentido,

O trabalho vai impondo permanentemente transformações identitárias para acompanhar as modificações no mercado de trabalho e na estrutura do emprego que são impulsionadas pelo processo permanente de transformação das forças produtivas (PIOLLI, 2014, p. 38).

O professor se apropria da sua capacidade criadora para driblar as condições de trabalho que está sujeito. A maneira como este está disposto influencia na prática docente, assunto discutido a seguir.

4.2 Organização do trabalho

Entende-se por organização do trabalho as referências estruturais e organizacionais em que os profissionais estão sujeitos. No caso dos professores, as condições físicas e materiais da escola, relacionamento com a hierarquia, atitudes perante o trabalho, comprometimento, carga mensal e satisfação são aspectos organizacionais da atividade que desenvolvem.

A escola como organização é prestadora de serviços altamente complexos, que atende a um público muito dinâmico, sofrendo influências de um determinado momento histórico (SORATTO; OLIVIER-HOCKLER, 1999). Independente da filosofia de formação humana, formação para o trabalho, para vida em sociedade, que as instituições escolares se embasam não seriam efetivas se não houvesse profissionais dispostos a colocar em prática essas tendências.

Os professores são contratados para trabalhar em locais diversos, em condições físicas e estruturais, muitas vezes, precárias. Falta giz, carteira, cortinas, quadro, materiais pedagógicos, apesar desses intervenientes são necessários para conduzir as mentes pensantes do amanhã, para colaborar com o progresso do país. Marília sente essa responsabilidade de conduzir os seus alunos, proporcionando o acesso ao conhecimento levando em consideração as condições do seu trabalho,

A educação está difícil, está um caos o sistema? Está, só que depende muito de você. Se ficar só olhando para o sistema, ver que a porta da sala não fecha, que o quadro está ruim, que não tem material dentro da escola, ficar só reclamando não vai adiantar, você precisa fazer sua parte, entrar na sala de aula e fazer a sua parte. Fazer a parte técnica, ensinar. Tem que fazer as coisas para melhor sim, tem que reivindicar, mas ficar só reclamando não adianta. Elas reclamavam demais, não falam de um ponto positivo, um dia eu levantei e falei o que elas estavam fazendo lá, em vez de ficar em casa vendo novela o que estava fazendo lá perdendo tempo? Eu ficava indignada porque só tinha reclamação (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Ainda na graduação percebia a fala dos pares em relação à prática docente, profissionais que já atuam há anos e que estavam buscando a formação em exercício. Não conseguia entender por que estavam lá, pois só se queixavam. Não tinha vontade de iniciar na carreira por conta dos relatos. Entretanto sua visão mudou consideravelmente logo que entrou na sala de aula, tem consciência da sua função e de sua responsabilidade enquanto professora. Ensinar é o objetivo do seu trabalho, apesar de todos os elementos que colaboram, ou deixam de colaborar.

A precarização que as escolas, o ensino e até mesmo a educação sofre é reflexo de anos de história, somado ao fato de o país ter sido uma colônia, carrega ranços desse fato até os dias de hoje. Há possibilidades de mudança, a escola, bem como os sistemas de ensino, caminhou muito em termos de organização e sistematização do seu fazer pedagógico e administrativo, hoje vistos através de outros parâmetros.

A responsabilidade do professor sobre seu trabalho se intensifica quando o discurso sobre educação é a máquina propulsora para emancipação social e para o desenvolvimento dos vários setores da economia. Sua identidade é fruto dessas discussões, sua função vai se delineando em função disso, pois “a organização torna-se o lugar privilegiado da identificação, da projeção e da introjeção” (PIOLLI, 2010, p. 174), sobre a finalidade e o papel da escola, porque, segundo Batista e Codo (1999)

[...] o ensino e o aprendizado dos alunos têm que acontecer. Não apenas porque o educador foi contratado para isso, mas porque o que está colocado em questão na

“realidade do trabalho” na escola é seu saber e seu saber-fazer, sua competência profissional, ou seja, aquilo que sustenta sua identidade, seu ser como trabalhador. E como já foi dito, ele não apenas terá que conseguir ensinar, mas terá que ser “um bom professor”, terá que ser competente (BATISTA; CODO, 1999, p. 81).

A dicotomia que se instaura na profissão entre o “dever ser” e a “realidade” encontrada na escola é um entrave na vida dos professores. A ânsia por realizar seu trabalho, conduzir as crianças no sentido de proporcionar uma formação integral esbarra nos fatores tais como: defasagem dos alunos, condições físicas e estruturais, ausência ou escassez de materiais, violência, preconceito, etc.

Além de lidar com isso ainda precisam se preocupar com o desenvolvimento de suas funções, pois serão julgados não só pelo seu trabalho, como também pela aprendizagem, ou não, de seus alunos. As posturas assumidas, muitas vezes, são reflexos da imagem que o outro projeta sobre seu trabalho. Nesse sentido sua responsabilidade tem duplo sentido: a aprendizagem dos alunos e a construção de sua identidade profissional baseada nisso, indo de encontro a se tornar “um bom professor”.

Marília (re)conhece o seu trabalho como sendo essencial na vida dos alunos. Procura deixar essas questões referentes às condições de trabalho de lado e fazer o que estiver ao seu alcance para conseguir bons resultados.

Dificuldade semelhante sentiu Thais, foi trabalhar em uma escola na periferia, uma realidade totalmente diferente daquela que tinha como parâmetro. Essa professora tem um referencial de experiência no setor privado, onde material e estrutura física não era um problema. Quando iniciou sua carreira no município percebeu que as condições de trabalho seriam pontuais nas suas práticas.

Quando eu fui chamada para trabalhar na rede pública de Poços de Caldas, eu fui para zona sul, então era muito precário. A escola tinha sido reformada, mas os recursos eram poucos, não tinha a colaboração dos pais porque eram pais de baixa renda, eu senti a diferença porque estava vindo de uma escola particular (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Não contava com a colaboração dos pais, da escola e dos pares para resolver o problema da escassez de materiais. Percebeu dessa forma um novo desafio da profissão, lidar com as condições que seu novo trabalho lhe impõe, significaria se adaptar às novas demandas provindas da realidade da escola onde iniciou sua carreira.

As relações com os pares, não só estes, como também com os dirigentes podem ser um fator que condiciona o trabalho. Como já foi mencionado no capítulo anterior, para alguns os

processos de socialização são tranquilos, para outros nem tanto. Vimos que algumas professoras sofreram em relação a isso, se decepcionam ou se isolam no trabalho. As dificuldades que sentem no início da carreira podem se intensificar devido a esse fator.

Isso não compromete só o desenvolvimento profissional, envolve ainda, a tomada de decisão por parte dos professores iniciantes a desenvolver seu trabalho sem colaboração dos colegas. A falta de abertura causa um sentimento de desconfiança e/ou de ser ignorado pelos colegas. A vontade e ansiedade de fazer atividades diferenciadas, alternativas e inusitadas não é bem vista pelos pares em algumas circunstâncias, isso se reflete na sala de aula e nas suas práticas, por medo de pedir ajuda vai lidando com suas eventualidades no processo de tentativas e erros, tornando o trabalho solitário.

A insegurança acompanha boa parte dos professores no início de carreira. Esse sentimento não se limita ao fato de ser um mundo novo a ser explorado pelos profissionais, mas soma-se ao fato de carregarem alguns anseios de sua própria trajetória pessoal, Camila possui desafios que se desenham diariamente em sua sala nesse sentido,

Tinha muita dificuldade, o que ainda tenho como professora é no português e na matemática, o conteúdo do português é muito complicado e muito grande para um aluno, uma sala que às vezes não está com uma leitura muito boa, que não está na condição de uma escrita boa, então muitas vezes você tem que deixar de lado o que tem que ensinar para voltar lá trás e puxar esse aluno para o 3º ano de uma vez (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Suas dificuldades são bem mais profundas, possui um bloqueio em relação aos conteúdos de matemática e português, isso se deve ao fato de passar por alguns momentos de frustração na sua trajetória escolar. Devido a isso tenta propor a seus alunos maneiras diferentes de desenvolver essas áreas do conhecimento. Busca, por meio de jogos, introduzir os conceitos matemáticos, acredita que de forma lúdica o processo se torna mais prazeroso.

A questão do conteúdo também é evidenciada. São muitos itens a serem trabalhados, é necessário fazer uma seleção destes porque os alunos não conseguem acompanhar o ritmo acelerado que o currículo requer para dar conta de tudo. Há muitas possibilidades e pouco tempo, deixando o professor mais uma vez em uma situação dúbia, explora tudo ou apenas um ponto de forma aprofundada? Isso é um aspecto que vai mostrando a responsabilidade do fazer docente.

Segundo Camila falta um direcionamento sobre seu trabalho nesse sentido. A supervisão da escola, que deveria auxiliá-la, pois ela não sabe se o que está fazendo está certo, as escolhas que está tomando estão sendo pertinentes. Precisava de uma orientação na escola,

o que, segundo essa professora, não acontece, “Ela queria saber só o resultado. Quem vai passar e quem que não vai”.

Parte significativa da nossa identidade é determinada pelo olhar do outro nos processos interativos, principalmente pelo reconhecimento que somos capazes de provocar nos outros. Pois, na medida em que o trabalho assume, cada vez mais, a centralidade na vida do indivíduo, o pertencimento a um grupo, no qual possa demonstrar sua capacidade de criação e realização, torna-se crucial (PIOLLI, 2014, p. 37-38).

Quando iniciou a carreira tinha dificuldades com a supervisão, esta não reconhecia o trabalho que desenvolvia com os alunos. Camila sentia falta do reconhecimento no sentido de tecer elogios ou fazer pontuações referentes às suas práticas. Vivenciou uma relação conflitante com a gestão da escola e com seu próprio trabalho, a princípio não era vista como uma boa professora, sendo questionada em alguns momentos sobre as atividades que propunha, contudo, algum tempo depois passou a ser parâmetro para os demais colegas.

Quando não era reconhecida sofria com esse fato, não recebia nenhum incentivo ou acolhimento. Essa relação indiferente da supervisora a incomodava. Nesse momento sua insatisfação se transpôs para sua prática, a ponto de se sentir insegura por não ter um retorno desse investimento afetivo.

A imagem que construiu em relação à docência logo se confrontou com a realidade da escola, porque o real, segundo Piolli (2010),

[...] é o que se impõe nas situações cotidianas diante das condições oferecidas na organização do trabalho, e é composto pelas relações organizacionais e pelos procedimentos da atividade que irá desenvolver. Esses elementos emergem como uma resistência ao plano idealizado e desejado pelo sujeito (PIOLLI, 2010, p. 180).

As relações hierárquicas que são partes constituintes da organização do trabalho muitas vezes comprometem a prática docente, a abertura sem acompanhamento pode fazer com que as atividades percam o foco, por outro lado, as restrições inviabilizam o fazer pedagógico. A liberdade desenfreada ou reprimida não colabora para o desenvolvimento profissional, muito menos para a construção da identidade.

Outro aspecto relacionado às condições de trabalho está vinculado aos diferentes níveis de aprendizagem em que estão os estudantes. Apesar de ter que seguir um cronograma de conteúdos, precisa retomar alguns que não foram consolidados. É conflituosa para essa professora a atitude que precisa tomar, volta nas atividades que não foram aprendidas ou dar

continuidade no plano curricular. Isso se torna um dilema para os professores que, acima de tudo, se envolvem a ponto de não deixarem que lacunas comprometam a aprendizagem.

Nesse sentido o professor repensa sua prática e muda seu trabalho quantas vezes forem necessárias para atingir seus objetivos,

O fônico está dando errado, vamos para o tradicional, o tradicional está dando errado vamos para outro, correr atrás mesmo, de ler Emília Ferreiro de ponta a ponta, [...]. Trabalho com a turma mais puxado para o método fônico, não deu certo, no outro dia ou no mesmo dia eu mudo, quando estou falando e vejo aquelas carinhas com um ponto de interrogação na hora eu já mudo. Já mudei a aula inteira e o planejamento foi por água baixo de uma vez [risos] (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Planejar as aulas é um caminho seguro para não perder o foco, mas não é obrigatório seguir à risca todos os pontos descritos nesse documento. No cotidiano da escola vários são os momentos de instabilidade e de redirecionamento, uma atividade proposta para acontecer, pode ter uma durabilidade maior ou menor daquela esperada. Pode acontecer de não funcionar, ou demandar empenho maior tanto pelo professor como pelo aluno. Em consequência disso o planejamento tem como pressuposto a orientação, no sentido de traçar objetivos a serem alcançados. A maneira como isso irá acontecer precisa levar em consideração as nuances do processo.

Sentimento parecido, em relação às mudanças que acontecem durante o dia, na relação professor aluno, que afetam o trabalho, foi relatado por Nádia,

Tem que ter planejamento, não pode ir com a mão abanando, porque vai ter problema mesmo. Tem que ter plano A, B, C porque criança a gente nunca sabe, e escola pública a gente trabalha com a diversidade, com alunos que tem problemas em casa, então tem que sentir a sala e propor coisas novas se algo não der certo (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

O local de trabalho onde as professoras dessa pesquisa realizam suas atividades é na escola pública, que, segundo Nádia, é lugar onde a diversidade se instaura. O aluno traz para sala de aula aquilo que possui como referência, ou seja, suas vivências, hábitos e valores estão presentes nas suas posturas, no modo de agir e pensar sobre/no mundo. Dentro dessa perspectiva o professor lida com uma confluência de modos de ser e de pensar através de seus alunos. A diversidade é rica justamente por esses fatores, mas é uma condição de trabalho que os profissionais ligados ao magistério estão sujeitos todos os dias.

A escola pública é bem diferente das instituições de ensino privado que oferecem atendimento para as crianças e adolescentes em vários aspectos. Não cabe a esse estudo

contemplar a essa temática, pois não é seu foco, contudo a fala de uma professora mostra as condições de trabalho que é submetida traçando comparações entre eles:

Desenvolver um trabalho dentro de uma sala tão diversificada no quesito aprendizagem, minha sala hoje tem 27 alunos, não posso reclamar deles porque estão bem, mas tem 5 que não estão acompanhando e você é uma só, esse é o problema. Em uma escola particular você tem 15 e ainda tem uma auxiliar de sala. Eu sinto falta de uma auxiliar na sala para ajudar, principalmente por causa de alunos que precisam de uma atenção maior, muitas vezes você quer colocar tudo mundo na sua mesa e não tem jeito de dar atenção para todo mundo, o desafio é dar conta desses que tem dificuldade e ao mesmo tempo dar atenção para aqueles que não têm, às vezes ficamos tão preocupadas com os que têm dificuldade e deixa aqueles que estão adiantados de lado. Meu desafio é lidar com essa diferença na sala de aula, do ensino (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Marília pontua duas questões bem pertinentes por meio de sua fala, a primeira se refere à questão de pessoal, a segunda a diversidade em níveis de aprendizagem em sala de aula. A falta de profissionais nas escolas é uma questão vinculada à organização do trabalho.

Existem muitos fatores que explicam esse fato. Primeiro a ser mencionado é que não é uma carreira atraente para muitos jovens, isso está vinculado à valorização financeira. Não se interessam porque é uma profissão que não traz altos retornos em termos salariais. É um trabalho que requer dedicação, empenho e muito estudo. Os professores precisam estar em permanente formação, por ser uma carreira que lida com o humano e este não é estático, (re)constrói história todos os dias, os profissionais envolvidos precisam buscar respostas que supram suas necessidades.

Os professores que já estão inseridos no ambiente escolar passam por muitas situações que podem gerar um sentimento de desmotivação e desinvestimento. A realidade, muitas vezes conflitantes com alunos, pares e comunidade faz com que o investimento nas aulas passe a ser algo puramente instrumental. Somado a essas dificuldades ainda tem um elemento recorrente, os professores faltosos.

Isso acarreta turmas inchadas, porque para suprir a ausência de profissionais, os dirigentes geralmente redividem as turmas. Isso gera mais trabalho dentro de sala, pois contam com um número maior de alunos, o que pode gerar indisciplina e falta de recursos materiais para aquela aula, pois sua programação era para um quantitativo específico, traçando uma margem excedente, mas que nem passa perto do que efetivamente teve naquele determinado dia.

Compromete também a aprendizagem, o professor que dá aula para vinte tem sim a capacidade de dar para trinta, mas dentro das condições certas e da programação esperada. O

improviso é uma prática comum nas escolas, porque a ausência de profissionais é grande. Isso também é um fator que requer uma atenção, por que há altos índices de faltas de professores nas escolas? Isso está ligado às condições de trabalho? Aos ritmos impostos? À insatisfação no ambiente escolar? Relacionado a doenças? Essas estão ligadas à sobrecarga de trabalho?

São aspectos interessantes a serem problematizados, talvez quando essas inquietações forem esclarecidas possa nos dar apontamentos no sentido de compreender e buscar caminhos para melhorar a qualidade das condições de trabalho a que estão submetidos os professores.

O aumento do trabalho na sala reflete também no aumento de atividades que os docentes levam para casa. A preparação das aulas, correção de exercícios, estudo, pesquisa (quando é feita) tem uma ampliação acentuada. A carga horária se estende para além da escola, para além das aulas dadas.

É uma profissão que é desgastante, a gente não trabalha só as horas em sala, a gente trabalha em casa também. Esse período que a gente trabalha em casa de ter que planejar aula, corrigir prova, ele deveria ser valorizado, porque eu não saio daqui e vou com minha bolsa embora e amanhã eu volto. [...] Eu saio daqui eu chego em casa, penso no que vou dar eu planejo e eu acho que isso deveria ser valorizado [...] (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Tancredi (2009) traz importantes contribuições nesse aspecto, o trabalho que ultrapassa a sala de aula. Todas as professoras não trabalham somente as horas que permanecem em sala, pelo contrário, ao irem para casa precisam preparar aula, fazer correções, estruturar avaliações, pesquisar, estudar, participar de cursos de formação continuada, etc. Boa parte dessas atividades extraclasse, para não dizer todas, não entram nas horas que fazem parte de sua carga horária semanal e, conseqüentemente, dos seus salários.

É sempre bom lembrar que diferentemente de outras profissões, as tarefas dos professores não terminam com o fim da jornada escolar diária, presencial. Há ainda muitas outras ocupações que ele precisa realizar, entre elas, minimamente, a de preparar as aulas e corrigir as tarefas dos alunos. Isso sem contar as atividades como estudar e atualizar-se, isso poderia ser considerado exigência de todas as profissões. Em decorrência, a intensificação do trabalho, a ampliação das jornadas, o aumento dos turnos e o maior número de alunos por classe também acabou por comprometer o trabalho dos professores (TANCREDI, p. 52, 2009).

Assim o trabalho extra também é um elemento que contribui para a formação de uma identidade profissional, porque haverá pouco ou muito tempo para o professor se dedicar a outras atividades, como, por exemplo, a formação continuada.

No caso das professoras participantes desse estudo, algumas já passaram por situações semelhantes no que tange ao aumento e extensão de trabalho para além da sala de aula. Apesar disso se comprometem com essa formação, evidenciaram, de forma positiva, a importância desta e o que isso influencia nas suas práticas.

Não perder de vista essa capacitação é fundamental para que o trabalho docente não seja vazio em termos de fundamentação. O município oferece alguns cursos gratuitos para os profissionais da rede, em relação a isso, algumas professoras teceram alguns comentários,

Eu acho que na outra gestão (PSDB) tínhamos mais cursos, nessa estou sentindo falta desses cursos extraclasse, de capacitação. Quando a prefeitura oferece eu participo de todos. Vai ter um agora de inclusão, mas teve um sorteio e eu não sei então não vou poder participar. Tem um número de vagas e quando tem muitas interessadas faz um sorteio (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Diminuiu muito, quando eu entrei eu fiz vários cursos, ano passado eu fiz também, mas geralmente era à noite e eu estava na faculdade e não dava para conciliar, não dava para ir em muitos. [...]. O problema é que são poucas vagas, esse é o problema. Quando tem um curso, por exemplo, seminário de inclusão, eu fiz quando eu entrei, no outro ano eu queria fazer também, mas é uma vaga só por escola, vai para sorteio. [...]. Eu acho que é muito pouco, a gente tem que investir por fora. No meu caso que quero fazer a pós, é investimento pessoal. Não oferecem (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

As mudanças que acontecem de uma gestão para outra são sentidas pelos professores, na gestão anterior os cursos de capacitação eram ofertados em um esquema diferente se comparado à gestão atual. Eram oferecidos durante o turno em que os docentes atuavam, ou seja, se lecionavam no período da tarde saíam para formação nesse mesmo período. Já a gestão atual proporciona curso, mas que são ofertados no contraturno. A intenção é não deixar as escolas sem profissionais, o que pode comprometer seu funcionamento.

A rede conta com um total aproximado mil professores, os cursos são ofertados no sentido de ir atingindo gradativamente todos. As vagas são distribuídas levando em consideração o número de profissionais nas escolas. Dentro das unidades pode funcionar em forma de sorteios ou combinados, na perspectiva democrática.

Por um lado, a falta de vagas é algo a ser considerado e reivindicado pelos professores, por outro, isso é um indicativo, pelo menos em relação às falas das professoras desse estudo, que priorizam essa formação. Acreditam que isso faça toda diferença em suas práticas.

Dentro dessa linha, Thaís vê a necessidade de conhecimentos específicos para lidar com dificuldades do seu dia a dia,

Quando tem uma criança especial, que precisa de uma atenção diferenciada, a inclusão está aí e a gente precisa estar preparado, preparado no sentido de saber como lidar, não adiantar colocar esse aluno na sala de aula e a gente não saber fazer um trabalho legal. Tem que oferecer sim esses cursos para gente de como lidar, de como fazer para se alcançar um sucesso. Acredito que isso faria uma diferença grande (Entrevista 06/05/2014, Thaís).

A inclusão é uma realidade nas escolas do município. Muitos professores estão se adaptando a essa nova etapa de sua vida profissional. Precisam pensar estratégias junto com os auxiliares de educação inclusiva para que esses alunos sejam efetivamente incluídos. Inserir-los na escola não é garantia de que estão participando ativamente do processo. Para que seja feito um trabalho de qualidade todos os profissionais da escola precisam estar envolvidos.

Thaís sente a necessidade de saber mais, de buscar conhecimentos para melhorar sua prática. Tem consciência da responsabilidade que é ser professora e fazer com que o conhecimento seja acessível a todos. Obviamente que existem comprometimentos físicos e intelectuais que precisam ser levados em consideração, mas a especificidade do trabalho e sua importância se dá justamente nessas readaptações e direcionamentos.

A importância do aperfeiçoamento é essencial para dar conta das mudanças que acontecem na sociedade, na educação e nas suas políticas. Isso é uma condição porque “o trabalho vai impondo permanentemente transformações identitárias para acompanhar as modificações no mercado de trabalho e na estrutura do emprego” (PIOLLI, 2010, p. 175).

A formação continuada pode também ser vista de um ponto estratégico para progressão salarial na carreira.

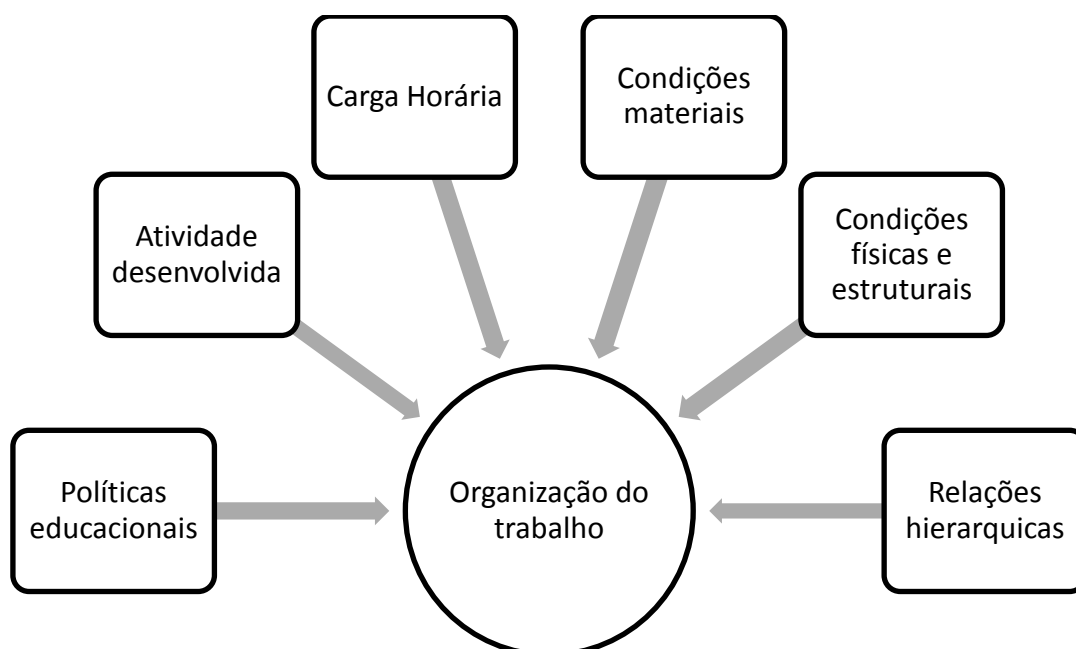
Esse ano que estou parada, até o ano passado eu fazia pós-graduação. Eu já tenho duas pós, uma em educação inclusiva e outra em alfabetização e letramento. Tudo partiu do meu interesse e de investimento pessoal, ainda não tive nenhum retorno (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Joana fez investimento em duas pós-graduações *lato sensu*, primeiro em função das suas necessidades enquanto professora, das dificuldades que sentiu, segundo voltado aos interesses de conseguir aumento em seu salário, porque a formação continuada em serviço assegura legalmente uma valorização salarial diferenciada.

A prefeitura segue a Lei Complementar nº 26/2002 que tece sobre os profissionais do magistério, dentro dela há uma parte específica sobre plano de carreira. Há duas possibilidades, progressão vertical e horizontal. A primeira é destinada aos profissionais que apresentarem pós-graduação de três em três anos, somando 10% a mais sobre o salário base,

pode ser apresentada no máximo quatro diplomas. Interessante pensar nessa política em relação a sua nomenclatura, pois, na verdade não é vertical, mas sim horizontal, porque os professores podem apresentar o número máximo de pós-graduações, mas não há distinção entre *lato sensu* ou *stricto sensu*. Independe se possuem especialização, mestrado ou doutorado, a porcentagem é a mesma. Já a progressão horizontal está relacionada aos resultados das avaliações de desempenho e de cursos de curta duração, a partir de quatro horas.

Figura I – Elementos presentes na organização do trabalho



Todos os profissionais ligados ao magistério estão respaldados por essa política e sua carreira irá seguir essas orientações. Para que fique mais claro como é o funcionamento da rede no município de Poços de Caldas, a seguir esclarecemos alguns pontos relevantes que fazem parte das condições de trabalho das professoras envolvidas nessa pesquisa, ou seja, fazem parte da organização do trabalho. Aspecto que, de um modo ou de outro, interfere na construção da identidade profissional.

4.2.1 Sistema Municipal de Educação

Poços de Caldas é um município localizado na região sul do estado Minas Gerais. A cidade foi fundada a partir das primeiras fontes e nascentes encontradas por volta do século XVII. Hoje, de acordo com a contagem da população residente com data de 1º de julho de 2014 publicado no Diário Oficial da União em 28/08/2014, a cidade tem 162.379 habitantes, espalhados por uma área de 545,7 km² e a densidade demográfica de 278,54hab./km²²³.

Em termos de educação o IBGE²⁴ traz importantes dados para entendermos um pouco mais sobre as divisões, a quantidade de escolas e professores na cidade. O município possui um total de 17 escolas que oferecem o ensino médio, divididas em 9 instituições privadas, 7 estaduais e 1 municipal. Possui 45 escolas que oferecem o ensino fundamental sendo 12 privadas, 8 estaduais e 25 municipais. Instituições de pré-escolas somam 63, 18 privadas e 45 municipais.

Em documento solicitado ao RH da prefeitura de Poços de Caldas no dia 29 de julho de 2014 foi declarado que a rede contava com 801 professores P1²⁵ concursados e 187 contratados, tendo um total de 988 professores. Assim a rede possui no quadro de professores efetivos 81% do total. Os profissionais que estão como contratados ficam em torno de 19%.

Contudo não há como ter um número preciso de quantos docentes estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, pois o profissional denominado P1 trabalha em dois níveis da educação básica, na educação infantil e nas séries iniciais. Desta forma temos um número que é a soma dos docentes que desenvolvem atividades com crianças de 0 aos 6 anos, e dos 6 aos 11 anos. Não foi possível ter um número preciso dos indivíduos que trabalham do 1º ao 5º ano, nem a prefeitura possui esses dados.

Para direcionar as escolas e os profissionais nos três níveis da educação básica criou-se a Secretaria Municipal de Educação que, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, dão as coordenadas, fiscalizam e administram todo sistema municipal.

²³ Dados retirados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315180&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acessado 07/11/2014.

²⁴ Dados retirados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE referente ao ano de 2012. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=315180&idtema=117&search=minas-gerais|pocos-de-caldas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acessado 07/11/2014.

²⁵ Termo utilizado para se referir ao professor que tem habilitação para trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Ampla discussão teceu-se na comunidade em um Fórum Municipal de Educação cujo fim se deu com a criação e a aprovação do Conselho Municipal de Educação em 2004. Foram aprovados ainda em assembleia os princípios para a Educação Municipal e o modelo de organização e funcionamento do CME. Poços de Caldas antes desse ano seguia as orientações do Sistema Estadual, pois pertencia a essa instância, com as discussões suscitadas em assembleia e, posteriormente, com aprovação destas consolidadas em lei, passa a ter autonomia no direcionamento da educação no município. Obviamente que essa autonomia segue as diretrizes nacionais, respeitando as hierarquias vigentes.

A Lei nº 7947 de 07 de janeiro de 2004²⁶ veio firmar as diretrizes do Sistema Municipal de Ensino de Poços de Caldas e consolidar o Conselho Municipal. É orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁷ e pela Lei Orgânica Municipal²⁸. Tem por princípio sete aspectos: a participação dos vários segmentos da sociedade, a busca pela qualidade da educação, o direito à educação, a participação de todos na escolha das diretrizes no município, acesso e permanência em um ensino de qualidade, democratização das relações e respeito à pluralidade presente na escola e na comunidade que ela atente.

O Sistema Municipal de educação é composto por instituições de educação infantil, fundamental e médio. Além desses níveis ainda são consideradas instituições criadas e mantidas pela rede privada, instituições que desenvolvem atividades de educação básica de caráter complementar, que se integram à rede regular de ensino, como o caso da escola de surdos, deficientes visuais etc., e órgãos municipais de educação.

A SME trabalha juntamente com o CME, estes darão as coordenadas para que o Sistema Municipal de Ensino funcione de forma a garantir os princípios sancionados pela Constituição Federal²⁹, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela Lei Orgânica do Município e pelos princípios da Secretaria Municipal através da Lei nº 8.229/2005³⁰.

²⁶ Disponível em: http://177.91.77.122:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5710_texto_integral. Acessado 06/11/2014.

²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado 07/11/2014.

²⁸ Disponível em: http://177.91.77.122:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/174_texto_integral. Acessado 07/11/2014.

²⁹ Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_18.12.2008/CON1988.pdf. Acessado 08/11/2014.

³⁰ Disponível no documento que fala sobre o Plano Decenal Municipal de Educação: http://pocosdecaldas.mg.gov.br/leis/leisordinarias/leisordinarias_8229.pdf. Acessado 06/11/2014.

A SME tem como finalidade de organizar, executar, manter e coordenar as políticas públicas voltadas à educação pensando em nível federal, estadual e municipal, levando em consideração o cumprimento das decisões do Conselho Municipal de Educação.

De forma geral o município tem a sua autonomia no sentido de acrescentar, em forma de leis, as determinações que vêm do âmbito nacional e estadual. Fica sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação elaborar e executar um plano municipal de educação. Cabe também propor melhorias e ampliação da infraestrutura, manutenção da rede escolar, promover curso de capacitação e formação continuada para os profissionais da rede, orientação educacional e coordenar a distribuição das verbas que o município recebe.

O Conselho Municipal de Educação - CME - de Poços de Caldas tem um caráter normativo, deliberativo e consultivo em relação à SME. Tem por objetivo assegurar a participação de toda comunidade na participação da escolha das diretrizes para educação do município.

É composto por 38 membros, sendo eles dispostos da seguinte forma:

- I. três representantes eleitos do Poder Público Municipal, sendo um do Setor Pedagógico, um representante do Setor Administrativo e um representante do Setor de Cultura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- II. três representantes eleitos da 31ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais;
- III. dois representantes eleitos do Ensino Superior do Município, sendo um de universidade ou escola pública e outro de universidade ou escola particular;
- IV. um representante eleito da rede particular de educação infantil;
- V. um representante eleito dos professores da rede particular de educação infantil;
- VI. quatorze representantes eleitos dos trabalhadores da educação do município, sendo dois diretores, dois especialistas em educação, dois professores da educação infantil, três professores do ensino fundamental, sendo uma das escolas da zona rural, um do ensino médio, dois funcionários administrativos e dois funcionários operacionais;
- VII. um representante eleito do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais;
- VIII. um representante eleito das Instituições Filantrópicas Comunitárias ou Confessionais;
- IX. um representante eleito do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- X. dois representantes eleitos dos estudantes maiores de quatorze anos das escolas municipais, sendo um da zona rural;
- XI. um representante da Câmara Municipal;
- XII. dois representantes eleitos dos pais dos alunos, escolhidos nos pólos;
- XIII. um representante eleito do Conselho Tutelar;
- XIV. três representantes das escolas de educação especial do Município, sendo um representante de cada escola;
- XV. um representante eleito dos movimentos populares atuantes no Município;
- XVI. um representante eleito das Escolas Conveniadas (POÇOS DE CALDAS, Lei nº 7.947, 2004, art. 6).

Os conselheiros municipais não possuem cargos nomeados por meio do poder executivo, também não é uma atividade remunerada, é um trabalho voltado à população, para o desenvolvimento e aprimoramento da educação no município. Terá mandato de dois anos permitida a reeleição.

Compete ao CME participar da elaboração de políticas de ação para educação, avaliar sobre as diretrizes orçamentárias, fiscalizar a aplicação dos recursos públicos destinados às instituições públicas e privadas, emitir pareceres (propostas e renovação de convênios, necessidade de assistências às instituições privadas, filantrópicas e comunitárias referentes à educação), assegurar a publicidade das informações sobre SME, orientar propostas pedagógicas, autorizar mudanças nos currículos entre outras finalidades.

O Município segue também o Plano Decenal Municipal de Educação - PDME³¹ proposto em 2004 e vigorado em 2005. Por ter que se adequar as exigências técnicas do Governo Estadual em 2004 não foi possível implementar a proposta, apenas no ano seguinte que entrou em vigor valendo entre os períodos de 2005 a 2014.

É um documento que trata da origem da proposta descrevendo o histórico de quando surgiu e dos indivíduos que participaram desse processo, bem como de seus princípios e finalidade. Logo em seguida já mostra os princípios da educação estabelecidos pelo município e a organização, planejamento e finalidade de cada setor na educação. Esclarece os objetivos, organização e estrutura de cada nível de ensino que são oferecidos na cidade. Mostra, também, qual é o seu papel em coordenar e/ou subsidiar essas instituições.

Fechando mais o olhar sobre as leis que regem o município há uma específica para o magistério, onde está previsto o plano de cargos, jornada de trabalho e salários. Essa lei foi votada pela câmara, passada antes por longas discussões no CME. Quem determina se serão aprovadas as leis propostas pelo município é a câmara dos vereadores, da mesma forma que o governador manda para a assembleia legislativa, assim como o presidente manda para a câmara dos deputados. Em âmbito menor, na escala dos municípios, o prefeito encaminha para os vereadores, que votam e transformam aquele projeto em lei ou não.

A Lei Complementar nº 26 de 18 de junho de 2002³² dispõe especificamente sobre o estatuto do magistério público do município de Poços de Caldas. É uma lei que institui o Plano de Carreira, tem por objetivos: valorização do profissional do magistério, assegurando

³¹ Disponível em: http://pocosdecaldas.mg.gov.br/leis/leisordinarias/leisordinarias_8229.pdf
Acessado 06/11/2014.

³² Disponível em: http://177.91.77.122:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/59_texto_integral.
Acessado 06/11/2014. Também foi anexada ao final do trabalho, anexo VI.

ao professor e ao especialista remuneração equiparada, visa garantir a promoção na carreira de acordo com o aperfeiçoamento profissional e tempo de serviço.

No cap. II, Título I da LC nº 26 esboça os valores presentes na profissão do magistério como o amor à liberdade, reconhecimento social e o valor que a educação representa na sociedade, educação como instrumento de formação do homem, etc.

Logo em seguida, no Título II, dispõem sobre a estrutura do magistério e do quadro de profissionais que compõem a rede municipal, mencionando as atividades que competem a cada um, sendo que a responsabilidade do professor é,

A regência efetiva de turma, elaboração de programas e planos, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação de alunos, participação em reuniões, promoção de auto aperfeiçoamento, pesquisa educacional e aprimoramento do processo ensino - aprendizagem e da ação educacional, participação ativa na vida comunitária da Unidade Escolar (POÇOS DE CALDAS, Lei Complementar nº 26, 2002, art. 10).

Neste documento ainda está prevista a forma de ingresso na rede municipal de educação, o período e o funcionamento da fase inicial na rede, as formas e requisitos para remoção de uma instituição escolar para outra, substituição de um profissional por outro, promoção na carreira de três em três anos (promoção horizontal em graus e/ou vertical em referências), jornada de trabalho e remuneração, direitos (férias, licenças e concessões), vencimentos, vantagens, princípios/organização dos processos de escolha da direção escolar e regime disciplinar baseado na Consolidação das leis Trabalhistas - CLT.

Um aspecto relevante no município é que a jornada de trabalho dos professores ainda não se adequou à lei 11.738/2008 sobre jornada mínima de trabalho e piso salarial. A carga horária é de 4 horas diárias de trabalho e a remuneração é de R\$ 926, 43. Sendo que o piso nacional é de R\$ 1.800,00 para uma jornada de 40 horas divididas da seguinte forma: 1/3 de atividades de estudo e 2/3 de docência.

O que é muito comum acontecer é uma jornada de 40 horas semanais que não seguem essas orientações. Os professores trabalham oito horas diárias dentro de sala de aula, sem ter o momento destinado à elaboração do planejamento e estudo para aperfeiçoamento. Isso não está dentro de sua carga horária, desse modo não é valorizado, tanto pela elaboração desse trabalho técnico, como também valorização financeira.

Em termos de salário as progressões, como já foram mencionadas, na carreira acontecem de forma vertical, abre a cada três anos em data específica, o processo de avaliação dos cursos de formação continuada, onde os servidores podem apresentar títulos de

especialização *lato sensu* (360 horas) e/ou mestrado e doutorado. Isso agrega 10% sobre o salário base a mais na remuneração mensal. Esse recurso só pode ser usado pelos funcionários que já passaram do estágio probatório, ou seja, já possuem três anos na rede. É possível apresentar no máximo quatro diplomas durante toda a carreira na rede para ter essa bonificação.

Já na progressão horizontal a valorização se baseia em reajustes anuais seguindo as normatizações do governo federal, em avaliações de desempenho, quando o servidor é bem avaliado recebe um reajuste de 6 %, e cursos de curta duração somando um total de 120 horas. Isso também garante reajuste na mesma porcentagem das avaliações de desempenho.

A Lei Complementar nº 26 norteia todas as decisões que são tomadas na rede municipal de educação em relação aos professores, todas as dúvidas, processos de admissão, benefícios, deveres e direitos estão baseados nessa Lei Orgânica, que por sua vez respeita as leis maiores (Estado e União).

Das oito participantes dessa pesquisa, sete estão inseridas dentro dessa rede e o seu desenvolvimento profissional na carreira obedece às diretrizes presentes nesse documento, apenas uma não trabalha atualmente no município, contudo já vivenciou através de um contrato de trabalho provisório. Nesse ponto chegamos à discussão das duas formas de entrada na carreira no município.

4.2.2 Entrada na carreira no Município: concurso x contratação

No caso da cidade de Poços de Caldas há duas possibilidades de ingressar na carreira docente pública, a primeira delas é concurso e a outra é em forma de contrato. A contratação de professor na rede pública funciona como um trabalho temporário, vigência de seis meses e pode ser renovado por mais três vezes, sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas. Já o servidor público, é concursado, estável, tem seus benefícios garantidos concomitantemente com a estabilidade no emprego.

De acordo com o Título III da Lei Complementar nº 26 de 18 de junho de 2002 que tange sobre O Regimento Funcional, no cap. I estabelece as formas de ingresso no município. Segundo essa Lei a admissão no quadro de profissionais do magistério público municipal faz-se exclusivamente via concurso de provas e títulos. Aprovado o candidato passará pelo período inicial de entrada na carreira, denominado estágio probatório que tem a duração de três anos.

Caso falte pessoal efetivo para completar o número de vagas devido à demanda existente nas escolas, a prefeitura abre para contratação, onde será feita dentro do regime da CLT³³ onde estão previstos normas gerais e específicas de tutela do trabalho, contratos individuais, organização sindical, convenções coletivas de trabalho, comissões, processos de multas administrativas, justiça do trabalho, sobre o ministério do trabalho, processo judiciário e disposições finais sobre questões trabalhistas.

É um processo de seleção, primeiro há uma avaliação do currículo, focando principalmente na formação específica referente aos níveis de ensino, segundo momento é destinado para uma avaliação dos conhecimentos específico dentro da área que supostamente irá atuar, e por fim, as dinâmicas de grupo caracterizam o perfil do profissional, encerrando assim o processo de avaliação.

O setor de RH, a partir da pontuação e desempenho dos sujeitos envolvidos, julgará quem está ou não preparado para desenvolver as atividades, aquele que mais se encaixa na função a exercer. Após esse longo processo a documentação que comprova todas as informações prestadas é solicitada, exames prévios são realizados e a contratação é feita. O contrato tem duração de no máximo dois anos, é renovado a cada seis meses levando em consideração o desempenho e comprometimento do profissional.

No caso da primeira forma de ingresso, o concurso, seu edital precisa estar coerente com a Lei Complementar nº 26/2002, que por sua vez deve estar em conformidade com a lei 11.738/2008³⁴, a LDB 9394/96 e com Constituição Federal. Para se admitir um professor P1, ele precisa ter, no mínimo, magistério³⁵, formação em nível médio, e/ou pedagogia, formação em nível superior.

O magistério é o pré-requisito, a lei nº 12.796³⁶ de 4 de abril de 2013 altera alguns pontos sobre a formação dos profissionais da educação entre outros aspectos que precisou de

³³ Leis trabalhistas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452compilado.htm
Acessado 11/11/2014.

³⁴ Lei que regulamenta o piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm.
Acessado 08/11/2014.

³⁵ O curso de magistério é uma formação em nível médio, ainda aceita e oferecida no estado de Minas Gerais como um curso de formação de professores para atuarem na educação básica, com crianças de 0 a 12 anos. Alguns habilitam somente como educação infantil, outros para o fundamental ou ambos.

³⁶ Lei que Altera a Lei nº 9.394/1996 sobre a formação dos profissionais da educação e de outras providências. Disponível em: http://brt.ifsp.edu.br/v2/images/Arquivos/documentos_ifsp/2013-04-05-lei-12796-alteracao-ldb.pdf. Acessado 08/11/2014.

revisão em relação a Lei nº 9.394/1996, que pontuava que a formação mínima para se trabalhar na educação básica era em nível superior. No Art. 62 da lei nº 12.796/13 coloca o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, Lei nº 12.796, 2013, art. 62).

Apesar da lei em vigor o Brasil ainda não é capaz de formar profissionais suficientes a nível superior. Há estados, inclusive o de Minas Gerais, que nem todos os professores possuem essa formação, e às vezes nem mesmo magistério, outros são praticamente leigos. Em Poços de Caldas há uma minoria nessa situação, boa parte dos profissionais inseridos na rede possui formação mínima (curso de magistério em nível médio), e se não possuem buscaram/buscam durante sua trajetória profissional.

No município é aceito, conforme a lei, essas formações, tanto em nível médio como em nível superior para trabalhar na forma de contrato e, também, como efetivos. O edital prevê como sendo válidas as duas formações. Tanto é que três das oito professoras nesse estudo assumiram o concurso com formação de magistério, outras buscaram a graduação após já estarem atuando em sala de aula. Foi juntamente com o exercício da profissão que buscaram a formação necessária para atuação docente.

Sete professoras, que hoje estão como efetivas no município, prestaram o processo seletivo no ano de 2007 em provas realizadas no dia 24 de junho. Segundo o edital³⁷ o processo se dividiu em duas etapas, sendo a primeira composta de prova objetiva de conhecimentos específicos e, a segunda etapa, prova de avaliação psicológica.

A jornada de trabalho dessas professoras soma vinte horas semanais, elas trabalham meio período, geralmente à tarde. As escolas de ensino fundamental de 1º ao 5º ano de Poços de Caldas oferecem atividades na perspectiva do projeto de escola de tempo integral.

Como há uma demanda considerável de professores para trabalhar tanto no ensino regular como nesses projetos, o pessoal efetivo não consegue preencher todas as vagas, abre-se então para contratação (segunda forma de ingresso). Tanto professores concursados como

³⁷ Edital de concurso anexo IV ao final do trabalho.

profissionais no geral, que possuem habilitação para trabalhar com esse nível de ensino, podem concorrer a essas vagas.

É o caso de Nádia, Marília e Thais que são professoras que passaram pelo processo seletivo de 2007, entraram na rede e estenderam sua carga horária de trabalho através de um contrato para trabalhar em um turno contrário de sua vaga efetiva³⁸. Nádia e Thaís trabalham no período da tarde na mesma instituição, mas com níveis diferentes, de manhã vão para outra escola desenvolver atividades em sala multiseriadas.

Marília já tem dois cargos na mesma instituição, de manhã está como contratada no cargo de supervisora e à tarde trabalha como docente em uma turma de 1º ano. O contrato proporciona quase os mesmos benefícios que o pessoal efetivo possui. Tem direito e deveres assegurados através da Lei complementar nº 26/2002 e precisa seguir os princípios que o município tem como base. O único fator que difere é a instabilidade presente no tempo vigente do contrato, o profissional pode ficar na rede por no máximo 28 meses. Passado esse tempo a pessoa precisa se desligar do corpo de profissionais e se afastar por um período de seis meses para poder conseguir participar dos processos de seleção para docente novamente.

Camila trabalhou por dois anos como contratada na rede municipal. No momento da entrevista já tinha vencido seu prazo e estava procurando emprego na área. Muitas professoras, como é o caso específico de Camila, também passaram pelo contrato no início da carreira no município.

Apesar das outras professoras já estarem na rede há pelo menos dois anos, algumas se inseriram via contrato e só assumiram os cargos efetivos depois de serem chamadas pelo concurso que haviam prestado no ano de 2007. No quadro abaixo está discriminada a situação profissional das oito professoras desse estudo.

³⁸ Denominado como “dobra” é a situação de um professor que além do regime de 20 horas semanais previsto no seu concurso assume aulas em horários de contraturno. Tem os seus benefícios enquanto concursadas mais o que está previsto no contrato. Tem um detalhe muito interessante nesses casos, no contrato o profissional tem direito ao salário, transporte e um vale alimentação, mas no caso dessas professoras que já são concursadas, por terem o vale alimentação, não o recebem através do contrato, o que deveria ser dois na verdade se configura em penas um.

Quadro VIII – Situação profissional das professoras

Nome	Início da carreira (Anos Iniciais)	Atualmente
Nádia	Concursada	Concursada + contratada (dobra)
Joana	Concursada	Concursada
Laura	Contratada por dois municípios (MG/SP)	Concursada
Camila	Contratada	Desempregada (no momento da entrevista)
Marília	Concursada	Concursada + Contratada (supervisora)
Alice	Contratada	Concursada + Cargo no estado (Secretaria de escola)
Thais	Concursada	Concursada + Contratada (dobra)
Amanda	Concursada	Concursada

A partir das entrevistas foi possível perceber que algumas professoras sentiram a necessidade de complementar a sua formação, o magistério não atendia às suas necessidades, precisavam aprender mais sobre a prática docente, com esse intuito buscaram a formação em nível superior.

Eu vi que a minha formação do magistério não era suficiente e não é mesmo. Você é uma pessoa antes e uma pessoa depois do curso de pedagogia. Você vê a complexidade do ser humano, sabe que não é só dar um desenho, aprender letreirinha, você lida com a formação da pessoa, é para o resto da vida (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

A mesma professora ainda evidencia,

Quando eu entrei na sala de aula eu tinha só o magistério, não tinha começado a pedagogia e eu achava que sempre faltava alguma coisa. Sentia que faltava alguma coisa porque só o magistério não era suficiente, você aprendia muito a fazer trabalhinho para trabalhar com crianças, era mais relacionado à atividade do que à teoria, passava um pouco, mas era muito superficial. É um tempo muito curto também. Quando eu entrei na pedagogia eu vi que era mais específico, eu entendia mais o que se passava na sala de aula (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

O mesmo sentimento foi relatado por Alice “Eu fiz o curso de pedagogia porque eu penso que o Magistério é muito fraco para você enfrentar a sala de aula, uma escola. [...] A pessoa que faz só o magistério o mundinho dela fica muito pequeno”. Tendo consciência das suas limitações procurou algo que norteara o seu trabalho, ajudasse a entender como se dão os processos de ensino e aprendizagem e como/quando fazer uma intervenção.

Amanda também sentiu a necessidade de buscar algo mais, para ela,

O magistério é um sonho, não é realidade. Eu ainda tenho o meu material do magistério, às vezes eu olho nas coisas que eu estudei, as coisas que eu fiz, os trabalhos, muita coisa não tem como ser aplicadas na prática (Entrevista 03/06/2014, Amanda).

Vale ressaltar que o interesse das professoras por uma formação em nível superior partiu das suas próprias necessidades em se tornarem profissionais mais preparadas para enfrentar o dia a dia da escola, os desafios da profissão e sua realidade no contexto escolar.

As condições de trabalho influenciam muito na prática do professor, não só nessa fase como também durante toda carreira docente. A estrutura física da escola, a os recursos disponíveis para elaboração de uma proposta diferenciada em sala, os materiais, o acesso à informação e ao conhecimento, entre outros elementos, podem direcionar a tomada de decisões e a postura do mesmo, “desse modo, não se pode descartar, como essencial para a construção da identidade, as influências da organização do trabalho” (PIOLLI, 2010, p. 173). Tudo isso implica na imagem construída em torno da profissão.

4.3 Reconhecimento social

Toda profissão possui um conjunto de características que as diferenciam umas das outras, somado a isso existe um capital cultural e simbólico que vai reproduzindo e reafirmando tais características. Dentro da sociologia para ser profissão é necessário possuir um campo de atuação, um conhecimento específico e indivíduos que, após se apropriarem dos conhecimentos e desse campo, estão aptos a exercerem essa atividade.

Apesar de todas as discussões referentes à profissão docente, seu campo de atuação, conhecimento específico na área, quem está ou não apto ao exercício, é uma atividade que possui uma identidade, correlacionada com o reconhecimento social.

O reconhecimento, não só financeiro como também social do trabalho docente, é mencionado pelas participantes dessa pesquisa. A desvalorização da profissão remete as

professoras a um sentimento de descontentamento. Parece que quando vão dizer a alguém que trabalham nessa área já esperam um comentário relacionado ao ser professor, vinculados ao aspecto financeiro pelos baixos salários, ou um sentimento de “dó” porque a carreira no magistério é sofrida. Amanda se expressou da seguinte forma,

Hoje ser professor é motivo de chacota, antigamente você falar que era professora tinha certo status, hoje você é motivo de chacota, as pessoas olham e falam “coitada, você vai morrer e vai para o céu” “como professor ganha pouco”, eu não vou te falar que me sinto orgulhosa de bater no peito quando ouço isso, não, eu me sinto desvalorizada. Eu trabalho muito, eu sei o quanto eu trabalho, por mais que ninguém veja eu sei, mas a gente é desvalorizada, até pelos próprios colegas a gente é desvalorizado, nosso trabalho é desvalorizado (Entrevista 03/06/20014, Amanda).

Primeiro ponto levantado através dessa fala foi à desvalorização na carreira docente de professores primários, o fato de serem julgados superficialmente pelo seu trabalho. A sociedade como um todo, segundo Amanda, olha para os professores dos anos iniciais como aquele que praticam certa “caridade”, porque seus salários são tão baixos e a profissão não é muito reconhecida que para muitos é motivo de “chacota” ou de “dó”. Obviamente que esse olhar social em cima dos profissionais desse campo de atuação não é nada motivador.

Por não ser uma carreira com grande prestígio social os próprios agentes ali imersos acabam que não valorizando o seu próprio trabalho. Esse é o segundo aspecto evidenciado nessa fala, a desmotivação não provém apenas da imagem construída acerca da profissão, como também dos próprios sujeitos que estão nela. Os pares, boa parte deles com mais anos de experiência na carreira acabam desmotivando os que estão iniciando através de falas ou atitudes que mantêm no dia a dia.

A relação que essa professora faz entre reconhecimento social vinculado ao fator salarial é outro fator de análise interessante para se pensar. Será que, independentemente da profissão que você exerce, se ganhar bem seu reconhecimento na sociedade irá se equiparar ao quanto ganha? Ou isso é apenas especulação, já existem profissões que construíram, ao longo dos anos, um capital cultural que as proporcionam esse reconhecimento social? A profissão docente, de forma geral, não é reconhecida?

Não foi apenas Amanda que teceu considerações sobre esse ponto, Nádia teve as mesmas impressões sobre a desvalorização cultural de sua profissão,

Embora não seja tão valorizado, às vezes as pessoas me falam “você é professora, só professora”, “você trabalho só 4 horas?”. Imagina! As quatro horas que a gente passa ali na luta e é o que as pessoas falam mesmo, falam isso para gente. “Você estudou 4 anos para receber tão pouco”, e a gente pensa nisso. Entra em um ouvido e

sai no outro, se é aquilo que você quer nem liga, mas é uma coisa que poderia ser mais valorizado, porque só quem vivencia com você aquilo todo dia que sabe (Entrevista 25/04/2014, Nádia).

Nádia percebe que as pessoas não valorizam o trabalho docente pelas “poucas” horas em que o professor destina para tal finalidade. Contudo isso não é real, como mencionado anteriormente o professor excede, e muito, essas horas, além do que são quatro horas que eles estão em sala proporcionando às crianças aprendizado, apesar de toda diversidade e especificidades presentes nesse processo.

Infelizmente esses aspectos não são percebidos e, conseqüentemente, não são valorizados. A naturalização das coisas, do ir à escola, do professor dar sua aula em quatro horas, é algo que já é tão comum, parece ser tão fácil que muitos não se preocupam com os reais mecanismos que fazem isso acontecer.

É muita desvalorização, é uma desvalorização cultural. [...] Se você for ver a desvalorização financeira é tanta que é isso mesmo [...] É cultural, as pessoas quando você fala que trabalha na área da educação ela já na cara, na postura, no jeito de falar já demonstra esse “dó”, essa pena porque trabalha na área da educação. Isso magoa, isso me chateia, porque na verdade é uma desvalorização muito grande (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Mais uma vez a desvalorização social é correlacionada à desvalorização salarial, a professora Laura relata um episódio que aconteceu com ela semanas antes da entrevista para esse estudo. Ela está cursando administração, pois pretende sair da sala de aula para trabalhar com a pedagogia empresarial, segundo ela houve um momento de apresentação entre todos os alunos dessa graduação para que se conhecessem, ao mencionar que era professora e que trabalhava na educação as pessoas a olharam diferente.

Talvez um dos motivos para que Laura esteja fazendo outra graduação é resultado da falta de valorização, está buscando uma nova carreira que lhe dê mais segurança em termos salariais e prestígio. Ela relata as dificuldades enfrentadas em função da escolha pela profissão, a desvalorização financeira é algo muito forte na carreira, sendo que foi necessário possuir dois empregos para dar conta das suas despesas básicas.

Gosto muito da sala de aula, muito, muito mesmo, mas essa parte da desvalorização ajuda muito a pensar em ir para outra área, para a pedagogia empresarial no caso, ajuda muito. Falar para você que eu ficaria 100% feliz na pedagogia empresarial, não ficaria, mas eu voltaria a lecionar em uma faculdade (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Percebe-se também nesse relato que a valorização aumenta ou diminui de acordo com os níveis ensino entre os profissionais. Os professores da educação básica têm um reconhecimento social diferente dos professores do ensino superior. Dentro da educação básica os profissionais que dão aula na educação infantil possuem uma identidade, assim como aqueles que trabalham do primeiro ao quinto, e assim por diante. Identidade construída, identidade que também é dada.

Laura valoriza seu trabalho, tem consciência da responsabilidade que envolve a docência, mas também sabe que a valorização só será efetiva a partir do outro, quando galgar outros espaços. Necessita dessa valorização financeira e social.

Lembrando que essa professora quando iniciou tinha dois empregos, um em cada cidade. Para dar conta de suas despesas precisava viajar todos os dias, por isso esse sentimento de desvalorização é tão forte na sua fala,

O financeiro atrapalha muito, eu viajava, a minha vida ano passado era dentro do carro, porque ou eu viajava para ganhar melhor ou eu passava fome, porque eu tinha uma casa inteira para sustentar, tem água, luz, telefone, estou falando de básico, não é nada de luxo não, é o básico para viver dignamente. O meu salário não dava, coloquei minha saúde em risco, no fim do ano eu não era gente, não sei como eu dava conta, hoje em dia eu paro para raciocinar e não sei como eu dava conta. Então isso [parte financeira] atrapalha muito, muito mesmo, você acaba que fazendo um serviço mal feito e você sabe que está fazendo mal feito (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Tem a consciência que essa atividade intensa prejudicava tanto sua saúde como sua prática. Obviamente que não dá para fazer um trabalho de qualidade de segunda à sexta passando por todas essas dificuldades de se locomover de uma cidade para outra. O trabalho em três turnos (manhã, tarde e noite) é uma realidade para muitos professores para conseguirem manter um salário que dê conta de suas necessidades.

Laura também segue nessa lógica, foi um ano muito difícil, de muito empenho e dedicação para aguentar longas horas de estrada. Seu pique, sua motivação vinha da satisfação ao perceber o aprendizado dos seus alunos. Para ela o trabalho pedagógico é algo que tira de letra, não tem dificuldades em buscar material, mudar e (re)planejar suas aulas, tecer reflexões a fim de melhorar sua prática, contudo uma coisa que não consegue vencer, que para ela é um desafio é a parte financeira.

Outras professoras envolvidas com essa pesquisa também citaram essa questão financeira, em momentos diferentes, Thaís pontua que faz todo o possível para seu desenvolvimento profissional, o que está ao seu alcance, contudo o fator financeiro acaba que

limitando suas possibilidades de formação continuada uma vez que não possui recursos suficientes para investir nesse campo, por isso sempre participa de cursos oferecidos gratuitamente pelo município de Poços de Caldas.

O fato de a profissão docente, especificamente os professores dos anos iniciais, ser desvalorizada em vários aspectos está relacionada a fatores históricos que foram sendo traçados ao longo dos anos. Uma observação feita por Tancredi (2009) é bem pertinente para compreender alguns desses elementos:

O aumento significativo e rápido do número de docentes das séries finais do então primeiro grau implicou que aos poucos o prestígio da profissão diminuísse, o que afetou os demais graus/níveis de ensino. Acrescenta a isso o problema financeiro, pois recursos já escassos passaram a ser divididos por um número maior de pessoas, levando a uma diminuição no valor do salário e, com o tempo, à necessidade de os professores assumirem jornadas de trabalho mais longas ou a complementar o salário da docência com outras fontes de renda. Isso ocorria, naturalmente, a custo de seu tempo de estudo, de trabalho docente extraclasse e mesmo do tempo de lazer (TANCREDI, p. 52, 2009).

A universalização do ensino e o aumento de profissionais para atender a essa demanda fez com que um contingente de pessoas ingressasse na carreira, com isso o fator salarial foi decaindo porque haviam muitos docentes e poucos recursos. Outro fator que também pode influenciar é que devido ao número expressivo de vagas a serem preenchidas a formação passou a ser um problema. Muitos entraram na profissão sem a formação mínima exigida e o preparo necessário, tornando assim, muitas vezes, as práticas vazias e sem uma formação sólida que pudesse consolidar os fundamentos filosóficos e teóricos do campo de atuação.

Além dessa ampliação do acesso à escola, aumento da necessidade de profissionais e uma formação muitas vezes sucateada, soma-se outro ponto nessa discussão, a questão de gênero. As mulheres viram em algumas profissões, dentre elas o magistério, uma forma de se inserirem na sociedade e no mundo do trabalho, umas por vontade, outras por necessidade, como já foi mencionado no capítulo II.

Nesse sentido, a desvalorização salarial também estaria ligada à imagem construída em torno da mulher, pois eram tidas como “[...] virtuosas, econômicas, abnegadas dos bens materiais e, ainda mais, “vocacionadas” para a nobre missão de educar [...]” (CHAMON, 2005, p. 83).

O reconhecimento material pelo realizado estava filtrado pelos pressupostos duma identidade de gênero que considerava ao homem como provedor principal da família e a mulher como sua dependente, cujo salário poderia chegar a ser, no máximo, um complemento da renda familiar. Ora, isso é importante porque indica que o

reconhecimento/valorização no trabalho, que é um elemento central do suporte da identidade profissional, foi “filtrado” pela desigualdade inscrita na identidade de gênero característica daquele momento histórico (CODO, 1999, p. 66).

Camila já menciona os baixos salário do professor e que este, em alguns casos como o dela, retira do próprio bolso para comprar materiais em função de uma proposta de trabalho diferente. “A questão dos materiais era meio defasada, falta tudo, tem que partir do professor, o salário não é legal, não é compatível e a gente ainda tem que tirar do bolso para fazer uma atividade diferenciada com os alunos”.

Como queria fazer atividades que requeriam certos materiais e a escola não oferecia usou seu próprio dinheiro para comprar o que precisava. Guardou tudo dentro de seu armário e trancou com um cadeado para que fosse usando ao longo do ano com as crianças, no dia seguinte chegou a sua sala e viu que tudo estava espalhado pelo chão, havia sido arrombado. “Eu fiquei tão chocada que eu sentei”, isso foi o que sentiu ao ver todos os materiais destruídos, buscou ajuda com a supervisão, relatando tudo que havia acontecido, contudo a mesma disse que nada poderia ser feito, não tinha como pegar a pessoa que fez isso porque a escola funciona nos três turnos e a possibilidade de encontrar o autor daquele episódio era nula. Camila não viu solução para seus dilemas, tanto a falta de materiais como o ato de vandalismo que aconteceu na sua sala.

Marília tenta se manter positiva em relação a sua profissão, “me sinto realizada profissionalmente, não financeiramente [risos]”. Gosta do que faz, de ensinar, participar dos momentos de aprendizagem de seus alunos, contudo quando o assunto é valorização do seu trabalho, sente que não recebe de acordo com a responsabilidade que envolve suas funções. Alice se posiciona da mesma forma, gosta do que faz e tem a consciência de que é uma profissão desvalorizada financeiramente, ressalta que não é culpa do aluno, por isso o professor não pode demonstrar dentro da sala de aula o seu descontentamento. Observa em colegas essa postura, de fazer alguma atividade ou mesmo ter uma prática sem empenho devido às questões financeiras,

Muitos falam que estão a vinte anos, que o salário é pouco e fazem de qualquer jeito, eu não concordo com isso, de maneira alguma. Acho que ninguém foi lá te pegar a laço para você ser um professor. O aluno, os pais não têm culpa do seu salário, do que escolheu para estudar, você tem que fazer diferente (Entrevista 08/05/2014, Alice).

Joana já cita a questão financeira logo na escolha do curso, fez pedagogia por ser um curso superior mais barato, o que tinha condições de pagar na época, “meu pai sempre morou

na zona rural, eu sempre morei na zona rural, era o curso que podia pagar para mim no momento. Entrei realmente por isso, mas depois eu me apaixonei”. Sua escola profissional foi feita em função das suas possibilidades. Será que essa questão da desvalorização salarial já pode estar embutida logo na escolha da graduação, cursos mais baratos podem implicar no reconhecimento social e financeiro também baixos?

A reivindicação dos professores por melhores salários está ligada tanto às condições materiais, como vimos nas falas das professoras, pois a ideia de somente os homens serem os provedores dos seus lares já não é uma realidade, como também às questões simbólicas. Querem resgatar o prestígio da profissão, recuperar a importância do papel social do professor, desvinculá-lo da imagem construída.

Com a formação inicial insuficiente, a inserção profissional sujeita às regras do sistema, a relação com os pares, alunado, pais e gestores muitas vezes conflituosas e/ou inexistentes, a falta de incentivo em buscar conhecimentos específicos por meio de pós-graduação, os baixos salários e prestígio social, com todos esses intervenientes fica a questão: o que faz o professor investir nessa carreira?

4.4 Afeto e trabalho

Embora haja muitos motivos pelos quais a profissão docente, especificamente as professoras primárias, sejam desvalorizadas e seu trabalho não seja reconhecido é interessante pensar o porquê elas ainda continuam atuando.

A carreira docente envolve muitas questões evidenciadas ao longo desse estudo. O envolvimento afetivo empregado pelas professoras no trabalho também é um elemento em destaque, isso faz com que elas consigam vencer os dilemas e dificuldades que vão enfrentando ao longo dos anos porque “a interação do sujeito com o trabalho não se dá de um modo estritamente técnico, físico ou cognitivo” (PIOLLI, 2010, p. 176). Há um envolvimento de ordem pessoal com aquilo que se faz. Isso colabora para o desenvolvimento profissional, para construção de um perfil, o que acarreta no delineamento de uma identidade em constante metamorfose.

O fato de o professor lidar com o outro, seu objeto de trabalho é o aluno, implica na mediação entre os saberes. É necessário um investimento pessoal, não há como separar do ser humano seu lado pessoal do racional, as duas coisas vão acontecendo concomitantemente. As decisões dos professores estão baseadas nesses dois pontos. Apesar de, historicamente, razão

e emoção terem tido direcionamentos diferentes, ou seja, a tentativa com a Segunda Revolução Industrial de canalizar os sentimentos para fora das fábricas, isso não foi tão longe, pois,

Acontece que, para o ser humano, não é possível investir somente a energia física quando realiza um trabalho; a relação não é nem pode ser meramente objetiva. Ali estão depositadas suas alegrias, suas insatisfações, suas queixas e sonhos, enfim, sua subjetividade que não se pode deixar guardada na gaveta antes de sair de casa toda manhã para trabalhar [...] (CODO, 1999, p. 115).

A subjetividade faz parte do humano, faz parte do professor. Nesse sentido não tem como não se envolver com os estudantes, deixar de lado a afetividade. Camila deixar bem claro a relação que mantém com seus alunos,

Acho que a gente tem que ter comunicação, você tem que conversar com seu aluno, deixa a professora lá dentro um pouquinho e seja um ser humano naquele momento (Entrevista 13/02/2014, Camila).

O ouvir é uma ferramenta que proporciona ao professor evidências para conduzir seu trabalho. Em alguns momentos da entrevista Camila relata que algumas crianças só precisavam ser ouvidas, precisavam conversar, a ponto de se envolver com suas histórias. A realidade que muitas vivenciam é bem conflitante, bem distante da sua.

As mães também sentiram nessa professora uma confiança a ponto de depositarem seus problemas nela, contando todas as angústias e alegrias que fazem parte de suas vidas. Importante pensar em até que ponto essa relação deve existir. A subjetividade e afeto fazem parte do trabalho isso é um fato, contudo, até onde vai a linha de proximidade entre as relações de trabalho? Analisando dentro da perspectiva da subjetividade essa questão fica aberta, ou seja, cada indivíduo vai traçar a sua linha.

Tem professoras nesse estudo que se envolveram mais, outras menos. Algumas se sensibilizaram mais com determinadas questões do que outras, e esse movimento vai acontecendo todos os dias na escola. Cada professor vai delimitar o seu grau de envolvimento, não há regras, a não ser as questões éticas e morais, que vão determinar a intensidade do envolvimento afetivo.

Nas falas das professoras dessa pesquisa foi possível perceber os motivos que as fazem permanecer e persistir na carreira. Sua dedicação no trabalho está vinculada ao fator sentimental, ao envolvimento pessoal,

Eu me sinto realizada, eu me sinto muito realizada. Não me vejo mais fora da sala de aula, eu me encontrei mesmo enquanto pessoa e com profissional. Eu não imaginava que era tão gratificante ensinar. Porque dentro da faculdade a gente vê “a vou ser professora”, “quando eu sair vou dar aula”, mas a gente não faz ideia de como é bom, apesar todos esses problemas que a gente tem dentro da escola. Eu me sinto realizada (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Após uma escolha profissional um tanto quanto incerta, pois o curso de pedagogia não era sua primeira opção, Camila se sente realizada apesar de tudo que envolve a profissão. Falta de apoio dos supervisores, até mesmo nos colegas de trabalho, sua experiência ruim com seu armário invadido e seus materiais destruídos, falta de reconhecimento, inclusive financeiro, uma carreira não muito atrativa, todos esses aspectos negativos não servem como motivos para essa professora deixar a sala de aula.

Além disso, se vê reconstruindo a identidade que ela mesma se apoderou sobre o que era ser professora. Na graduação foi criando uma imagem do fazer pedagógico, das atribuições e responsabilidades, da prática, das relações que se tecem. A formação inicial “permite ao indivíduo antecipar uma identidade profissional e uma trajetória no mundo do trabalho” (PIOLLI, 2010, p. 175), contudo ao se inserirem no ambiente aonde vão atuar percebem a diferença em relação às projeções. Camila ao vivenciar percebeu a complexidade da profissão. Quando foi planejar suas aulas, lidar com a hierarquia no trabalho, mediar as relações com os pais, o contato próximo com o aluno foi construindo sua própria identidade.

Depoimento parecido foi feito por Alice que trabalha há dezesseis anos na secretaria de uma escola de rede estadual em Minas Gerais. Com seus longos anos de experiência na carreira como secretária ainda busca algo para se motivar, algo para se sentir realizada, e foi com esse pensamento que iniciou como docente.

Gosto, gosto muito. Todo mundo fala que eu não vou ter coragem de sair da secretaria, porque estou há 16 anos, todo mundo fala que não vou dar conta de sair porque eu me acostumei o diretor também não quer que eu saia. Mas, quando eu penso, eu acho que vou acabar saindo. A gente tem que buscar aquilo que nos realiza. Quando você vê os alunos sendo alfabetizados é uma emoção muito grande (Entrevista 08/05/2014, Alice).

O mais interessante desse posicionamento de Alice é que, apesar de tudo, da imagem que a professora primária carrega na sociedade ela ainda quer seguir nessa carreira, porque, segundo ela, “eu gosto muito da profissão”. Sua escolha está intimamente relacionada às relações que mantém com seus alunos. O sentimento positivo resultado de suas práticas é um fator motivador para continuar e investir na docência.

Sentimento de orgulho em relação à função que desempenha também foi um item citado pelas participantes do estudo. Há uma supervalorização em relação ao trabalho docente, às suas responsabilidades, à importância da profissão na formação dos alunos.

É uma coisa que eu gosto de fazer, eu sei que está nas minhas mãos, essa sala inteira está nas minhas mãos, se eu quiser fazer um trabalho mais ou menos, vai sair alunos mais ou menos, se eu quiser fazer um trabalho direito vão sair alunos bons, isso faz bem para gente, flui. Eu gosto do ritmo que a sala pega e eu vejo de maneira positiva, claro que eu vejo que tem muita coisa que deixa a gente frustrada, que não sai como a gente espera, mas eu sei que estou fazendo o meu melhor (Entrevista 06/05/2014, Thais).

O que mais motiva não só a Thais, como as demais professoras é ver que seus alunos estão aprendendo, estão conseguindo alcançar os objetivos traçados por elas. Isso as faz querer continuar na profissão e enfrentar todos os desafios que vão surgindo na sala de aula. Alunos com bagagens distintas, influência da família, dos pares, dos supervisores, falta de recursos materiais, inclusão, a falta de reconhecimento da profissão, etc. são elementos que estão em contato com o professor o tempo todo, isso influencia na construção de uma identidade profissional e no desenvolvimento pela carreira. Segundo Santos e Mizukami (2012):

O desenvolvimento profissional se constrói pela inter-relação entre contextos mais vastos e mais imediatos em que a pessoa-professor se localiza, oportunizando a ampliação de seu conhecimento. É importante também observar que a formação ao longo da vida exige processos de sustentação e cooperação que possam contribuir para que os professores cultivem disposições e atitudes para enfrentar os problemas emergentes da prática docente, situada no contexto do trabalho pedagógico (SANTOS; MIZUKAMI, 2012, p. 48).

As professoras citaram também a junção de habilidades que estas incorporam às suas práticas, sendo elas: psicólogo, amiga, professora, formadora de seus alunos, etc. Interessante observar que muitas profissões citadas como habilidades incorporadas no fazer docente possuem um caráter “feminino”:

Porque a gente tem que ser professora, tem que ser médico, tem que ser psiquiatra, psicólogo, tem que ser assistente social, mãe, pai. O mundo do jeito que está hoje, a estrutura da família, como ela está hoje, mexe muito com o profissional da gente no geral. Você tem que mudar constantemente (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Além de Camila, Alice possui uma fala semelhante,

Então quando uma pessoa escolhe o magistério vai lidar com crianças e ela [professora] tem que entender que ela não será apenas uma professora, ela vai ter que ser uma psicóloga, vai ter que ser amiga, vai ter que ser muita coisa (Entrevista 08/05/2014, Alice).

As relações de afetividade são bem intensas no dia a dia. Não há como separar o trabalho do afeto, todo trabalho requer um investimento afetivo, ainda mais na relação que se estabelece entre professor e aluno (CODO, 2000). Thais não separa o emocional do profissional “Eu tenho esse lado afetivo com eles que eu valorizo, que acho importante, mas sou muito exigente, sou brava. [...] Sou boazinha, mas sou exigente, sou brava, se for preciso”.

A imagem que constrói sobre si está totalmente vinculada ao discurso do outro e aos aspectos subjetivos de sua personalidade. Ser “boazinha”, “brava”, “exigente”, “amorosa” são alguns elementos citados por várias professoras. Amanda também se refere a sua imagem traçando relação a esses fatores “Eu me vejo uma pessoa muito carinhosa, eu sou muito carinhosa com as crianças. As coisas de criança me emocionam muito”. O fato de se dedicar ao trabalho ainda se soma ao seu envolvimento afetivo intenso com seus alunos.

Nessa pesquisa foi possível classificar o sentimento, em relação ao trabalho, dos professores em dois: satisfação e frustração. Com tudo que foi evidenciado por meio de suas falas durante o texto as causam essas sensações, ora mais voltada para o sentido de realização pessoal e profissional, ora com a sensação de impotência perante as estruturas organizacionais do sistema social, político, econômico e cultural.

As oito professoras buscam algo para se sentirem realizadas na carreira, procuram algo que seja motivador, a válvula propulsora que dará subsídios para pensar e elaborar uma aula, encontrar material pedagógico que atenda às necessidades de seus alunos, propor avaliações que contemplem todo processo e as especificidades, entre outros recursos necessários para se alcançar os objetivos propostos.

Estamos sujeitos a erros a toda hora, mas eu me acho uma excelente profissional porque eu sei que entro na sala de aula com vontade de ensinar, de estar próxima dos meus alunos, porque eu tenho uma relação de amizade com eles também. Então eu me sinto um profissional excelente e diferenciado, porque eu acho que eu tenho que bater no peito sim, que quero fazer um trabalho diferenciado e que eu quero fazer a diferença, tanto para os alunos como para mim também (Entrevista 13/02/2014, Camila).

O sentimento que motiva Camila vem do contato que tem na sala de aula com os estudantes. A cada dia propõe algo novo e busca também no aluno o caminho para ir

direcionando seu planejamento. A satisfação está em perceber que uma atividade caiu bem naquele dia, que um jogo trouxe elementos que contribuíram no aprendizado.

Sua vontade de ensinar se reafirma quando percebe que os alunos gostam da aula, gostam da professora. Estabelece uma relação de amizade para construir um canal de comunicação a ponto de se utilizar também desse recurso em suas práticas.

O mesmo acontece com Amanda,

Para mim, e gostaria que muitas pessoas pensassem dessa forma, faço aquilo que amo, que me traz prazer, me dá satisfação, então não interessa se eu ganho 10 mil ou um salário mínimo, não interessa o status, interessa o que eu estou fazendo aqui, interessa a hora que as crianças abrem aquela porta e chegam animados, com vontade. Isso é gostoso, você contar uma história e ver aquelas carinhas de prazer, isso é muito bom, é a minha gratificação (Entrevista 03/06/20014, Amanda).

Independente da valorização social e financeira da profissão essa professora se sente realizada pelo resultado e das relações que estabelece com as crianças. Ver seus rostos e seu processo de desenvolvimento é um fator que mexe muito com o seu desenvolvimento profissional. Ser professora a traz muita felicidade.

Os sentimentos são fundamentos interessantes que servem como elemento motivador para os professores. Se o reconhecimento social do trabalho não é algo latente, os profissionais do magistério encontram nos seus alunos a valorização que esperam da profissão.

Eu amo o que eu faço. Onde me sento realizada dentro da escola é na sala de aula, e dentro da escola, eu gosto daquele ambiente, gosto daquela bagunça da 1h até as 5h20min que nem uma louca (Entrevista 18/02/2014, Laura).

O afeto é tão intenso que é motivador também no sentido de ir a cada dia melhorando suas práticas, em função disso reconsidera sua formação. Thais teve uma fala bem interessante nesse sentido,

Com o meu concurso eu poderia ter ficado com o magistério o resto da vida, porque eles não exigem pedagogia, foi por mim que fiz. Acho que a gente tem que correr atrás sim, estudar e achar maneiras de melhorar e isso vai refletir na sala de aula, porque fazendo um bom trabalho com eles eu vou me sentir bem, vou me realizar (Entrevista 06/05/2014, Thais).

A satisfação do seu trabalho, ao ver seus alunos se desenvolvendo trouxe também um sentimento de que estava faltando alguma coisa, que suas práticas podiam explorar técnicas e

conhecimentos para ajudar as crianças. Percebeu que precisava de novos saberes, isso a fez caminhar no sentido de procurar um curso, nesse caso a graduação, para melhorar e fundamentar suas ações

Sendo assim, ao longo da vida os professores passam por situações que o colocam a refletir sobre sua prática e sobre sua profissão, isso promove subsídios para seu crescimento pessoal e profissional.

Apesar dos sentimentos serem positivos e ajudarem as professoras a seguirem suas carreiras procurando melhorar, desde a escolha de recursos mais adequados as dificuldades dos seus alunos até a busca por formações específicas, em alguns momentos a insatisfação com a atividade que exerce e tudo que a envolve pode suscitar angústia e insatisfação.

Uma das condições do trabalho docente é a relação com o “outro”. Os alunos trazem para sala de aula, como já foi dito, muitos elementos que interferem no trabalho do professor. As variações no comportamento das crianças são um indicador da realidade de cada uma. A respeito disso Laura diz o seguinte,

A questão emocional das crianças, que é uma coisa que eu, enquanto pedagoga, que já trabalhei em uma casa lar, preso muito. Por exemplo, uma criança quando é agressiva ela tem um estímulo, às vezes é você, às vezes é na casa dela. Então eu tento observar muitos eles, é desafio muito grande e você chega a se magoar muito porque é uma realidade que você não vivencia, mas eles sim (Entrevista 18/02/2014, Laura).

A realidade de vida dos alunos, em alguns momentos, é distante daquelas referências que os professores têm como parâmetro. Muitos sofrem com a violência, abandono, desestrutura familiar, condições financeiras precárias, entre outros fatores, que podem comprometer seu desempenho escolar.

Boa parte das preocupações das professoras envolvidas nessa pesquisa verticalizava-se sob a formação humana das crianças. Salientam e dão importância às propostas curriculares e aos conhecimentos que precisam ser trabalhados a cada ano, porém existem outros fatores que chamam mais atenção. Os estudantes passam por situações que comprometem o seu desenvolvimento na escola, o que gera também nas professoras um sentimento de insatisfação,

Ficava abalada enquanto pessoa, saber que um aluno meu não comeu, em saber que um aluno meu apanhava. Você tem que investigar para ver de onde vem essa violência, um aluno que está sendo usado para levar droga para casa de irmão mais velho, aluno que sofreu um abuso sexual, é pesado. Como profissional eu

comunicava a supervisão, eu tinha que investigar, eu tenho que perguntar para mãe, mas como pessoa eu ficava realmente abalada, chorava ao sair da escola, chorava até dentro da sala de aula, fiquei conhecida como professora chorona. Os alunos vinham me abraçar para saber por que eu estava chorando, o que tinha acontecido, e às vezes era aquele aluno que tinha acontecido algo com ele. Não conseguia segurar o choro, às vezes quando não queria chorar na frente eu saía da sala de aula. Me afetava sim, mais no pessoal mesmo (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Essa professora se envolve muito com a realidade do seu aluno, a ponto de não controlar suas emoções. Tentou por diversas vezes contornar situações em que a história de vida dos alunos não fossem algo que comprometeria o seu trabalho, contudo não aguentou, seu emocional falou mais alto. Camila sabe que muitas coisas fogem ao seu controle, não tem como resolver os problemas que muitas crianças estão sujeitas, mas ela acredita que se doando a elas talvez possa amenizar seu sofrimento.

Nesse sentido investe em carinho, abraços, um beijo, um sorriso, em algo que faça seus alunos se sentirem acolhidos. Em alguns casos, quando faltava algo além do afeto, buscava o que estava ao seu alcance como doação de roupas e alimentos. Seu investimento afetivo no trabalho era considerável.

Outro aspecto relacionado à insatisfação relacionado ao aluno, citado pelas professoras, foi em relação à aprendizagem,

Para mim foi esses alunos que eu não consegui atingir, não sei o que faltou, pode ser que eu tenha errado também, talvez devesse procurar mais ajuda, estudado mais o caso de alguns alunos. Como te disse, no primeiro ano de docência tive um aluno com dislexia, e nesse segundo tive três casos gritantes [...]. Esses alunos que chegam para você, que são alunos diferentes, entre aspas, deixa realmente a gente muito frustrada. É um desafio que te tira realmente o sono porque você imagina fazer algo com aquele aluno e não consegue atingir. Você bola um negócio superbacana vai aplicar e não dá certo (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Ao planejar o professor traça uma ideia de como transcorrerá sua aula, não tem como fugir do sentimento de projeção, ou seja, idealiza uma aula que pode ou não acontecer. Quando propõem atividades que não se encaixam ou que os alunos não conseguem assimilar, obviamente que o descontentamento com a própria prática se torna latente. A dificuldade não está só no professor e no seu planejamento, mas também na escola e no aluno real.

O aborrecimento de Camila está fortemente presente em sua fala, porque é uma profissional dedicada ao que faz, se ela se preocupa com os alunos para além dos muros da escola, imagine então como é dentro de sua sala? Isso gera uma expectativa enorme sobre aquilo que faz, porque precisa ver o resultado, um retorno mesmo que pequeno do

investimento que faz. Essa é a sua motivação na profissão, isso faz com que invista cada vez mais nas suas aulas e nos seus alunos.

Amanda pensa de forma semelhante quando o assunto é aprendizagem,

Sou muito crítica, então tudo que eu faço penso que poderia fazer mais, melhor e uma coisa que me atormenta, me tira o sono, é pensar como uma criança pode chegar aqui, eu trabalhando a mesma coisa com uma turma e uma criança entende e a outra não consegue, uma criança consegue entender que um palitinho mais um palitinho são dois e a outra não. Essa outra que não consegue aprender me intriga muito e fico pensando que se ela não entendeu que um palitinho mais um palitinho são dois eu tenho que arrumar outro método para ensinar. Então me cobro muito por isso, por isso que hoje digo que meu maior desafio sou eu mesma (Entrevista 03/06/20014, Amanda).

Em sua fala coloca toda responsabilidade sobre o desenvolvimento das crianças sobre sua responsabilidade sem contar nos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que elas estão sujeitas. Cobra-se por não atingir as metas que projeta, sua satisfação ou insatisfação está basicamente pautada nos retornos em relação à aprendizagem dos seus alunos.

É necessário considerar as condições de trabalho, estas comprometem muito o trabalho docente. É difícil dar uma aula quando há goteiras no período de chuvas, quando não tem um quadro bom, faltam carteiras, quando as crianças estão com fome, quando sentem frio ou que não vão para escola porque precisam trabalhar. Existem muitos fatores dentro e fora da escola que interferem na prática docente.

Um dos principais pontos de confrontação do professor é com o “sistema”,

A gente entre com um gás, no começo a gente quer fazer tudo, aí o sistema vai te...você vai murchando, vai murchando, não pode perder o pique, se você acreditar na educação, apostar na educação você realmente faz de tudo para manter o seu nível de trabalho, mas se deixar envolver pelo sistema só vai decaindo o trabalho do professor. É complicado (Entrevista 13/02/2014, Camila).

Esse sistema e a maneira como o trabalho está organizado requer levar em consideração suas condições e hierarquias. Dar aula para o 2º ano envolve uma política pública para educação básica específica, baseada em uma legislação dentro de uma perspectiva política e econômica, permeada por questões culturais e simbólicas. Possui um financiamento específico e diretrizes que vão de encontro aos interesses do Estado. Assim se dá a educação, as macro realidades vão interferindo de várias formas no trabalho docente, pois “a organização torna-se o lugar privilegiado da identificação, da projeção e da introjeção” (PIOLLI, 2014, p. 40).

O afeto é intensamente vivenciado na vida das professoras participantes dessa pesquisa. Todas investem em maior ou menor grau a afetividade em suas práticas. Para algumas a satisfação se sobrepõe às condições de trabalho, tornando dessa forma uma válvula de escape, para aliviar as tensões do cotidiano. Para outras o sofrimento causado por esse investimento é latente.

O que é necessário pontuar é que essas vivências, a realidade que as oito professoras estão imersas proporciona elementos para se constituírem na carreira e delinearem uma identidade, sua identidade profissional.

Quadro IX – Condições de trabalho relatadas pelas professoras

Nome	Condições de Trabalho
Nádia	Defasagem dos alunos/ Trabalho solitário/ Falta de orientação/ Flexibilidade no trabalho/ Baixos salários/ Poucos cursos gratuitos de formação continuada disponibilizados na rede
Joana	Trabalho solitário/ Falta de orientação/ Baixos salários
Laura	Violência/ Trabalho solitário/ Falta de orientação/ Flexibilidade no trabalho/ Baixos salários
Camila	Defasagem dos alunos/ ausência ou escassez de materiais/ Violência/ Preconceito/ Trabalho solitário/Dificuldade com o conteúdo/ Falta de orientação/ Falta de profissionais/ Baixos salários
Marília	Defasagem dos alunos/ Trabalho solitário/ Falta de orientação/ Falta de profissionais/ Baixos salários/ Poucos cursos gratuitos de formação continuada disponibilizados na rede
Alice	Baixos salários/ extraclasse/ Poucos cursos gratuitos de formação continuada disponibilizados na rede
Thais	Condições físicas e estruturais/ ausência ou escassez de materiais/ Baixos salários/ Trabalho extraclasse
Amanda	Ausência ou escassez de materiais/ Preconceito/ Trabalho solitário/ Falta de orientação/ Baixos salários

Considerações Finais

Os elementos estudados e trazidos nesse texto se referem a uma realidade específica de um grupo de professoras em um município localizado no interior do estado de Minas Gerais, porém apresenta semelhanças com outras investigações relacionadas aos temas aqui evidenciados.

Foi possível pensar em questões que tornaram este estudo particular nos seguintes aspectos: professoras iniciantes, boa parte se inseriu na carreira como efetivas (as que não entraram na rede dessa forma acabaram, posteriormente, se efetivando), quase todas passaram pela formação no curso técnico de Magistério (duas não cursaram e uma não chegou a concluir) e todas buscaram a formação em nível superior pelo curso de Pedagogia.

Foram entrevistadas oito professoras que atuam na rede municipal de ensino nos anos iniciais. Todas podem ser consideradas iniciantes, pois possuem no máximo cinco anos de experiência profissional com alunos de 1º ao 5º ano.

Com a intenção de levantar os elementos que contribuem para construção de uma identidade profissional, esse estudo trouxe valiosos dados que ajudam a compreender um pouco como esse processo acontece. Estar na carreira docente é aceitar a infinidade de possibilidades de aprender, formar e formar-se ao longo dessa jornada.

O caminhar pela docência não é linear, o professor vai adquirindo e interiorizando informações, a partir do meio e das pessoas que tem contato, através de várias formas. As relações com os familiares, amigos, com os alunos, com os colegas de trabalho (pares, supervisores, orientadores, diretores, etc.) e com a comunidade escolar. Estes aspectos trazem uma gama de informações que possibilita ao professor estar em constante metamorfose. Vai processando e interiorizando maneiras de ser e de se portar de acordo com as exigências de onde está inserido.

A aquisição de novos saberes se prolongam durante toda a carreira, essas oito professoras passaram e ainda passarão por momentos que trarão elementos que a constituirão. O aprender é um *continuum* na profissão.

Por fim, devido a esse longo processo em que as professoras vão assumindo posturas diversas de acordo com o momento em que estão, existem várias possibilidades de se caracterizarem, ou seja, não há apenas uma identidade fixa, mas uma identidade em metamorfose em função das exigências da carreira.

Sendo assim, pode-se dizer, até o momento, que os elementos que contribuem para composição da identidade assumida pelas oito professoras provêm de suas histórias pessoais, de suas trajetórias escolares, da formação inicial e continuada, do ambiente onde exercem a atividade docente, da organização do trabalho, das relações afetivas que estabelecem através desse local e dos saberes que vão construindo por meio de suas práticas.

Dentro da própria família os sujeitos vão aprendendo uma série de regras que os permitem se adaptar ao meio. Aprendem valores éticos e morais que carregarão para o resto de suas vidas, transpondo para outras esferas os modelos interiorizados através do contexto familiar.

Olhando para outro aspecto da formação pessoal, a escolha da profissão pode ser uma decisão tomada a partir das relações mantidas no seio familiar. Para algumas ver algum parente e, principalmente, a figura da mãe exercendo a docência foram exemplos a serem seguidos. Muitas embasam suas práticas a partir dessas referências.

Seguindo nessa direção, a trajetória escolar tem um valor considerável nas atitudes assumidas em sala pelas professoras, pois são baseadas nas práticas de figuras que foram marcantes na sua formação básica. Ver um professor trabalhar de determinada forma, ou que não levava em consideração aspectos relevantes do processo de ensino, de aprendizagem, as especificidades de cada aluno, etc. sevem de modelo para as escolhas que as professoras iniciantes fazem no dia a dia do seu exercício profissional. Posturas são assumidas ou abandonadas tendo como referência experiências vivenciadas enquanto alunas.

Após a escolha profissional feita a partir da influência da família, por questões financeiras ou até mesmo pelo mero acaso, o que foi observado nesse estudo pelo depoimento das professoras, a formação vem como segundo degrau para dar subsídios à construção profissional. Algumas cursaram o magistério, outras não, sete passaram pelo curso superior e uma está concluindo essa etapa. Essa formação proporciona saberes referentes à área de atuação e uma gama de informações que servirá de base onde, de certo modo, também as constituirão em termos de identidade profissional.

Tendo consciência que os saberes provenientes dos cursos de formação inicial não têm condições de abarcar toda complexidade que envolve os saberes necessários à docência, a formação continuada ou em serviço é um fator que acompanha essas professoras. Muitas já participaram de cursos oferecidos pelo município e que as ajudaram, ou não, a resolver seus dilemas e dificuldades. Para algumas os cursos foram importantes, realmente contribuíram para seu processo de formação, outras já viram que era necessário temas e abordagens mais

específicas para atender às suas necessidades. O ponto em destaque é que todas valorizam e veem a importância desse recurso para seu aprimoramento na carreira.

O contexto também influencia muito nas práticas dessas profissionais, o ambiente escolar com suas regras mais ou menos flexíveis já é um condicionador das atitudes e responsabilidade que cabem a cada uma delas. Fora a organização do trabalho, que mantém a lógica de funcionamento da escola, a comunidade, os alunos, os pares, supervisores, orientadores e diretores também exercem influências sobre as professoras em processo de inserção profissional.

Foi possível perceber através de suas falas que muitos aspectos soam de forma positiva para seu desenvolvimento profissional, outros nem tanto. As falas negativas e que desmotivam é um fator que precisam lidar, não é algo tão simples e fácil de resolver, para se inserir em uma cultura escolar é necessário se adaptar, nesse processo a aceitação não é linear.

Algumas professoras assumem uma postura de desafiar as regras, outras apenas se calam e fazem a diferença dentro de sua sala de aula. Essas duas realidades induzem a pensar na individualização presente na escola e o trabalho solitário que muitas acabam se deparando.

A própria prática docente, permeada por todas essas questões, traz para essas professoras saberes que as norteiam e as induzem a pensar, problematizar e refletir sobre seu próprio desempenho. Seu trabalho é reorganizado e repensado através dos sucessos ou insucessos, do reconhecimento ou mesmo a falta dele nos processos de aprendizagem propostos através de suas aulas.

A afetividade também é algo muito presente nas falas e na prática docente. O investimento afetivo é algo inerente ao trabalho, não é possível separar a subjetividade na atividade desempenhada. Há um empenho físico, intelectual e cognitivo somado também ao aspecto subjetivo de cada indivíduo. O professor se utiliza desse recurso, da satisfação no trabalho para enfrentar suas dificuldades além de suprir suas carências em termos de reconhecimento. Ou seja, a partir do momento que percebem um retorno positivo em relação a sua atuação, por parte dos alunos, já se sentem motivados e reconhecidos.

Este estudo trouxe alguns apontamentos sobre os elementos que contribuem para construção da identidade profissional de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Importante ressaltar que estes não são de modo algum determinantes, cada professor(a) passa por experiências específicas que proporcionará outros indicadores, consequentemente, outros processos de construção da identidade.

Seria interessante que as intuições de formação pudessem criar estratégias e mecanismo que auxiliassem os professores no início da carreira e acompanhassem sua inserção profissional. Muitas professoras citam nesse estudo como foi importante estarem na graduação e na sala de aula. Os conhecimentos tinham uma aplicação prática, consequentemente, a própria atividade docente fomentava reflexão e ação. Repensar o próprio trabalho tendo apoio dos professores na universidade tornou esse processo menos difícil e solitário.

Essa pesquisa reforça a importância de se pensar políticas educacionais específicas de acompanhamento dos professores em formação na transição da graduação à sala de aula. Repensar a estrutura e estratégias que hoje fazem parte do estágio curricular, uma vez que, de acordo com as falas das professoras envolvidas nesse estudo, não contribuíram significativamente no seu processo de formação.

Nesse sentido as parcerias entre escola e universidade precisam ser mais efetivas, estreitando os laços para que tanto os estágios como a própria inserção profissional sejam acompanhados e orientados pelos sujeitos envolvidos no processo (professores da universidade e agentes educacionais das escolas).

Assim, esse estudo contribuiu no sentido de problematizar e refletir sobre os primeiros anos na carreira, com a finalidade de traçar planos e políticas a fim de colaborar com a formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. Também salientou as dificuldades iniciais que podem inviabilizar as práticas, o “choque” com a realidade, a precarização do trabalho e o próprio processo de se inserir na carreira como elemento formador.

Nesse sentido, evidencia as condições de trabalho que muitos profissionais estão sujeitos no cotidiano escolar. Maneira ímpar de fomentar discussões e buscar caminhos para melhorar a educação, a formação e o acompanhamento dos profissionais da educação no nosso país.

Essa pesquisa abre horizontes para novos estudos a partir dos temas suscitados ao longo do texto, no sentido de traçar mais reflexões e supostos caminhos na busca da elaboração de novos conhecimentos na área.

Bibliografia

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ASSUNCAO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BRASIL. Planalto. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Planalto. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

_____. Planalto. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Planalto. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial. Diário Oficial da República Federativa do **Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: uma investigação à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre teoria da ação**. 10^a ed. Campinas: Papirus, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6^a ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, nº 105, set/dez, 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 11 fev. 2014.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do Magistério e a (con)formação das identidades profissionais. **VI Seminário da Redestrado**. Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente. UERJ: Rio de Janeiro, nov. 2006. p. 1-14.

Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2015.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental**. 2005.

Disponível em <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 01 jul. 2014.

CORSI, A. M. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais**. Dissertação (Dissertação em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2002.

DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5º. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.9, set/out/nov/dez, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

GONCALVES, Jose Alberto M..a carreira das professoras do ensino primário. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. p. 141 -169..

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. p. 63 -78.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

LIMA, Emília Freitas de. (Org). **Sobrevivências no início da Docência**. Brasília: Líder Livro Editora, 2006.

LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P. U., 2013.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v 25, n. 89, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>> Acesso em 11 mar. 2014.

MALAVAZI, Maria Marcia Sigrist. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2^aed.Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. p. 111-140.

NONO, MaéviAnabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professores iniciantes**. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br> Acesso em: 07 jul. 2014.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestre ou tia?** 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

NOVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2^a ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

PAULILLO, M. A. S. Pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc.** Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 7^a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e reconhecimento no trabalho**. Revista USP, v.1, 2010.

_____, Evaldo. **Identidade, trabalho e sofrimento: a pesquisa qualitativa como instrumento de análise e compreensão**. Revista EXITUS. V. 4, 2014. p. 35-51.

POÇOS DE CALDAS. Lei nº 7947 de 07 de janeiro de 2004. Institui o sistema municipal de ensino de poços de caldas, cria novo conselho municipal de educação e dá outras providências. **Jornal Folha Popular**, Poços de Caldas, 2004.

_____. Lei orgânica municipal de 21 de março de 1990. Institui a lei orgânica de Poços de Caldas. **Jornal da Cidade**, Poços de Caldas, 1990.

_____. Lei orgânica número nº26 de 21 de junho de 2002. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Poços de Caldas. **Jornal Folha Popular**, Poços de Caldas, 2002.

_____. Lei nº 8.229 de 28 de dezembro de 2005. Aprova o Plano decenal municipal de educação de Poços de Caldas. **Jornal da Cidade**, Poços de caldas, 2005.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SANTOS, Sydione; MIZUKAMI, Maria da Graça. Manifestações de reflexividade em percursos de formação: um estudo longitudinal. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Profissão: Professora! In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TANCREDI, Regina, Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elemento de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Coleção UAB-UFSCar. 62 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 11 jul. 2014.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, p. 143- 178, 1984.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICNHER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Anexos

Anexo I - Modelo TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Decreto nº. 93.933 de 14/01/1987 – Resolução CNS nº. 196/96)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre o que se trata a pesquisa, bem como obter sua autorização explícita para realizá-la. Espera-se, através deste dar-lhe uma ideia básica sobre a pesquisa e o que sua participação envolverá. Leia atentamente este formulário.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: *Quais os elementos que contribuem para que professores iniciantes, que atuam nos Anos Iniciais do ensino fundamental, na rede pública municipal de Poços de Caldas, construam sua identidade profissional.*

PESQUISADORA: Carla Fernanda Figueiredo Félix

Estudante – bolsista Capes
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp
Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
CEP 13083-865 - Campinas - SP – Brasil
Telefone: (35) 3714-4476 ou (35) 9194-0588

Email: carlafffelix@gmail.com

ORIENTADOR: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
– Unicamp
Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC)
Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
CEP 13083-865 - Campinas - SP – Brasil
Telefone: (19) 3521-6715

Email: pedrocpn@unicamp.br

INSTITUIÇÃO: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS: Um dos assuntos mais discutidos atualmente em educação é como se constituem os saberes docentes, onde eles se fundamentam e como, ao longo dos anos, os professores se apropriam e (re)significam discursos pedagógicos e sua prática a partir de suas vivências diárias no ambiente escolar. Este é o ponto de partida desta

pesquisa: saber quais as influências e até que ponto elas determinam a formação da identidade profissional dos professores iniciantes egressos dos cursos de Pedagogia em Poços de Caldas, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública.

PROCEDIMENTOS: Para o desenvolvimento desse estudo será adotada uma abordagem qualitativa, os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: entrevista semiestruturada, com roteiro de 13 questões que envolvem assuntos sobre a trajetória profissional dos professores(as) iniciantes, duração máxima de 30 min, e questionário, também com 13 questões de múltipla escolha com a intenção de traçar o perfil dos sujeitos envolvidos, máximo 10 min.

DESCONFORTOS E RISCOS: É garantido que pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, você é livre para recusar-se a participar e/ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária.

GARANTIA DE SIGILO: Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, nomes fictícios serão usados para garantir a preservação de sua identidade. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelo pesquisador e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores. As denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas - SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

CONSENTIMENTO:

A assinatura neste formulário indica que li e entendi as informações aqui contidas. Fui informado(a) sobre os objetivos acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

_____ Data: ____/____/____.
(Nome do Participante)

RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Anexo II - Questionário

Cara professora,

Esse questionário é uma importante ferramenta de coleta de dados que proporcionará a realização da pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, orientada pelo Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto. A proposta de trabalho é compreender os processos que levam os(as) professores(as), no início de carreira, a construir sua identidade profissional. Sendo assim, o título dessa pesquisa é “Quais os elementos que contribuem para a construção de uma identidade profissional de professores iniciantes que atuam na rede pública municipal de Poços de Caldas, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Gostaria de ressaltar que sua identidade não será revelada, apenas o pesquisador terá o domínio dessas informações.

Agradeço sua disponibilidade.

QUESTIONÁRIO

1 - NOME: _____

2 - NOME FICTÍCIO: _____

3 – SEXO:

() FEMININO () MASCULINO

4 – IDADE: _____

5 - SITUAÇÃO CIVIL:

() SOLTEIRA () CASADA () VIÚVA () DIVORCIADA

6 - QUAL SUA FORMAÇÃO: (GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO)

--

7- ANO QUE CONCLUIU O CURSO DE FORMAÇÃO:

--

8 - EXPERIÊNCIA DOCENTE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

--

9 - ANO QUE LECIONA:

() 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO () 4º ANO () 5º ANO

10 - HORAS DE TRABALHO SEMANAL:

() 20 HORAS SEMANAIS () 40 HORAS SEMANAIS () OUTROS: _____

11 - SITUAÇÃO NA CARREIRA:

() CONTRATADA () EFETIVADA () CONCURSADA () OUTROS: _____

12 - FAIXA SALARIAL:

() MENOS DE UM SALÁRIO MÍNIMO () MAIS DE UM SALÁRIO MÍNIMO
() MAIS DE DOIS SALÁRIOS MÍNIMOS () MAIS DE TRÊS SALÁRIOS MÍNIMOS

13 – EXERCE OUTRA ATIVIDADE SEM SER LECIONAR?

() NÃO () SIM. QUAL? _____

Anexo III - Roteiro de entrevista

Pesquisa sobre constituição da identidade profissional de professores iniciantes

- 1 - Você acredita que sua formação inicial contribuiu para sua atuação profissional? Como essa formação atravessa a sua prática?
- 2 - Como se sente em relação a sua atuação profissional docente atual?
- 3 - Quais os desafios que você enfrenta na sua profissão docente?
- 4 - Como tenta resolver esses desafios?
- 5 - Por que você acredita que agindo desta forma conseguirá atingir os seus objetivos enquanto professora?
- 6 - Como é sua relação de trabalho (reuniões, orientações, materiais) com os pares e dirigentes?
- 7 - Como é sua relação (contato, relação interpessoal respeito, comunicação) com os alunos(as), com os pais?
- 8 - Você está participando de cursos ou atividades de formação continuada?
- 9 - Esses cursos é um investimento pessoal ou são orientados pela Secretaria de Educação, Escola, Coordenação, etc.?
- 10 - Em relação a sua carreira profissional, quais suas perspectivas?
- 11 - Você gosta de ser professora?
- 12 - Como se vê enquanto professora?
- 13 - Por que escolheu fazer o Curso de Pedagogia?

Anexo IV - Edital Concurso

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO CRH-006/2007 CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS NO QUADRO DE PESSOAL DO MAGISTÉRIO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE POÇOS DE CALDAS (MG).

A Prefeitura Municipal de Poços de Caldas-MG torna público que estarão abertas inscrições ao Concurso Público de Provas para preenchimento de empregos do seu Quadro de Pessoal, nos termos da legislação pertinente e das normas estabelecidas neste Edital.

O Concurso Público será acompanhado por uma Comissão de Concurso que será criada por meio de Portaria do Sr. Secretário Municipal de Administração.

1. DAS ESPECIFICAÇÕES DO EMPREGO E OUTROS DADOS

- 1.1. **Emprego:** o concurso destina-se ao preenchimento de vagas existentes no Quadro de Pessoal do Magistério (Vide Anexo I), as que surgirem ou forem criadas na sua vigência.
- 1.2. O número de vagas, os respectivos graus de escolaridade exigidos e remuneração são os constantes do Anexo I, parte integrante deste Edital.
- 1.3. **Local de Trabalho:** Unidades da Rede Municipal de Ensino, zona urbana ou rural.
- 1.4. **Jornada de trabalho:** conforme discriminada no Anexo I ou jornada especial definida em regulamentação específica.
- 1.5. **Contratação:** para a contratação do candidato aprovado deverá ser observada a disponibilidade orçamentária e financeira bem como a Lei de Responsabilidade Fiscal.
- 1.6. **Regime Jurídico:** os candidatos aprovados no concurso, após sua contratação para a Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, terão suas relações de trabalho regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e Legislação Municipal aplicável (Lei Complementar nº 26/02).

2. DAS CONDIÇÕES PARA INSCRIÇÃO

- 2.1. Ser brasileiro nato ou naturalizado, ou português amparado pela reciprocidade de direitos advinda da legislação específica.
- 2.2. Estar em dia com as obrigações eleitorais.
- 2.3. Estar em dia com as obrigações militares, se do sexo masculino.
- 2.4. Ter, na data da contratação, os requisitos exigidos para o provimento do emprego.
- 2.5. Não registrar antecedentes criminais e encontrar-se em pleno exercício de seus direitos civis e políticos.
- 2.6. Não ter sofrido, no exercício de função pública, penalidade por prática de atos desabonadores.
- 2.7. Ter na data da contratação a idade mínima de 18 anos completos.
- 2.8. Efetuar o pagamento da taxa de inscrição nos valores especificados no Anexo I.
- 2.9. No ato da inscrição não serão solicitados os comprovantes das exigências contidas nos itens anteriores, com exceção do item 2.8, no entanto, o candidato que não comprová-las no ato da contratação, mesmo que tenha sido aprovado, será automaticamente eliminado do concurso.
- 2.10. Declarar, no Requerimento de Inscrição, que atende às condições exigidas e se submete às normas expressas neste Edital.

3. DA EFETIVAÇÃO DA INSCRIÇÃO

- 3.1. O candidato deverá efetuar o depósito do valor da taxa de inscrição especificado no Anexo I para crédito da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, em qualquer agência do BANCO ITAÚ, Conta nº 116422.
- 3.2. Após o recolhimento da taxa de inscrição no banco, deverá o candidato, **OBRIGATORIAMENTE**, procurar o Posto de Inscrição conforme item 4.1 e, de posse do comprovante de depósito da taxa e do xerox do Documento de Identidade, efetuar sua inscrição recebendo na oportunidade o documento comprobatório da mesma e Edital do Concurso.
- 3.3. O simples pagamento do valor da taxa no banco, não assegura ao candidato a inscrição no concurso. Sua efetivação somente será concretizada com o preenchimento de requerimento específico no Posto de Inscrição.
- 3.4. O candidato deverá recolher o valor da taxa de inscrição somente após tomar conhecimento de todos os requisitos exigidos no Edital que rege o concurso, objetivando ônus desnecessários.

4. LOCAL DE INSCRIÇÃO:

- 4.1 **Posto do PSIU** – Rua Rio de Janeiro, nº 100 – Centro – Poços de Caldas-MG – Horário: de 08:30 às 16:00 horas.
- 4.2 **Período:** de 21/05/2007 a 01/06/2007, exceto aos sábados, domingos e feriados.
- 4.3 **Documentação exigida:** o candidato deverá apresentar, no ato da solicitação de inscrição, pessoalmente ou mediante procuração, os seguintes documentos:
 - a) Requerimento preenchido, em modelo fornecido no ato da inscrição, no qual o candidato declara atender às condições exigidas para a inscrição e se submeter às normas deste Edital.
 - b) Fotocópia do documento de Identidade (frente e verso).
 - c) Comprovante de pagamento da taxa de inscrição nos valores especificados no Anexo I, em nome da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas.
- 4.4 Outras informações referentes à inscrição:
 - a) O candidato deverá entregar a documentação exigida no item 4.3 no ato da inscrição.
 - b) Será indeferido o Requerimento de Inscrição ilegível, incompleto e sem a documentação exigida.
 - c) A inexistência, por qualquer motivo, do pagamento da taxa de inscrição será motivo de indeferimento da inscrição.
 - d) Não haverá recurso contra o indeferimento de inscrição.
 - e) Não haverá inscrição condicional, via *fac-símile*, *internet* e/ou extemporânea.
 - f) O candidato deverá declarar no ato da inscrição, que possui os pré-requisitos exigidos para o emprego a que concorre.
 - g) Verificada, a qualquer tempo, que a solicitação não atende a todos os requisitos fixados será ela cancelada.

- h) Qualquer informação falsa ou inexata por parte do candidato no Requerimento de Inscrição, implicará na perda de todos os direitos ao concurso, apurada que seja, a qualquer época.
- i) Efetivada a inscrição, não será aceito pedido para alteração de opção de emprego.
- j) O valor da taxa de inscrição não será devolvido ao candidato, salvo nas hipóteses de anulação ou de não realização do concurso.
- k) Será permitida a inscrição por terceiros mediante a entrega de procuração do interessado, acompanhada de cópia legível do Documento de Identidade do candidato e apresentação da Identidade do procurador.
- l) Não há necessidade de reconhecimento de firma na procuração.
- m) Deverá ser apresentada uma procuração para cada candidato ficando a mesma retida.
- n) O candidato, ou seu procurador, é responsável pelas informações prestadas no Requerimento de Inscrição, arcando os mesmos com as consequências de eventuais erros de preenchimento daquele documento.
- o) A inscrição do candidato implicará no conhecimento e aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, sobre as quais não poderá alegar desconhecimento, ainda que feita mediante procurador.

5. DAS VAGAS RESERVADAS A CANDIDATOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

- 5.1. Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscreverem no presente Concurso Público conforme Lei Municipal nº 4659 de 04/01/90, regulamentada pela Lei nº 6769 de 25/09/98, em empregos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras, para as quais serão reservadas 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas neste concurso, conforme especificado no Anexo I.
- 5.2. Consideram-se deficiências que asseguram ao candidato o direito de concorrer às vagas reservadas, aquelas identificadas nas categorias contidas no Artigo 4º do Decreto Federal nº 3298/99.
- 5.3. O candidato portador de deficiência deverá declarar e apresentar, no ato da inscrição, laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, bem como a provável causa da deficiência. O candidato que necessitar do laudo médico poderá recorrer a um dos postos de saúde do município.
- 5.4. Na falta do laudo médico ou das informações indicadas no item 5.3, o Requerimento de Inscrição será processado como de candidato não portador de deficiência, mesmo que declarada tal condição, não podendo o candidato alegar posteriormente esta condição, para reivindicar a prerrogativa legal.
- 5.5. O candidato portador de deficiência deverá atender a todos os itens especificados neste Edital.
- 5.6. O candidato portador de deficiência, resguardadas as condições especiais previstas neste Edital, participará do concurso em igualdade de condições com os demais candidatos, no que se refere ao conteúdo das provas, à avaliação e aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de aplicação das provas, e à nota mínima exigida para os demais candidatos.
- 5.7. Na falta de candidatos habilitados para as vagas reservadas a portadores de deficiência, as mesmas serão preenchidas pelos demais concursados, com estrita observância da ordem classificatória.
- 5.8. O candidato portador de deficiência deverá declarar no Requerimento de Inscrição, no espaço próprio, a sua condição de deficiente físico e solicitar, se for o caso, procedimento diferenciado para se submeter às provas e demais atos pertinentes ao concurso. O candidato que não fizer tal solicitação terá o mesmo tratamento oferecido aos demais candidatos.
- 5.9. O local da realização da prova deverá oferecer condições de acessibilidade aos candidatos portadores de necessidades especiais, segundo as peculiaridades dos inscritos, contando, também, com indicações seguras de localização, de modo a evitar que esses candidatos venham a ser prejudicados.
- 5.10. O candidato portador de deficiência que necessitar de tempo adicional para realização da prova, deverá requerê-lo no ato da inscrição, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência.
- 5.11. O candidato será submetido, quando convocado, à Perícia Médica realizada por junta oficial da Prefeitura Municipal, sem ônus para o mesmo, que manifestará sobre a exigência de compatibilidade de deficiência com as atribuições do emprego.

6. DO PROCESSO SELETIVO

O processo seletivo constará de **Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos e Avaliação Psicológica** conforme discriminação abaixo:

- 6.1. **Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos:** de caráter eliminatório, com duração máxima de 04 (quatro) horas, sendo considerado aprovado o candidato que obtiver o mínimo de 60% (sessenta por cento) dos pontos.
- 6.2. O conteúdo de todas as provas e os respectivos programas constituem os Anexos II e III deste Edital.
- 6.3. Não haverá divulgação da relação dos candidatos reprovados em qualquer etapa.
- 6.4. A **Avaliação Psicológica** visa verificar, mediante o uso de instrumentos psicológicos específicos (testes psicológicos padronizados, validados cientificamente para a população brasileira, e avaliação complementar individual) a higidez psíquica do candidato, equilíbrio emocional, potencial intelectual e aptidões específicas, relacionados ao desempenho das funções inerentes ao emprego para o qual está concorrendo e terá caráter eliminatório.
- 6.5. A data, local e hora da realização da **Avaliação Psicológica** serão dados a conhecer mediante convocação dos candidatos no "Jornal de Poços", e será feita à proporção de 3 (três) vezes o número de vagas, constantes do Anexo I deste Edital.
- 6.6. Os demais candidatos serão avaliados durante o processo admissional, na medida em que forem surgindo novas vagas.

7. DA REALIZAÇÃO DAS PROVAS

- 7.1. As Provas Objetivas de Conhecimentos Específicos serão realizadas no dia 24/06/2007 às 08:00 horas: Professor I – no Colégio Municipal "Dr. José Vargas de Souza", à Avenida Champagnat, nº 668. Professor II e Supervisor Pedagógico – Escola Municipal Wilson Hedy Molinari, à Avenida Gentil Messias Quitate, nº 93.

- 7.2. Em hipótese alguma o candidato poderá fazer provas fora da data, do horário estabelecido para o fechamento dos portões, da cidade e do local pré-determinado, salvo o previsto no item 7.19.
- 7.3 O candidato deverá comparecer ao local de realização da prova com antecedência mínima de **30 (trinta) minutos** do horário previsto, trazendo lápis, borracha, caneta esferográfica azul ou preta.
- 7.4 Não haverá tolerância no horário estabelecido na Ficha de Inscrição para o início das provas.
- 7.5 O ingresso do candidato na sala onde se realizará a prova só será permitido no horário estabelecido, com a apresentação da Ficha de Inscrição, juntamente com o documento de identidade apresentado no ato da inscrição.
- 7.6 Em caso de perda da Ficha de Inscrição, o candidato deverá procurar a Coordenação do Centro de Recursos Humanos.
- 7.7 Não será permitida a entrada de candidatos, em hipótese alguma, no estabelecimento após o fechamento dos portões.
- 7.8 Será excluído do concurso o candidato que:
- a) apresentar-se após o horário estabelecido para realização da prova;
 - b) não apresentar o documento que bem o identifique; (em caso de perda ou roubo do documento, o candidato deverá apresentar o Boletim de Ocorrência Policial);
 - c) ausentar-se do recinto da prova sem permissão ou praticar ato de incorreção ou descortesia para com qualquer examinador, executor e seus auxiliares incumbidos da realização das provas;
 - d) utilizar-se de um ou mais meios previstos no item 7.9;
 - e) comunicar-se verbal, escrita ou gestual com outro candidato;
 - f) quebrar o sigilo da prova mediante qualquer sinal que possibilite a identificação;
 - g) não devolver integralmente o material recebido;
 - h) ausentar-se do local de prova, sem o acompanhamento do Fiscal de Prova;
 - i) utilizar-se de processos ilícitos na realização das provas, se comprovado posteriormente, mediante análise, por meio eletrônico, estatístico, mecânico, visual ou grafotécnico;
 - j) usar telefone celular nas dependências dos locais de prova;
 - k) portar armas;
 - l) perturbar, de qualquer modo a ordem dos trabalhos;
 - m) permanecer no local após a conclusão e entrega da prova.
- 7.9 Durante as provas é proibida qualquer espécie de consulta ou comunicação entre os candidatos, a utilização de livros, códigos, manuais, impressos ou anotações, máquinas calculadoras (também em relógios) e agendas eletrônicas ou similares, *paggers*, telefone celular, BIP, *walkman*, gravador ou qualquer outro receptor de mensagem.
- 7.10 Os 3 (três) últimos candidatos de cada sala só poderão sair juntos.
- 7.11 Na realização da Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos, não será permitido esclarecimento sobre enunciado das questões ou modo de resolvê-las.
- 7.12 O candidato deverá preencher a Folha de Respostas, cobrindo inteiramente com caneta esferográfica, tinta azul ou preta, o espaço correspondente à alternativa escolhida. A Folha de Respostas será o único documento válido para efeito de correção da prova.
- 7.13 O candidato deverá devolver, obrigatoriamente ao Fiscal de Prova, o Caderno de Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos juntamente com a Folha de Respostas devidamente preenchida e identificada somente com seu número de inscrição, após a conclusão.
- 7.14 Não serão atribuídos pontos a questões divergentes do gabarito, que apresentem rasura, duplicidade de resposta, (mesmo que uma delas esteja correta), ou que estiverem em branco.
- 7.15 Na avaliação das provas serão consideradas somente as respostas transferidas para a Folha de Respostas.
- 7.16 A duração da prova será de 04 (quatro) horas sendo permitida a saída dos candidatos da sala somente após 30 (trinta) minutos do seu início.
- 7.17 Não será permitida a entrada de candidatos após o início da prova.
- 7.18 Não haverá segunda chamada da prova, seja qual for o motivo alegado para justificar o atraso ou a ausência do candidato.
- 7.19 O candidato que comprovar a necessidade de fazer prova fora do local determinado deverá formalizar o pedido, no prazo mínimo de 72 (setenta e duas) horas antes da realização da mesma à Comissão de Concurso.
- 7.20 Não haverá revisão de provas ou vistas das mesmas salvo o previsto no item 9.1, alínea "a" deste Edital.
- 7.21 Não haverá prova em condições especiais, exceto para os candidatos que se enquadrarem nos itens 5.8, 5.9 e 7.19. deste Edital.
- 7.22 Não será permitido o ingresso ou a permanência de pessoas estranhas ao processo seletivo no estabelecimento de aplicação das provas, em nenhuma hipótese.

8 DO PROCESSO DE CLASSIFICAÇÃO E DESEMPATE

- 8.3 A Classificação final será feita pelas maiores notas obtidas na Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos.
- 8.4 Apurado o total de pontos, na hipótese de empate, será dada preferência para efeito de classificação, ao candidato que, sucessivamente:
- 8.4.1 for mais idoso (Lei Federal nº 10.741 de 01/10/2003, Artigo 27, Parágrafo Único).
 - 8.4.2 estiver em efetivo exercício na Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, na função específica para o emprego a que estiver concorrendo.
 - 8.4.3 por sorteio público.

9 DOS RECURSOS

- 9.1 Caberá recurso, perante a Comissão de Concurso:
- a) Contra qualquer questão da Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos, desde que devidamente fundamentado e identificado, dentro de 03 (três) dias úteis a contar da publicação do Gabarito nos quadros da Secretaria Municipal de Administração, o que se dará em 25/06/2007 observado sempre um recurso para cada questão de prova impugnada.

- b) Contra erros ou omissões na nota da Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos, dentro de 03 (três) dias úteis, a contar da publicação da Relação dos Candidatos Aprovados, no Jornal "Jornal de Poços".
- 9.2 O recurso deverá ser individual com a indicação precisa daquilo em que o candidato se julgar prejudicado, e devidamente fundamentado.
- 9.3 Será indeferido, liminarmente o pedido de recurso não fundamentado ou intempestivo, ou não subscrito pelo próprio candidato.
- 9.4 O início e o término do prazo de apresentação de recurso somente ocorrerão nos dias em que houver expediente nas Repartições Públicas Municipais.
- 9.5 O recurso, devidamente fundamentado, deverá conter dados que informem sobre a identidade do recorrente, número de inscrição e o emprego para o qual se inscreveu.
- 9.6 Os recursos serão protocolados no Setor de Protocolo da Secretaria Municipal de Administração na Avenida Francisco Salles, nº 343 – Centro.
- 9.7 Será rejeitado liminarmente o recurso protocolizado fora do prazo ou não fundamentado e o que for interposto por *fac-símile*, telex, telegrama, *internet*, como também o que não contiver dados necessários à identificação do candidato.
- 9.8 Se, do exame do recurso, resultar anulação de questão os pontos correspondentes a esta serão atribuídos a todos os candidatos, independente de terem ou não recorrido, não cabendo recurso da decisão da Banca Examinadora.
- 9.9 Se houver alteração do Gabarito Oficial, por força de impugnações as provas serão recorrigidas de acordo com o novo Gabarito.
- 9.10 Para contagem do prazo para interposição de recurso, excluir-se-á o dia de início e incluir-se-á o do vencimento, desde que coincidente com o dia de funcionamento normal das repartições públicas municipais.

10 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- 10.1 O prazo de validade do concurso é de 02 (dois) anos, a contar da data de sua homologação, podendo ser prorrogado, uma vez, por igual período, a critério da Administração.
- 10.2 A aprovação em concurso não cria direito à contratação, mas essa, quando ocorrer, obedecerá rigorosamente à ordem de classificação dos candidatos.
- 10.3 A habilitação no processo seletivo público não assegurará ao candidato o direito a contratação, revelando-se apenas na expectativa de ser admitido, ficando a concretização deste ato administrativo, condicionada à observância das disposições legais pertinentes e, sobretudo ao interesse e conveniência da Administração e de acordo com as disposições orçamentárias em todos os casos.
- 10.4 A classificação final será publicada constando a nota obtida pelo candidato.
- 10.5 A publicação da classificação final deste concurso será feita em duas listas, contendo, a primeira, a classificação de todos os candidatos, inclusive a dos portadores de deficiência, e, a segunda, somente a classificação desses últimos.
- 10.6 Não haverá divulgação da relação de candidatos reprovados.
- 10.7 Em nenhuma hipótese haverá justificativa para os candidatos pelo não cumprimento dos prazos determinados, nem serão aceitos documentos após as datas estabelecidas.
- 10.8 Todas as publicações referentes a este concurso serão feitas no jornal oficial do Município (Jornal de Poços).
- 10.9 É de responsabilidade do candidato o acompanhamento de todos os atos publicados referentes a esse concurso.
- 10.10 A convocação para admissão do candidato aprovado será feita mediante publicação no jornal oficial do Município, sendo que qualquer outra forma de alertar o candidato da convocação será mera liberalidade da Administração.
- 10.11 O candidato aprovado deverá apresentar, no prazo de 7 (sete) dias, improrrogáveis, da data de publicação da convocação para contratação os seguintes documentos:
- a) Fotocópia da Certidão de Nascimento ou da Certidão de Casamento.
 - b) Fotocópia do título de eleitor bem como comprovante de estar em dia com a Justiça Eleitoral.
 - c) Fotocópia do certificado de reservista para o candidato do sexo masculino.
 - d) Laudo médico favorável, sem restrições, fornecido por serviço de Medicina do Trabalho da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas. Só poderá ser empossado aquele que for julgado apto física e mentalmente para o exercício do emprego.
 - e) Fotocópia da Carteira de Identidade.
 - f) Fotocópia do Cartão do CPF.
 - g) Fotocópia do Certificado de Conclusão do Curso e Registro Profissional correspondente ao emprego a que concorre.
 - h) 02 (duas) fotografias 3X4 recentes.
 - i) Fotocópia Cartão PIS-PASEP.
- 10.12 O candidato aprovado compromete-se a manter seu endereço atualizado, por meios de correspondência dirigida ao Centro de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas. São de inteira responsabilidade do candidato os prejuízos decorrentes da não atualização do mesmo.
- 10.13 O candidato que, convocado, apresentar pedido de adiamento de posse, abrindo mão da ordem de classificação no concurso, será reposicionado no final da lista de aprovados, não tendo direito adquirido de ser empossado no exercício efetivo do emprego para o qual foi aprovado se, antes da nova convocação, sobrevier a caducidade do concurso.
- 10.14 A Prefeitura Municipal de Poços de Caldas expedirá, a favor do candidato classificado, tão somente declaração ou atestado que se reporte à sua classificação, quando por ele solicitado.
- 10.15 A Prefeitura Municipal de Poços de Caldas não se responsabiliza por quaisquer cursos, textos ou apostilas referentes ao concurso, ou por quaisquer informações que estejam em desacordo com este Edital.
- 10.16 O candidato que por qualquer motivo não comparecer em tempo hábil, ou não apresentar a documentação completa, perderá automaticamente o direito a contratação.
- 10.17 Por razões de ordem técnica, de segurança e de direitos autorais adquiridos, a Prefeitura Municipal de Poços de Caldas se reserva o direito de não fornecer exemplares dos Cadernos de Provas a candidatos ou a instituições outras, mesmo após o encerramento do concurso.

- 10.18 A publicação dos aprovados será de responsabilidade da Comissão de Concurso.
- 10.19 A homologação do concurso a que se refere este Edital é de competência do Secretário Municipal de Administração.
- 10.20 Após a homologação do concurso, todas as informações a ele relativas, serão dadas aos interessados pela Prefeitura Municipal através do Centro de Recursos Humanos – CRH.
- 10.21 Os casos omissos ou duvidosos serão julgados pela Comissão de Concurso, ouvido a Assessoria Jurídica do Município e a Secretaria Municipal de Administração.

Poços de Caldas, 18 de maio de 2007

Armando Bertoni
Secretário Municipal de Administração

ANEXO I

EMPREGO, NÍVEL, VAGAS, SALÁRIOS, CARGA HORÁRIA E VALOR DA INSCRIÇÃO

EMPREGO	Nº VAGAS	Nº VAGAS Lei Municipal nº 4659/90	NÍVEL	SALÁRIO	CARGA HORÁRIA	VALOR INSCRIÇÃO
Professor I	25	02	Diploma de Magistério do Ensino Médio ou Pedagogia com Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental.	630,59	20h/sem.	51,00
Professor II (Ciências Biológicas)	05	0	Licenciatura Plena de Ciências.	7,05/aula	Até 44 Aulas semanais.	71,00
Professor II (Geografia)	03	0	Licenciatura Plena de Geografia ou Estudos Sociais.	7,05/aula	Até 44 Aulas semanais.	71,00
Professor II (História)	04	0	Licenciatura Plena de História ou Estudos Sociais.	7,05/aula	Até 44 Aulas semanais.	71,00
Professor II (Língua Inglesa)	03	0	Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e sua Literatura	7,05/aula	Até 44 Aulas semanais.	71,00
Professor II (Língua Portuguesa)	07	01	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e sua Literatura	7,05/aula	Até 44 Aulas semanais.	71,00
Professor II (Matemática)	03	0	Licenciatura em Matemática ou Ciências com habilitação em Matemática.	7,05/aula	Até 44 Aulas semanais.	71,00
Professor II (Química)	01	0	Licenciatura em Química.	7,05/aula	Até 44 Aulas semanais.	71,00
Supervisor Pedagógico	02	0	Diploma de Pedagogia com habilitação para Supervisão Escolar.	937,15	20h/sem.	71,00

ANEXO II

PROVA OBJETIVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

PARA TODOS OS NÍVEIS – PI, PII (EXCETO PII DE LÍNGUA PORTUGUESA, INGLESA E QUÍMICA) E SUPERVISÃO .

As provas constarão de 40 questões, assim distribuídas:
 38 (trinta e oito) questões objetivas – valendo 2,0 pontos cada uma;
 02 (duas) questões dissertativas – valendo 12,0 pontos cada uma.
 Critérios de avaliação das questões dissertativas:

- Conhecimentos lingüísticos;
- Coesão e coerência;
- Raciocínio lógico;
- Fundamentação teórico-metodológica;
- Análise crítica.

PII – LÍNGUA PORTUGUESA:

A prova constará de:

35 (trinta e cinco) questões objetivas, valendo 2,0 pontos cada uma;
Redação, valendo até 30,0 pontos.

Critérios de avaliação das questões dissertativas:

- Conhecimentos lingüísticos;
- Coesão e coerência;
- Raciocínio lógico;
- Fundamentação teórico-metodológica;
- Análise crítica.

PII – QUÍMICA:

A Prova constará de:

40 (Quarenta) questões objetivas, valendo 2,5 pontos cada uma.

PII – LÍNGUA INGLESA:

A Prova constará de:

40 (Quarenta) questões objetivas, valendo 2,5 pontos cada uma.

ANEXO III**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E BIBLIOGRAFIA****CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E BIBLIOGRAFIA PARA PROFESSOR I (PI)****A) Conhecimentos de Língua Portuguesa**

Interpretação de texto; ortografia; pontuação; acentuação gráfica; colocação pronominal; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal. Morfologia e Sintaxe.

BIBLIOGRAFIA:

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985.

B) Conhecimentos de Didática e Gestão Pedagógica

As diferentes abordagens teórico-metodológicas da Educação: avaliação da aprendizagem e institucional-diferentes estratégias de verificação e valorização do progresso escolar; planejamentos e projetos; interdisciplinaridade. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Fundamentos da Educação Inclusiva: implicação, ação pedagógica e estratégia para inclusão. Fundamentos da Educação Infantil: aprendizagem, estratégia, didática e metodologia. Gestão Democrática: Projeto Político Pedagógico e políticas públicas - conselho de escola, a participação da comunidade na vida escolar, relações escola família. Gestão da sala de aula: prática docente, ética e relações interpessoais. Formação continuada. Parâmetros Curriculares do Ensino fundamental e Referencial Curricular da Educação Infantil. Legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº9394 de 1996. Estatuto da criança e do adolescente.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº8.069/90, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

DELORES, Jacques. *Educação – Um tesouro a descobrir*. 8ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. 34ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: Políticas estruturas e organização*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

LIBANEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 13ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO Rosângela Gavioli; ARANTES Valéria Amorim. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, SP: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 2ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, W.R. DAVIS, C. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo, SP: EPU, 1981.v.1,2,3 e 4.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 16ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

C) Metodologia do Ensino de Geografia E História

Concepções teórico-metodológicas do ensino de Geografia e História: problemas, objetos, linguagens, estratégias e recursos didáticos. A construção dos conceitos de espaço e tempo na aprendizagem. Fundamentos de cartografia, espacialidades e suas representações. O fazer docente na Geografia e História: para uma educação emancipadora.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Rosângela D. e PASSINI, Elza Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo, SP: Contexto, 1999.
Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (História e Geografia – 1ª a 4ª séries) elaborada pelos professores da Rede Municipal de Poços de Caldas.

D) Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

Alfabetização. Letramento. Aquisição da linguagem. Concepção e evolução da escrita. Aspecto psicolinguístico: função social da linguagem. Aspectos sociolinguísticos: variantes linguísticas. Gramática de uso / gramática formal. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: Consciência Fonológica. Sistema de escrita do Português Brasileiro: princípio alfabético, correspondência grafotônica e fonográfica. Leitura: objetivos e aspectos cognitivos; interação leitor e texto. Intertextualidade. Literatura: objetivos e relação entre artes e literatura. Produção de textos nas séries iniciais: texto oral / texto escrito

BIBLIOGRAFIA:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gosturas e Bobices*. 5ed. São Paulo, SP: Scipione, 2002.
 ADAMS, Marylin Jager. *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
 BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 1994.
 CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 18ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.
 FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzáles (et.al.) 24ed. atualizada. São Paulo, SP: Cortez, 2001 (Coleção Questões de nossa época, 14).
 MELLO, Maria Cristina & RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.) *Letramento: Significados e Tendências*. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2004.
 TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 5ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002 (Coleção Questões de nossa época, 47).

E) Metodologia do Ensino da Matemática

O ensino da matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais; concepções sobre aquisição/construção do conhecimento matemático e conceito de número; espaço e forma; o número e invenção dos sistemas de numeração; fundamentos dos sistemas posicionais; as quatro operações fundamentais: conceitos fundamentais e propriedades estruturais; os números racionais (conceitos fundamentais, representações, as quatro operações); forma decimal, porcentagem, sistemas de medidas: superfície, tempo, massa, tempo, capacidade; área e perímetro; tratamento da informação; metodologia da resolução de problemas e sua aplicação, matemática comercial e financeira.

BIBLIOGRAFIA:

BIGODE, Antônio J. Lopes; GIMENEZ, Joaquim. *Matemática do cotidiano e suas conexões*. São Paulo, SP: FTD, 2005.
 KAMII, Constance e De Clark, Geórgia. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas, SP: Papirus, 1986.
 LERNER, Delia, GÁLVEZ, et al. *Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
 SMOLE, Kátia Cristina Stocco, DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira, CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. *Figuras e formas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
 SMOLE, Kátia Stocco e Diniz, Maria Ignez. *Ler Escrever e Resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
 TOLEDO, Marília, TOLEDO, Mauro. *Didática da Matemática: como dois e dois – a construção da Matemática*. São Paulo, SP: FTD, 1997.

F) Metodologia do Ensino de Ciências Naturais

Ciências Naturais e cidadania. Ciências Naturais e Tecnologia. Objetivos Gerais de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental. Conteúdos de Ciências Naturais do Ensino Fundamental: ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos.

BIBLIOGRAFIA:

CARVALHO, A. M. P. & GIL PERES, D. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E BIBLIOGRAFIA PARA TODOS PROFESSORES II (PII) (EXCETO INGLÊS E QUÍMICA)

A) Conhecimentos de Língua Portuguesa

Interpretação de texto; ortografia; pontuação; acentuação gráfica; colocação pronominal; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal. Morfologia e Sintaxe.

BIBLIOGRAFIA:

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985.

B) Conhecimentos de Didática e Gestão Pedagógica

As diferentes abordagens teórico-metodológicas da Educação: planejamentos e projetos, currículo, avaliação, interdisciplinaridade. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Fundamentos da Educação Inclusiva. Gestão Democrática: projeto político pedagógico e políticas públicas. Gestão da sala de aula. Legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9394 de 1996. Estatuto da criança e do adolescente

BIBLIOGRAFIA:

- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, 13 de julho de 1990.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. 34ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.
HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1994.
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: Políticas estruturas e organização*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 13ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO Rosângela Gavioli; ARANTES Valéria Amorim. *Inclusão Escolar: pontões e contrapontos*. São Paulo, SP: Summus, 2006.
PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Psicologia de Desenvolvimento*. São Paulo, SP: EPU, 1981. vol. 1,2,3 e 4

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E BIBLIOGRAFIA PARA PROFESSOR II (PII)**Professor II (Ciências)**

Ensino de Ciências e Biologia: conceitos, concepções, metodologias e linguagens. Citologia: organização celular, citoplasma, metabolismo celular, substâncias químicas da célula, organelas e membrana plasmática, síntese de proteínas, bioenergética e divisão celular. Classificação dos seres vivos: Vírus, Monera, Protista, Fungi. e Animal. Histologia animal: tecido epitelial, tecidos conjuntivos, tecido muscular e tecido nervoso. Anatomia e Fisiologia Animal: nutrição e digestão, respiração, circulação, excreção, regulação hormonal, regulação nervosa e sensorial, revestimento, sustentação e movimentos. Reprodução e desenvolvimento. Embriologia. Genética: herança mendeliana, probabilidades, grupos sanguíneos - ABO, Rh e MN, pleiotropia, interação gênica, herança quantitativa, vinculação gênica, herança relacionada ao sexo, genética de populações e biotecnologia. Botânica: ciclos reprodutivos, briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas. Ecologia: energia nos ecossistemas, cadeias e teias alimentares, ciclos biogeoquímicos, populações, relações ecológicas, sucessão ecológica, fitogeografia brasileira e poluição. Evolução e origem da vida. Parasitologia: viroses, infecções bacterianas, infestações, micoses e rotozoonoses.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
CARVALHO, A. M. P. & GIL PERES, D. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.
FRACALANZA, H. et. al. *O ensaio de ciências no 1º grau*. São Paulo, SP: Atual, 1986.
FUTUYAMA, Douglas. *Biologia Evolutiva*. 2ed. Ribeirão Preto, SP: Sociedade Brasileira de Genética / CNPq, 1997.
LINHARES, Sérgio e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia Programa Completo*. 10ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.
LINHARES, Sérgio. e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia hoje..* São Paulo, SP: Ática, 2003. vol I, II, III.
PAULINO, Wilson Roberto. *Biologia atual..* São Paulo, SP: Ática, 2001. vol I, II, III.
RAVEN, P. H.; EVERT, F. R. & EICHORN, S. *Biologia Vegetal*. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2007.
UZUNIAN, Armênio. *Biologia..* São Paulo, SP: Harbra, 1997. vol. I, II, III
WEISSMANN, H. (Org.). *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

Professor II (Geografia)

O Ensino de Geografia: conceitos, concepções, metodologias e linguagens. Cartografia, espacialidade e suas representações. Organização do Espaço geográfico brasileiro e do Espaço geográfico mundial. Territórios e Redes. Territorialidades e Territorialismo. Redes de Circulação. Sistemas técnicos urbanizados. Regiões geoeconômicas brasileiras. Desenvolvimento/Subdesenvolvimento. Desafios do século XXI: globalização, fragmentação; sociedade de consumo, segregação, políticas públicas e meio ambiente, sociodiversidade cultural.

BIBLIOGRAFIA:

- ALESSANDRI, Ana Fani. (org.) *A geografia na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto, 1999.
ALMEIDA, R.D. *Do desenho ao mapa*. São Paulo, SP: Contexto, 2001.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002, v.2.
DUARTE, Paulo. A. *Fundamentos de Cartografia*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2006.
SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia*. 4ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 1996.
SANTOS, Milton. (orgs.) *Território, globalização e fragmentação*. 5ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2002.

SPOSITO, Eliseu Savério. *A vida nas cidades*. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Geografia – 5ª a 8ª séries) elaborada pelos professores da Rede Municipal de Poços de Caldas.

Professor II (História)

Ensino de História: conceitos, concepções, metodologias e linguagens. Memória, história e patrimônio cultural. A origem do homem, as comunidades primitivas e o surgimento das civilizações. A Antiguidade Clássica. O mundo medieval. Transição Feudalismo/Capitalismo. A formação do mundo contemporâneo. Processos históricos constituintes da América Latina: identidades políticas, culturais e econômicas. História da África e cultura afro-brasileira. O Brasil pré-cabralino. Matrizes étnicas e Identidades culturais do povo brasileiro. Elementos historiográficos, sociais, econômicos e políticos da História do Brasil: da colonização à globalização nos dias atuais. História local e regional.

BIBLIOGRAFIA:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 8ed. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.

KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

LEI 10.639/03 (09.01.2003), que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática de "História e Cultura Afro-brasileira".

MEGALE, Nilza Botelho. *Memórias históricas de Poços de Caldas*. Poços de Caldas, MG: GSC Assessoria de Comunicação Empresarial, 1990.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1982.

Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (História – 5ª a 8ª séries) elaborada pelos professores da Rede Municipal de Poços de Caldas.

Professor II (Língua Inglesa)

Capacidade de entender e interpretar textos na Língua Inglesa de níveis básico e intermediário. Domínio das seguintes estruturas gramaticais: 1 – Adjectives: Adjectival Noun (Comparative; Superlative); Demonstrative Adjectives (this, these, that, those); Possessive Adjectives (my, your, his ...); Indefinite Adjectives (some, any, much ...). 2 – Adverbs: Time (Duration, Frequency); Manner; Place/Location. 3 – Articles: Definite and Indefinite ones (the, a, an). 4 – Conjunctions (and, but, as, while, during, although, though, despite, however, as, like, because, because of, in Case, in Case of, that ...). 5 – Modal Verbs (can, could, must, will, would, shall, should, might...). 6 – Nouns: Regular and Irregular plurals; Genitive Case ('s). 7 – Phrasal Verbs (The most common ones). 8 – Prepositions: IN, ON, AT used as Time and as Place; Most common Place prepositions (in front of, behind, under...). 9 – Pronouns: Demonstrative Pronouns (this, that, these, those); Personal Pronouns (I, you, he, she...); Possessive Pronouns (mine, yours, his...); Reflexive Pronouns (myself, yourself...); Interrogative Pronouns (who, what, where...); Indefinite Pronouns (someone, anyone, something, anything...); Relative Clauses (who, whose, which, that...); Quantifiers (some, any, something, much, many, little...). 10 – Verb Tenses: Present Simple (Simple Present); Present Progressive (Present Continuous); Past Simple (Simple Past); Past Progressive (Past Continuous); Future; Present Perfect; Present Perfect Progressive (Present Perfect Continuous); Past Perfect. 11 – Yes/No Questions. 12 – Wh Questions (who, what, where...).

BIBLIOGRAFIA

MURPHY, R. *Essential Grammar in Use* (A self-study reference and practice book for elementary students of English – with answers). Cambridge University Press.

MURPHY, R. *English Grammar in Use* (A self-study reference and practice book for intermediate students of English – with answers). Cambridge University Press.

SWAN, M. *How English Works: A Grammar Practice Book*. Oxford University Press.

AZAR, B.S. *Understanding and Using English Grammar* (Third Edition).

Professor II (Língua Portuguesa)

Ensino de Língua Portuguesa: conceitos, concepções, metodologias e linguagens. Compreensão de textos. Gêneros do discurso. Norma culta/variantes lingüísticas. Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Texto e leitor. Aspectos da leitura. Inferências na leitura. A linguagem e seu funcionamento. Função social da linguagem. Relação entre linguagem e poder. Fonologia. Ortografia. Acentuação gráfica. Crase. Pontuação. Estrutura e processo de formação de palavras. Morfologia: classes de palavras e emprego. Sintaxe: frase, oração e período; termos da oração; período simples e período composto; classificação das orações do período composto. Colocação pronominal. Sintaxe de concordância nominal e verbal. Sintaxe de regência nominal e verbal. Produção de textos. Mecanismos de coesão e coerência textual. Literatura: gêneros literários; visão geral da literatura portuguesa e brasileira. Parâmetros Curriculares da Educação Nacional: Língua Portuguesa.

BIBLIOGRAFIA:

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. 21ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 4ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005

- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de Texto: leitura e redação*. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 45ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Poder e Discriminação*. In _____. *Linguagem, escrita e poder*. 4ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- ILARI, Rodolfo & BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de literatura da Língua Portuguesa: volume único: Ensino Médio*. São Paulo, SP: Scipione, 2001.
- NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo, SP: Scipione, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro (org.) *Leitura: perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, SP: Ática, 2002. (Série Fundamentos, 42).
- Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries) elaborada pelos professores da Rede Municipal de Poços de Caldas*

Professor II (Matemática)

Ensino de Matemática: conceitos, concepções, metodologias e linguagens. Sistemas de numeração. Números naturais. Potenciação e radiciação. Números primos e compostos. MMC. MDC. Números racionais. Medidas de comprimento. Perímetro de um polígono. Medidas de superfície, volume, capacidade, massa e tempo. Conjunto dos números inteiros. Médias. Equações do 1º grau. Inequações do 1º grau. Sistemas de equações. Razão. Proporção. Regra de três. Porcentagem. Juros. Ângulos. Números irracionais. Números reais. Expressões algébricas. Monômios e polinômios. Produtos notáveis. Fatorações. Equações fracionárias e literais do 1º grau. Polígonos convexos. Círculo e circunferência. Comprimento da circunferência. Área do círculo e suas partes. Radicais. Equações do 2º grau. Equações fracionárias e literais do 2º grau. Discriminante e relação entre raízes. Equações biquadradas. Equações irracionais. Problemas do 2º grau. Função do 1º e do 2º grau. Polígonos regulares. Área de figuras planas. Estatística. Trigonometria. Teorema de Pitágoras. Teorema de Tales. Lei dos senos. Lei dos cossenos. Função modular. Função exponencial. Função logarítmica. Matrizes. Progressões aritméticas. Progressões geométricas. Análise combinatória. Binômio de Newton. Probabilidade.

BIBLIOGRAFIA:

- BIEMBENGUT, Maria Sallet e HEIN, Nelson. *Modelagem Matemática no Ensino*. São Paulo, SP: Contexto, 2003.
- BIGODE, Antonio José Lopes. *Matemática hoje é feita assim*. São Paulo, SP: FTD, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- DANTE, Luiz Roberto. *Tudo é Matemática*. São Paulo, SP: Ática, 2005.
- HUETE, J. C. Sánchez, BRAVO, J. A. Fernández. *O ensino da Matemática: Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- IMENES, Luiz Márcio, LELLIS, Marcelo. *Matemática para todos*. São Paulo, SP: Scipione, 2002.
- LERNER, Delia, GÁLVEZ, et al. *Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- RABELO, Edmar Henrique. *Textos Matemáticos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Matemática – 5ª a 8ª séries) elaborada pelos professores da Rede Municipal de Poços de Caldas*.

Professor II (Química)

Parte I - Estrutura da Matéria

1. A matéria e suas propriedades: matéria, substâncias e misturas, separação de misturas, compostos, substâncias simples e elementos, fenômeno químico e fenômeno físico, propriedades químicas e físicas (temperatura de fusão, de ebulição, estado físico de uma substância e densidade). 2. Estrutura do Átomo: átomo, partes do átomo, átomos e íons, relações entre os números de elétrons, prótons e nêutrons, modelo atômico atual. 3. Classificação periódica: classificação e periodicidade, critérios para a classificação periódica dos elementos, o conjunto dos elementos, propriedades periódicas dos elementos (variação do Raio atômico, do volume atômico, da densidade, dos pontos de fusão e de ebulição, do potencial de ionização, da afinidade eletrônica). 4. Ligações químicas: a regra do octeto, ligação iônica, ligação covalente, a eletronegatividade e a polaridade molecular, exceções à regra do octeto, geometria molecular, alotropia, moléculas polares e apolares, ligações intermoleculares (forças de Van der Waals), propriedades dos compostos relacionados às ligações iônicas e covalentes, ligação metálica. 5. Número de oxidação: deslocamento de elétrons entre átomos, regras para se determinar o nox, nox e a Tabela Periódica, reações redox, balanceamento das reações redox. 6. Funções químicas: propriedades químicas das substâncias: semelhanças e diferenças, ácidos (conceitos de Arrhenius), bases ou hidróxidos (conceito de Arrhenius), sais, propriedades dos ácidos, bases e sais, hidretos, óxidos, funções químicas e Tabela Periódica. 7. Estudo dos gases: variáveis de estado de um gás, mudanças das condições de estado de um gás, Leis dos gases, mistura de gases, gases perfeitos e gases reais. 8. Soluções: solução, tipos de dispersões, soluções, mecanismo de dissolução, solubilidade e saturação, concentração das soluções, aplicação das concentrações.

Parte II - Transformações da Matéria

1. Reações químicas: balanceamento dos coeficientes de equações químicas, previsão de ocorrência de algumas reações químicas, classificação das reações químicas. 2. Leis das combinações químicas: leis ponderais; lei de Lavoisier, de Proust, Dalton, Teoria atômica de Dalton; leis volumétricas (lei de Gay-Lussac); teoria atômico-molecular. 3. Grandezas químicas: unidade de massa atômica, massa atômica relativa, relações entre unidades de massa atômica e massa em gramas e número de átomos nas moléculas, a constante de Avogadro, mol e quantidade de matéria, massa molar. 4. Cálculos químicos: cálculo das fórmulas químicas (Empírica), fórmula percentual (composição centesimal), cálculo estequiométrico. 5. Termoquímica: reações exotérmicas e endotérmicas e sua relações com o calor, energia interna de um sistema e entalpia. 6. Cinética química: cinética química, condições de ocorrência de reação química, análise gráfica de uma reação química, fatores que alteram a velocidade da reação, mecanismo de reação, ordem de uma reação, molecularidade de uma reação. 7.

Equilíbrio químico: reações reversíveis, equilíbrio químico, constante de equilíbrio (K_e , K_c , K_p), constantes de ionização e de dissociação, deslocamento de um equilíbrio químico, equilíbrio iônico na água pura, pH, pOH, hidrólise salina, produto de solubilidade, ácidos de Bronsted-Lowry. 8. Eletroquímica: pilhas, deposição metálica, pilhas eletroquímicas, nomenclatura e representação das pilhas, ddp de uma pilha, determinação da ddp a partir do potencial de cada eletrodo, aplicações das pilhas galvânicas, eletrólise, eletrólise ígnea, eletrólise em solução aquosa, influência da concentração na formação de produtos, leis de Faraday. 9. Radioatividade: estabilidade e instabilidade dos núcleos, radioatividade, tipos e constituição das radiações, reações nucleares, balanceamento das reações nucleares, aplicações dos isótopos radioativos.

Parte III - Química Orgânica

Introdução à química orgânica: compostos orgânicos e inorgânicos, o carbono, representação dos compostos orgânicos, elementos organógenos, características dos compostos orgânicos, classificação das cadeias carbônicas, funções orgânicas, nomenclatura dos compostos orgânicos de cadeia normal. 2. Funções orgânicas: hidrocarbonetos, classificação dos hidrocarbonetos, radicais, nomenclatura dos compostos de cadeia ramificada, nomenclatura de hidrocarbonetos aromáticos ramificados, álcoois (classificação dos álcoois, nomenclatura de Kolbe) e fenóis, ácidos carboxílicos, sais de ácidos carboxílicos, aldeídos e cetonas, éteres e ésteres, aminas (classificação de aminas), amidas (classificação de amidas) e nitrilas, haletos de alquila, compostos de Grignard, nitrocompostos, anidridos de ácidos, séries orgânicas, compostos de função mista. 3. Orbitais moleculares (sigma e pi), hibridação dos orbitais (sp , sp^2 e sp^3) as diferentes formas dos orbitais, orbitais moleculares, hibridação de orbitais, ressonância de elétrons. 4. Isomeria: isomeria plana ou estrutural (de função, cadeia, posição metameria, tautomeria), espacial (geométrica, óptica, isomeria óptica em compostos cíclicos). 5. Propriedades físicas dos compostos: solubilidade, polaridade das moléculas, pontos de fusão e de ebulição (das substâncias polares, das substâncias apolares, forças de London, efeitos das ramificações da cadeia nas temperaturas de função e ebulição). 6. Ácidos e bases de Lewis. 7. Reações orgânicas: cisão das ligações (homolítica, heterolítica), tipos de reagentes (eletrofílico, nucleófilo), efeitos eletrônicos (indutivo, mesomérico). 8. Reações de adição: características da reação de adição, principais reações de adição em compostos orgânicos (de adição eletrofílica aos alcenos e alcinos), outras reações de adição aos alcenos e alcinos, classificação dos alcadienos (dienos conjugados), reações de adição nos dienos, de reagentes eletrofílicos aos dienos conjugados), outras reações aos dienos. 9. Reações de substituição: características de uma reação de substituição em compostos orgânicos. 10. Halogenação de alcanos, reações de substituição no benzeno, efeito dos grupos substituintes sobre a reação de substituição, grupos ativados (ortopara), desativados (meta), reações de substituição do tolueno, nos fenóis, nos haletos orgânicos. 11. Reações de eliminação: características, reações de eliminação nos álcoois. 12. Reações redox: características, oxidação dos álcoois (branda, enérgica, ozonólise), de alcinos, de álcoois (primários, secundários, terciários), de aldeídos e cetonas, reações de redução de aldeídos e cetonas, redução de ácidos carboxílicos, redução do nitrobenzeno. 13. Reações de ácidos e bases inorgânicos: reações com bases inorgânicas, com ácidos inorgânicos. 14. Reações com ésteres: características, classificação dos ésteres, obtenção de ésteres, hidrólise ácida e básica. 15. Outras reações: de combustão (total e parcial), com o sódio (sódio metálico em compostos orgânicos) reagentes de Grignard. 16. Compostos orgânicos do petróleo: carvão mineral, xisto betuminoso e madeira. 17. Polímeros.

BIBLIOGRAFIA

- BRADY, James E. e HUMISTON, Gerard E. Química Geral. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1995. v.1 e v.2.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino médio – orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. p. 200 – 273.
- GEPEQ – Grupo de Pesquisa em Educação Química do Instituto de Química da USP. Interações e transformações I. 6ª edição. São Paulo: Editora da USP, 2000. Livros do aluno e do professor.
- GEPEQ – Grupo de Pesquisa em Educação Química do Instituto de Química da USP. Interações e transformações II. 3ª edição. São Paulo: Editora da USP, 2001. Livros do aluno e do professor.
- GEPEQ – Grupo de Pesquisa em Educação Química do Instituto de Química da USP. Interações e transformações III. 2ª edição. São Paulo: Editora da USP, 2000. Livros do aluno e do professor.
- GOLDFARB, Ana Maria Alonso. Da alquimia à química. São Paulo: Landy, 2001.
- LEE, J.D. Química Inorgânica "não tão" concisa. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.
- MAAR, Juergen Heinrich. Pequena história da química. Florianópolis: Papa-Livro, 1999.
- MACÊDO, Jorge Antônio Barros. Águas e águas. São Paulo: Varela, 2001.
- MENDHAN, J et al. VOGEL - Análise química quantitativa. 6ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2002.
- MORTIMER, Eduardo Fleury. Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências. Belo Horizonte: Edição UFMG, 2000.
- OKUNO, Emico. Radiação: efeitos, riscos, benefícios. São Paulo: Harbra, 1998.
- OLIVEIRA, Renato José. O mito da substância. In: Química Nova na Escola. N° 1 Mai 1995. p. 8 – 11.
- PITOMBO, Luiz Roberto de Moraes e LISBOA, Julio Cezar Foschini. Sobrevivência Humana – um caminho para o desenvolvimento do conteúdo químico no ensino médio. In: Química Nova na Escola, N° 14. Nov 2001. p. 31 – 35.
- SHREVE, R. Norris e BRINK Jr, Joseph A. Indústrias de processos químicos. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1977.
- SOLOMONS, T.W. Graham e FRYHLE, Craig. Química orgânica. 7ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2001. v.1.
- SOLOMONS, T.W. Graham e FRYHLE, Craig. Química orgânica. 7ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2002. v.2.
- VOGEL, Arthur Israel. Química analítica qualitativa. 5ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- SILVA, Eduardo Roberto, OLIMPIO, Salgado. SILVA, Ruth Hashimoto – Química – transformações e aplicações – vols 1/2/3 – 1ª edição 2000 – Editora Ática.
- COSTA, Maria Cláudia e SANTOS, Gilson Oliveira – Química a visão do presente – vols 1/2/3 – 1ª edição Belo Horizonte – Editora Lê. 1995.
- LEMO, Antônio – Química. Realidade e contexto, vols 1/2/3 – 1ª edição 2000. São Paulo. Editora Ática.
- HARTWIG, Dácio Rodney, SOUZA, Edson e MOTA, Ronaldo Nascimento. Química vols 1/2/3 – Editora Scipione, 1999 – São Paulo.
- CARVALHO, Geraldo Camargo de – Química vols 1/2/3 – Editora Scipione. São Paulo.

USBERCO, João e SALVADOR, Edgard – Química, vols 1/2/3 – Editora Saraiva – 2000 São Paulo.
 PERUZZO, Tito Miragaia e CANTO, Eduardo Leite – Química na abordagem do cotidiano. vols 1/2/3 – Editora Moderna. São Paulo.
 COVRE, José Geraldo. Química – O Homem e a Natureza vols 1/2/3 Editora FTD – São Paulo – 2000.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E BIBLIOGRAFIA PARA SUPERVISOR PEDAGÓGICO

A) Conhecimentos de Língua Portuguesa

Interpretação de texto; ortografia; pontuação; acentuação gráfica; colocação pronominal; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal. Morfologia e Sintaxe.

BIBLIOGRAFIA:

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985.

B) Conhecimentos de Didática e Gestão Pedagógica

As diferentes abordagens teórico-metodológicas da Educação: avaliação da aprendizagem e institucional-diferentes estratégias de verificação e valorização do progresso escolar, conselho de classe; planejamentos e projetos; interdisciplinaridade. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Fundamentos da Educação Inclusiva: implicação, ação pedagógica e estratégia para inclusão. Fundamentos da Educação Infantil: aprendizagem, estratégia, didática e metodologia. Gestão Democrática: Projeto Político Pedagógico e políticas públicas - conselho de escola, a participação da comunidade na vida escolar, relações escola família. Gestão da sala de aula: prática docente, ética e relações interpessoais. Formação continuada. Parâmetros Curriculares do ensino fundamental e médio e Referencial Curricular da Educação Infantil. Legislação: lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº9394 de 1996. Estatuto da criança e do adolescente.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº8.069/90, 13 de julho de 1990.
 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.10v.
 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
 DALLEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselho de Classe e Avaliação, Perspectivas na Gestão pedagógica da Escola*. São Paulo, SP: Papirus, 2006.
 DELORS, Jacques. *Educação – Um tesouro a descobrir*. 8ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. 34ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.
 HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
 IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
 LIBÂNEO, José Carlo. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1994.
 LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: Políticas estruturas e organização*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
 LUCK, Heloisa. *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. 22ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
 LÜCK, Heloisa; FREITAS, K. S; GIRLING, R.; KEITH, S. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
 LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 13ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
 MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO Rosângela Gavioli; ARANTES Valéria Amorim. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, SP: Summus, 2006.
 MARY, Rangel (org). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
 MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.
 OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 2ed. São Paulo, SP: Scipione, 1995.
 PARO, Vítor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.
 PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes*. 3ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
 RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, W.R. DAVIS, C. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo, SP: EPU, 1981.V.1,2,3 e 4.
 RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 16ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2006.
 VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano na sala de aula*. 6ed. São Paulo, SP: Libertad Editora, 2006.

C) Metodologia do Ensino de Geografia e História

Concepções teórico-metodológicas do ensino de Geografia e História: problemas, objetos, linguagens, estratégias e recursos didáticos. A construção dos conceitos de espaço e tempo na aprendizagem. Fundamentos de cartografia, espacialidades e suas representações. O fazer docente na Geografia e História: para uma educação emancipadora.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Rosângela D. e PASSINI, Elza Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo, SP: Contexto, 1999.
Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (História e Geografia – 1ª a 4ª séries) elaborada pelos professores da Rede Municipal de Poços de Caldas.

D) Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

Alfabetização. Letramento. Aquisição da linguagem. Concepção e evolução da escrita. Aspecto psicolinguístico: função social da linguagem. Aspectos sociolinguísticos: variantes linguísticas. Gramática de uso / gramática formal. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: Consciência Fonológica. Sistema de escrita do Português Brasileiro: princípio alfabético, correspondência grafofonêmica e fonografêmica. Leitura: objetivos e aspectos cognitivos; interação leitor e texto. Intertextualidade. Literatura: objetivos e relação entre artes e literatura. Produção de textos nas séries iniciais: texto oral / texto escrito

BIBLIOGRAFIA:

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gosturas e Bobices*. 5ed. São Paulo, SP: Scipione, 2002.
 ADAMS, Marilyn Jager. *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
 BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 1994.
 CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 18ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.
 FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzáles (et.al.) 24ed. atualizada. São Paulo, SP: Cortez, 2001 (Coleção Questões de nossa época, 14).
 MELLO, Maria Cristina e RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.) *Letramento: Significados e Tendências*. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2004.
 TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 5ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002 (Coleção Questões de nossa época, 47).

E) Metodologia do Ensino da Matemática

O ensino da matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais; concepções sobre aquisição/construção do conhecimento matemático e conceito de número; espaço e forma; o número e invenção dos sistemas de numeração; fundamentos dos sistemas posicionais; as quatro operações fundamentais: conceitos fundamentais e propriedades estruturais; os números racionais (conceitos fundamentais, representações, as quatro operações); forma decimal, porcentagem, sistemas de medidas: superfície, tempo, massa, tempo, capacidade; área e perímetro; tratamento da informação; metodologia da resolução de problemas e sua aplicação, matemática comercial e financeira.

BIBLIOGRAFIA:

- BIGODE, Antônio J. Lopes; GIMENEZ, Joaquim. *Matemática do cotidiano e suas conexões*. São Paulo, SP: FTD, 2005.
 KAMII, Constance e De Clark, Geórgia. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas, SP: Papirus, 1986.
 LERNER, Delia, GÁLVEZ, et al. *Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
 SMOLE, Kátia Cristina Stocco, DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira, CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. *Figuras e formas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
 SMOLE, Kátia Stocco e Diniz, Maria Ignez. *Ler Escrever e Resolver problemas; habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
 TOLEDO, Marília, TOLEDO, Mauro. *Didática da Matemática: como dois e dois – a construção da Matemática*. São Paulo, SP: FTD, 1997.

F) Metodologia do Ensino de Ciências Naturais

Ciências Naturais e cidadania. Ciências Naturais e Tecnologia. Objetivos Gerais de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental. Conteúdos de Ciências Naturais do Ensino Fundamental: ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos.

BIBLIOGRAFIA:

- CARVALHO, A. M. P. & GIL PERES, D. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

ANEXO IV**ATRIBUIÇÕES DOS EMPREGOS****PROFESSOR I e II**

Sob a supervisão da diretora este emprego é basicamente responsável pela regência efetiva de turma, elaboração de programas, planos, atividades lúdicas, folclóricas e cívicas, acompanhamento, registro e avaliação do rendimento escolar, recuperação de alunos, participação em reuniões, promoção de auto-aperfeiçoamento, pesquisa educacional e aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e da ação educacional, participação ativa na vida comunitária da Unidade.

SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Este emprego é basicamente responsável pela supervisão do processo didático em seu triplice aspecto: planejamento, acompanhamento/registo, e de avaliação, em comum acordo com os demais especialistas, garantindo o cumprimento do currículo e outras atividades correlatas.

Anexo V - Lei Complementar 26/02

Lei Complementar nº 26 de 18 de junho de 2002, DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte lei:

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PROPEDÊUTICAS

CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 1º - Fica instituído por esta lei o Estatuto e o Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal, regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas. Ver tópico

Art. 2º - Esta lei tem por objetivos fundamentais: Ver tópico (29 documentos)

I. a permanente valorização do profissional do Magistério Público Municipal, assegurando ao Professor e ao Especialista em educação, remuneração equiparada com a de outros profissionais de igual nível de formação acadêmica. Ver tópico

II. garantir a promoção na carreira do Professor e do Especialista em educação de acordo com o crescente aperfeiçoamento profissional e tempo de serviço, independente da atividade, área de estudo, disciplina ou grau de ensino em que atuem. Ver tópico (26 documentos)

Art. 3º - Para os efeitos desta lei considera-se: Ver tópico

I. SISTEMA: Conjunto dos órgãos que integram a rede municipal de ensino. Ver tópico

II. UNIDADE ESCOLAR: Órgão da Secretaria que atende a criança na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos ou que ministra o ensino fundamental, médio, especial e de suplência, exceto o 3º grau. Ver tópico

III. TURNO: Período correspondente a cada uma das divisões de horário diário de funcionamento da UNIDADE ESCOLAR. Ver tópico

IV. TURMA: Conjunto de crianças ou alunos pertencentes a uma série ou classe. Ver tópico

V. TURMA ESPECIAL: Conjunto de alunos portadores de necessidades especiais. Ver tópico

VI. HORA AULA: Período de tempo computado no plano curricular. Ver tópico

Art. 4º - As expressões Secretaria e Secretário, quando mencionadas simplesmente referem-se a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e ao seu titular e Secretaria Municipal de Esportes (SME) e ao seu titular. Ver tópico

CAPÍTULO II DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO

Art. 5º - O exercício do Magistério, inspirado nos direitos fundamentais da pessoa humana, tem em vista a promoção dos seguintes valores: Ver tópico

I. amor à liberdade; Ver tópico

II. crença no poder da educação como instrumento para formação do homem; Ver tópico

III. reconhecimento da importância do significado social e econômico da educação para o desenvolvimento do cidadão e do país; Ver tópico

IV. participação da vida nacional mediante o cumprimento dos deveres profissionais; Ver tópico

V. constante auto-aperfeiçoamento como forma de realização pessoal e de serviço ao próximo; Ver tópico

VI. empenho pessoal em todo tipo de ações que visem o desenvolvimento do educando; Ver tópico

VII. respeito à personalidade do educando; Ver tópico

VIII. participação efetiva na vida da escola e zelo pelo aprimoramento da educação; Ver tópico

IX. espírito e vivência para que a escola seja agente de integração e progresso comunitário; Ver tópico

X. consciência cívica, respeito às tradições e ao patrimônio cultural do país, em especial do Município. Ver tópico

TÍTULO II

DA ESTRUTURA DO MAGISTÉRIO

CAPÍTULO I

DO QUADRO DO MAGISTÉRIO

Art. 6º - Para efeito deste Estatuto, entende-se por: Ver tópico (1 documento)

I. CARGO: É criado por lei, com denominação específica, pago pelos cofres municipais, sendo cometidos ao seu ocupante deveres, atribuições e responsabilidades, de acordo com o grau de conhecimento exigido para o seu desempenho; Ver tópico

II. CLASSE: É o agrupamento de cargos que, por lei, tenha a mesma denominação e iguais responsabilidades; Ver tópico

III. SÉRIE DE CLASSES: É o conjunto de classes da mesma natureza, disposto segundo o grau de conhecimento. Ver tópico

Art. 7º - O quadro do Magistério Público Municipal é constituído dos seguintes cargos: Ver tópico

I. Professor I - PI; Ver tópico

II. Professor II - PII; Ver tópico

III. Secretário de Unidade Escolar - SE; Ver tópico

IV. Vice - Diretor de Unidade Escolar - VD; Ver tópico

V. Diretor de Unidade Escolar - DE; Ver tópico

VI. Coordenador Pedagógico - CP; Ver tópico

VII. Supervisor Pedagógico - SP; Ver tópico

VIII. Orientador Educacional - OE; Ver tópico

IX. Técnico de Administração Escolar - TA Ver tópico

Art. 8º - Ao professor de educação física que exerce suas funções na SME aplicar-se-ão as normas contidas neste Estatuto conforme lei 3.950/87, e o mesmo estará subordinado ao Secretário daquela pasta. Ver tópico

Art. 9º - Os cargos do Magistério Público Municipal serão identificados pela sigla ou nome, seguidos do número que corresponde à referência e da letra que identifica o grau. Ver tópico

CAPÍTULO II

DAS ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

Art. 10 - Constituem atribuições específicas: Ver tópico

I. DO PROFESSOR: A regência efetiva de turma, elaboração de programas e planos, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação de alunos, participação em reuniões, promoção de autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e aprimoramento do processo ensino - aprendizagem e da ação educacional, participação ativa na vida comunitária da Unidade Escolar; Ver tópico

II. DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A elaboração de programas e planos envolvendo: exame biométrico, esquema corporal, recreação, esportes e jogos. Participação em eventos e ou reuniões, organização de olimpíadas, promoção de autoaperfeiçoamento e participação ativa na vida comunitária; Ver tópico

III. DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO: A supervisão do processo didático em seu tríplice aspecto: de planejamento, de controle e de avaliação, em comum acordo com os demais especialistas e outras atividades correlatas; Ver tópico

IV. DO ORIENTADOR EDUCACIONAL: A orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral, a sondagem de suas tendências vocacionais e de suas aptidões e a cooperação com as atividades docentes e outras atividades correlatas; Ver tópico

V. DO DIRETOR DE UNIDADE ESCOLAR: O planejamento, a coordenação, o controle e a avaliação do trabalho escolar, representando a escola perante os órgãos da Administração Municipal e Estadual, conforme o caso; Ver tópico

VI. DO VICE-DIRETOR: Auxiliar e cooperar com o Diretor no desenvolvimento de suas ações, substituindo-o em suas faltas ou impedimentos; Ver tópico

VII. DO SECRETÁRIO DE UNIDADE ESCOLAR: A organização e execução de todo o serviço de escrituração escolar, o atendimento às solicitações dos órgãos próprios referentes ao fornecimento de dados relativos ao estabelecimento. Manter atualizada a documentação do estabelecimento, desincumbir todas as atividades que estiverem no âmbito de sua competência; Ver tópico

VIII. DO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: A escrituração, arquivo de documentação da Secretaria, fiscalização da escrituração das Unidades Escolares; Ver tópico

IX. DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O planejamento, a coordenação e o acompanhamento de todo o trabalho desenvolvido na Unidade Escolar de Educação Infantil e Recriação e outras atividades correlatas. Ver tópico

TÍTULO III

DO REGIME FUNCIONAL

CAPÍTULO I

PROVIMENTO DE CARGOS

Art. 11 - O Prefeito Municipal fixará anualmente, através de Decreto, o quantitativo dos cargos prescritos no art. 7º. Ver tópico

Art. 12 - A admissão no quadro do Magistério Público Municipal far-se-á exclusivamente mediante concurso público de provas e títulos. A contratação será feita pelo regime previsto na Consolidação das Leis do Trabalho. Ver tópico

Art. 13 - O edital do concurso estabelecerá, entre outras, as seguintes normas: Ver tópico

a) os programas de provas; Ver tópico

b) a validade do concurso de acordo com a Lei Orgânica; Ver tópico

c) discriminação de títulos válidos. Ver tópico

Art. 14 - O concurso previsto no artigo 13 realizar-se-á sempre que o número de contratados for considerado insuficiente para atender às necessidades do ensino conforme artigo 11. Ver tópico

§ 1º - O candidato aprovado em concurso público será contratado nos termos deste Estatuto e da CLT pela Prefeitura Municipal, desde que haja vaga, obedecida a ordem de classificação. Ver tópico

§ 2º - O candidato que for convocado e não assumir, será conduzido à última colocação, podendo ser convocado apenas mais uma vez. Ver tópico

Art. 15 - O ingresso dos professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio será através de concurso, independente do número de aulas oferecidas. Ver tópico

Art. 16 - As provas dos concursos versarão sobre as atribuições do cargo a ser preenchido. Ver tópico

Art. 17 - Os conteúdos dos programas e das provas serão elaborados por especialistas da área indicados pelo Secretário de Educação e Cultura que, também, designará a comissão responsável pela aplicação e correção das provas. Ver tópico

Art. 18 - O resultado do concurso será homologado pelo Prefeito Municipal e publicado no prazo máximo de 10 (dez) dias após a homologação. Ver tópico

Art. 19 - Decorrido o prazo máximo de validade do concurso estabelecido pelo edital, o candidato aprovado perderá o direito à contratação. Ver tópico

Art. 20 - A admissão em cargo inicial de carreira, terá caráter de estágio probatório pelo período de 3 (três) anos. Ver tópico

Parágrafo único - A avaliação do estágio probatório obedecerá os critérios dispostos nos anexos IV, V, VI, conforme o cargo do ingressante. Ver tópico

Art. 21 - A Secretaria de Educação e Cultura manterá rigorosamente em dia um cadastro do pessoal do quadro do Magistério Público Municipal que se encontrar em estágio probatório. Ver tópico

Art. 22 - Três meses antes de encerrar o período de estágio probatório, a Secretaria designará uma comissão formada por 03 (três) profissionais do quadro do Magistério da Unidade Escolar a qual pertence o servidor iniciante, e 1 (um) da SEMEC, que deverá proceder a avaliação no prazo de 50 (cinquenta) dias. Ver tópico

§ 1º - No caso de parecer contrário à permanência do estagiário no cargo, será concedido vistas ao processo para apresentação de defesa, no prazo improrrogável de 05 (cinco) dias, após a comunicação do resultado ao estagiário. Ver tópico

§ 2º - Após análise da defesa, se mantido o parecer que aconselha a demissão do estagiário, o processo será remetido ao Secretário de Educação para providências cabíveis. Ver tópico

Art. 23 - O ocupante do cargo do quadro do Magistério Público Municipal poderá ser dispensado a qualquer tempo se houver justa causa, prevista na CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas - ou neste Estatuto. Ver tópico

CAPÍTULO II

DA LOTAÇÃO E DA MOVIMENTAÇÃO DE PESSOAL

Art. 24 - O ato de lotação do integrante do Magistério Público Municipal é de competência do Secretário, respeitando o disposto neste Estatuto. Ver tópico

Art. 25 - A lotação de Professor dar-se-á de acordo com o número de turmas e/ou horas aulas estabelecidos os critérios quantitativos pela SEMEC, ouvida a direção e/ou coordenação de cada unidade de ensino. Ver tópico

Art. 26 - A movimentação do pessoal do quadro do Magistério Público Municipal, de uma para outra unidade é ato de competência do Secretário, observadas as necessidades do ensino e respeitado o disposto neste Estatuto. Ver tópico

Art. 27 - Quando se tratar de movimentação a pedido do integrante do quadro do Magistério Público Municipal, o mesmo deverá inscrever-se na SEMEC de acordo com as normas e portarias da mesma. Ver tópico

Art. 28 - A seleção interna de remoção precederá à chamada dos classificados em cada concurso. Ver tópico

Art. 29 - A remoção "ex-offício" dar-se-á : Ver tópico

I. quando de interesse da educação, por decisão exclusiva do Secretário; Ver tópico

II. quando houver necessidade de remanejamento em função da reestruturação quantitativa no quadro de pessoal da unidade. Ver tópico

Parágrafo Único - Na hipótese do inciso II deste artigo, será remanejado o Professor ou Especialista com menor tempo de serviço na Unidade Escolar, deferindo-se ao mais antigo, o direito de escolha. Ver tópico

Art. 30 - Será considerada necessidade do ensino 01 (um) Supervisor para cada 10 (dez) a 15 (quinze) turmas, e 01 (um) Orientador para cada 25 (vinte e cinco) turmas. Ver tópico

Art. 31 - Para cada Unidade Escolar com 200 (duzentos) alunos ou mais haverá Professor disponível para a substituição eventual de docente de Educação Infantil até a 4ª Série do Ensino Fundamental, na proporção de 1 (um) para 10 (dez) turmas. Ver tópico

Parágrafo único - O Professor eventual deverá atuar na função pelo período máximo de 01 (um) ano, dando-se preferência ao candidato que contar com maior tempo de serviço na Unidade Escolar. Ver tópico

Art. 32 - A escola que possuir de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com 4 (quatro) ou mais Professores de uma mesma área, terá direito a 1 (um) Coordenador de área. Ver tópico

§ 1º - O Coordenador será escolhido pelos professores da área para atuar por 1 (um) ano, não podendo afastar-se da regência de turma. Ver tópico

§ 2º - Poderá haver Coordenador para: Ver tópico

I. Língua Portuguesa; Ver tópico

II. Área de Ciências Exatas; Ver tópico

III. Área de Estudos Sociais; Ver tópico

IV. Área Biológica. Ver tópico

§ 3º - A SEMEC definirá, através de resolução, as disciplinas que integram cada área. Ver tópico

I. As normas complementares para o exercício da função de Coordenador de área, serão definidas através de portarias pela SEMEC. Ver tópico

CAPÍTULO III DA SUBSTITUIÇÃO

Art. 33 - A substituição dar-se-á preferencialmente através da ampliação da carga horária do profissional do quadro do Magistério do Sistema Municipal de Ensino, legalmente habilitado para o exercício da função. Ver tópico

Art. 34 - O substituto do integrante do quadro do Magistério Público Municipal terá remuneração correspondente à sua referência e grau. Ver tópico (1 documento)

CAPÍTULO IV DA PROMOÇÃO

Art. 35 - Promoção é a passagem do integrante do quadro do Magistério Público Municipal de um grau a outro e de uma referência a outra e processar-se-á conforme o disposto neste Estatuto. Ver tópico

§ 1º - A promoção dar-se-á horizontalmente em graus e verticalmente em referências. Ver tópico

§ 2º - A regulamentação deste artigo definirá critérios para a avaliação de desempenho e para contagem de tempo feita em dias, descontando-se as ausências injustificadas. Ver tópico

Art. 36 - A promoção vertical por referência, dar-se-á com apresentação de títulos, de acordo com o parágrafo 2º deste artigo. Ver tópico

§ 1º - Na promoção vertical o integrante do quadro do Magistério Público Municipal será promovido sempre para a referência imediatamente superior conservando o mesmo grau. Ver tópico

§ 2º - Os direitos e vantagens decorrentes da promoção vertical serão devidos a partir do 1º (primeiro) dia do mês subsequente em que o servidor apresentar um diploma de especialização lato-sensu ou stricto-sensu, específico da área de educação. Ver tópico

§ 3º - Será aceito para promoção vertical o número máximo de 4 (quatro) diplomas de especialização lato-sensu ou stricto-sensu. Ver tópico

§ 4º - Compete à SEMEC promover a contagem de tempo de efetivo exercício no cargo e efetivar o recebimento de títulos. Ver tópico

Art. 37 - A promoção horizontal será feita por avaliação de desempenho, assiduidade e títulos, promovendo-se o integrante do quadro do Magistério Público Municipal que tiver o mínimo da pontuação exigida de acordo com os critérios definidos nos artigos de números 37 a 44 e seus parágrafos e incisos, e será realizada no mês de junho de cada ano. Ver tópico

Art. 38 - Serão considerados promovidos os candidatos que obtiverem no mínimo 400 (quatrocentos) pontos na somatória dos critérios estabelecidos para a promoção. Ver tópico

Art. 39 - A contagem dos pontos será feita considerando os seguintes itens: Ver tópico

I- AVALIAÇÃO DE ASSIDUIDADE: Ver tópico

a) de 0 (zero) a 01 (uma) falta.....20 pontos; Ver tópico

b) de 02 (dois) a 04 (quatro) faltas.....15 pontos; Ver tópico

c) de 05 (cinco) a 08 (oito) faltas.....10 pontos; Ver tópico

d) acima de 08 (oito) faltas.....nenhum ponto. Ver tópico

II- AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: Ver tópico

De 100 (cem) a 500 (quinhentos) pontos, conforme anexos IV, V e VI desta Lei.

III- AVALIAÇÃO DE Ver tópico

TÍTULOS:

a.1- até 45 (quarenta e cinco) horas serão computados 10% dos pontos obtidos pelo candidato no item II, acrescentando-se 0,5 (meio ponto) por título apresentado até o máximo de 4 (quatro).

a) Cursos na Área de Educação : Ver tópico

a.2- de 46 (quarenta e seis) a 80 (oitenta) horas serão computados 10% dos pontos obtidos pelo candidato no item II, acrescentando-se 1.0 (um ponto) por título apresentado até no máximo 3 (três).

a.3- de 81 (oitenta e um) a 180 (cento e oitenta) horas serão computados 10% dos pontos obtidos pelo candidato no item II, acrescentando-se 1.5 (um ponto e meio) por título apresentado até no máximo 3 (três).

a.4- acima de 180 (cento e oitenta) horas serão computados 10% dos pontos obtidos pelo candidato no item II, acrescentando-se 2.0 (dois pontos) por título apresentado até no máximo 3 (três).

§ 1º - O Professor I que apresentar diploma de pedagogia ou licenciatura obterá 250 pontos na avaliação de títulos. Ver tópico

§ 2º - Os títulos apresentados como docente, terão o dobro da pontuação: Ver tópico

0.5=1.0 1.0=2.0 1.5=3.0 2.0=4.0

Art. 4º - Para avaliação dos títulos serão considerados os seguintes aspectos: Ver tópico

a) os títulos aceitos em uma promoção somente poderão ser utilizados em outra similar quando o integrante do quadro possuir dois cargos; Ver tópico

b) somente serão aceitos títulos emitidos até o mês anterior à promoção; Ver tópico

c) quando o curso for pré-requisito para admissão ao cargo, o título não será considerado; Ver tópico

d) não serão considerados os títulos que não forem da área de educação e aqueles que não expressarem a carga horária. Ver tópico

Art. 41 - Para a verificação da assiduidade serão consideradas as situações existentes nos 3 (três) anos anteriores ao da promoção, respeitando o limite estabelecido na alínea b do artigo 40. Ver tópico

Parágrafo único - Para efeito de comprovação da assiduidade não serão consideradas as faltas injustificadas. Ver tópico

Art. 42 - A avaliação de desempenho prevista no inciso II do artigo 40 será realizada por integrantes de comissões organizadas conforme distribuição nas alíneas abaixo: Ver tópico

a) pelo Diretor, Supervisor e/ou Coordenador, e um Professor escolhido através de sorteio, em se tratando de Professor; Ver tópico

b) pelo Diretor e comissão de 03 (três) professores escolhidos através de sorteio pelo Diretor ou Coordenador da unidade, em se tratando de Supervisor, Coordenador e Orientador; Ver tópico

c) por um Supervisor, um Orientador e /ou um Coordenador e três professores pertencentes ao Conselho de Escola escolhidos através de sorteio, em se tratando de Diretor; Ver tópico

d) o Especialista em Educação do quadro do Magistério Público Municipal em exercício na SEMEC será avaliado por comissão nomeada pelo Secretário. Ver tópico

Parágrafo único - Na ausência dos avaliadores necessários para a formação das comissões, as mesmas serão complementadas por Especialistas em Educação da SEMEC responsáveis pela unidade. Ver tópico

Art. 43 - A Comissão de Avaliação de Desempenho estabelecerá a escala de avaliação da pontuação para efeito de apuração do resultado do desempenho. Ver tópico

Art. 44 - Os recursos relativos serão analisados pela comissão estabelecida no artigo 49, presidida pelo Secretário Municipal de Educação. Ver tópico

Art. 45 - Os direitos e vantagens decorrentes da promoção horizontal serão devidos a partir do primeiro dia do mês subsequente à assinatura do ato pelo Prefeito Municipal. Ver tópico

Art. 46 - Entre uma promoção e outra deverá ocorrer o intervalo de 03 (três) anos de efetivo exercício do cargo ou função de Magistério. Ver tópico

Art. 47 - Aos Diretores e Vice - Diretores será concedida a promoção horizontal e/ou vertical, nos respectivos cargos de origem, enquanto estiverem exercendo o cargo. Ver tópico

Art. 48 - Não terá direito a promoção horizontal o integrante do quadro do Magistério Público Municipal que: Ver tópico

- 1) deixar de apresentar pelo menos 01 (um) título específico na área de Educação;
- 2) houver sofrido pena de suspensão nos últimos 12 (doze) meses ou advertência escrita nos últimos 06 (seis) meses;
- 3) houver gozado de licença sem vencimentos, sendo o intervalo para quaisquer das promoções contado a partir do seu retorno.

Art. 49 - O Secretário de Educação e Cultura nomeará 04 (quatro) profissionais do quadro do Magistério Público Municipal e o Sindicato indicará um representante para compor a comissão que fará análise dos documentos necessários à promoção horizontal, coordenada por um dos seus membros. Ver tópico

Art. 50 - A listagem dos promovidos será afixada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura e os interessados terão prazo de 03 (três) dias úteis para interposição de recursos junto ao Secretário de Educação e Cultura. Ver tópico

Parágrafo único - Vencido o prazo para recursos, os mesmos serão julgados pelo Secretário e, se for o caso, será elaborada nova lista, não sendo admitidos outros recursos. Ver tópico

Art. 51 - Ao integrante do quadro do Magistério Público Municipal, que for convocado a ocupar cargo em Comissão no Município ou à disposição de entidade sindical, à disposição do Poder Legislativo ou de qualquer órgão público municipal, estadual ou federal do Município de Poços de Caldas, presumir-se-á desempenho favorável do mesmo, para efeito de promoção. Ver tópico

CAPÍTULO V

DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 52 - Os integrantes do quadro do Magistério Público Municipal, no exercício de suas funções específicas ficam sujeitos à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, podendo ser ampliada para até 40 (quarenta) horas semanais. Ver tópico

§ 1º - Na falta de Professor concursado, poderá ser ampliada a jornada de trabalho ao integrante do quadro do Magistério Público Municipal, até a realização de novo concurso. Ver tópico

§ 2º - Os interessados na ampliação da jornada de trabalho deverão fazer inscrição na SEMEC, que regulamentará o sistema de ampliação de jornada de trabalho através de portaria. Ver tópico

§ 3º - A jornada mínima do eventual será de 20 (vinte) horas semanais. Ver tópico

§ 4º - Ao Professor I, em regime de jornada de 20 (vinte) horas semanais, legalmente habilitado, poderão ser atribuídas aulas de Professor II até o final do ano letivo. Ver tópico

Art. 53 - Ao Professor II do quadro do Magistério, poderão ser atribuídas até 44 (quarenta e quatro) horas aulas semanais, nas disciplinas em que possua habilitação legal. Ver tópico

Parágrafo único - Os interessados na atribuição de horas aulas deverão fazer inscrição na SEMEC, que regulamentará os critérios através de portaria. Ver tópico

Art. 54 - Será concedida a jornada "In Itínere" aos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal lotados na zona rural ou em locais de difícil acesso quando não servidos por transporte público regular, com o pagamento na forma da lei. Ver tópico

Art. 55 - As reuniões e as atividades convocadas pela autoridade imediatamente superior realizadas fora do horário regular de trabalho serão consideradas extraordinárias e, como tal, deverão ser computadas para efeitos legais mediante autorização prévia do Secretário. Ver tópico (1 documento)

Parágrafo único - Para efeito de pagamento, o PII receberá em horas aulas (seguindo a legislação vigente) e os demais integrantes do quadro do magistério receberão por hora trabalhada. Ver tópico

Art. 56 - Na hipótese de redução de carga horária do Professor devido à mudança curricular ou redução de turmas, o mesmo será encaminhado à SEMEC para remanejamento. Na impossibilidade do remanejamento o mesmo deverá ser indenizado da seguinte forma: Ver tópico (1 documento)

I. SALÁRIO: Número de aulas perdidas, multiplicado por valor da hora aula (VHA) x 5,25 x valor do aluno excedente (VAD). Ver tópico

II. ADICIONAL NOTURNO: 20% (vinte por cento) do valor da hora aula, multiplicado pelo número de adicional noturno perdido; Ver tópico

III. ADICIONAL DE TEMPO DE SERVIÇO: quinquênios, mais anuênios multiplicado por 20% (vinte por cento), multiplicado por salário; Ver tópico

IV. EXTRA-CLASSE: 10% (dez por cento) multiplicado pelo salário; Ver tópico

V. DÉCIMO TERCEIRO SALÁRIO PROPORCIONAL E FÉRIAS PROPORCIONAIS para compor a base de cálculo. Ver tópico

Parágrafo único - A rescisão parcial da carga horária será homologada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais. Ver tópico

TÍTULO IV

DOS DIREITOS

CAPÍTULO I DAS FÉRIAS

Art. 57 - O integrante do quadro do Magistério Público Municipal no exercício de suas funções gozará férias anualmente, sendo em 30 (trinta) dias consecutivos a partir do encerramento do primeiro semestre letivo e recesso, segundo o que dispuser o calendário escolar. Ver tópico

§ 1º - A convocação do servidor em período de recesso, se necessária, só poderá ser feita para o exercício da função específica do cargo. Ver tópico

§ 2º - O Professor de Educação Física, que exerce suas funções na Secretaria Municipal de Esportes, gozará de 30 (trinta) dias consecutivos ou parcelados e recesso segundo o que dispuser o calendário de eventos. Ver tópico

§ 3º - Estando o integrante do quadro do Magistério Público Municipal em licença remunerada durante o período de férias, as mesmas serão gozadas após o vencimento da licença. Ver tópico

§ 4º - Aos Especialistas em Educação em exercício no Setor Pedagógico da SEMEC, será dado o direito de parcelar seus 30 (trinta) dias de férias. Ver tópico

CAPÍTULO II DAS LICENÇAS E CONCESSÕES

Art. 58 - O integrante do quadro do Magistério Público Municipal terá direito a licença: Ver tópico

I. por acidente de serviço; Ver tópico

II. por enfermidade devidamente comprovada através de laudo médico a partir de 3 (três) dias; Ver tópico

III. para maternidade, 120 (cento e vinte) dias; Ver tópico

IV. casamento, 5 (cinco) dias úteis; Ver tópico

V. por motivo de falecimento do cônjuge, filho, mãe, pai, ou irmão 5 (cinco) dias úteis; Ver tópico

VI. por prevenção de doença infecto-contagiosa quando gestante, de acordo com laudo médico; Ver tópico

VII. para tratamento de saúde do pai ou mãe, caso se trate de filho único ou que comprovadamente resida com os pais e para cônjuge ou filho menor, sem direito à remuneração, após o 5º (quinto) dia útil de licença; Ver tópico

VIII. licença paternidade 5 (cinco) dias úteis ; Ver tópico

IX. licença no caso de adoção, conforme o disposto da Lei Municipal n.º 6.344 de 07 de novembro de 1996. Ver tópico

§ 1º - A licença de que trata o inciso VII deste artigo, somente será concedida se comprovada a necessidade do tratamento e a gravidade da moléstia. Ver tópico

§ 2º - O integrante do quadro do Magistério Público Municipal que se ausentar do trabalho justificadamente, através de atestado médico pelo prazo de 3 (três) dias, não necessitará repor

aulas ou horário de trabalho, sendo que a partir do 4º (quarto) dia, a substituição será de responsabilidade da SEMEC. Ver tópico

Art. 59 - Após 5 (cinco) anos consecutivos de exercício no Magistério o integrante do quadro terá direito à licença sem vencimentos para tratar de interesses particulares, pelo prazo máximo de 2 (dois) anos. Ver tópico

§ 1º - A licença de que trata este artigo, deverá ser requerida com antecedência de, no mínimo, 15 (quinze) dias, estabelecendo-se o período pretendido. Ver tópico

§ 2º - Retornando da licença de que trata este artigo, deverá o integrante do quadro do Magistério Público Municipal ser lotado, preferencialmente, em seu lugar de origem ou onde houver vaga. Ver tópico

§ 3º - Retornando da licença e assumindo o cargo, o integrante do quadro do Magistério Público Municipal só poderá requerer nova licença após 3 (três) anos de efetivo exercício. Ver tópico

TÍTULO V

DOS VENCIMENTOS E VANTAGENS

Art. 60 - A remuneração dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal será devida em função de habilitação legal conforme Anexo III desta lei, estabelecida e fixada por decreto pelo Prefeito Municipal. Ver tópico

Art. 61 - A tabela de vencimentos do quadro do Magistério Público Municipal refere-se à jornada de 20 (vinte) horas semanais e os vencimentos da jornada de 40 (quarenta) horas corresponderão ao dobro da fixada para jornada de 20 (vinte) horas. Ver tópico

Art. 62 - O cálculo do salário mensal do Professor I com aluno excedente será efetuado através da seguinte fórmula: Ver tópico

$SM = \text{Salário Base} + VAD$

Parágrafo único - O cálculo do valor aluno excedente para Professor I, será efetuado através da seguinte fórmula: Ver tópico

Valor hora trabalho + número de aluno excedente : $100 \times 30 \text{ VHT} + NAD : 100 \times 30$

Art. 63 - O cálculo do salário base do Professor II será efetuado através da seguinte fórmula: Ver tópico

$SM = SAB \times N \times 5,25 + VAD$ sendo $SM = \text{Salário Mensal}$ $SAB = \text{Salário Aula Base}$ $VAD = \text{Valor do Adicional / Aluno Excedente}$ $N = \text{Número de Aulas Semanais}$

Parágrafo único - O cálculo do valor do total de aluno excedente para professor PII será efetuado através da seguinte fórmula: Ver tópico

$SAB + AD : 100 \times 5.25$

Art. 64 - Os vencimentos do quadro do Magistério Público Municipal serão fixados em tabelas de Professor I, Professor II e Especialistas, constituindo 10 (dez) graus na horizontal e 3 (três) níveis de referência na vertical. Ver tópico

Art. 65 - O percentual de frequência das tabelas de vencimento será de 6% (seis por cento) para cálculo da promoção horizontal e 10% (dez por cento) para promoção vertical. Ver tópico (7 documentos)

§ 1º - O piso da tabela do Professor II terá um acréscimo de no mínimo 30% (trinta por cento) sobre o piso da tabela de Professor I. Ver tópico (17 documentos)

§ 2º - O piso da tabela do Especialista terá um acréscimo de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) sobre o piso da tabela do Professor II. Ver tópico (9 documentos)

Art. 66 - A jornada "In Itinere" será paga na forma da lei, observando-se a habitualidade. Ver tópico

Art. 67 - Ao integrante do quadro do Magistério Público Municipal em regência de turma será concedido acréscimo por aluno excedente (adicional): Ver tópico

a) em Educação Infantil - nas turmas de 0 a 3 (três) anos, acima de 12 (doze) até 15 (quinze) crianças. Ver tópico

b) em Educação Infantil - nas turmas de 4 (quatro) a 6 (seis) anos acima de 20 (vinte) até 25 (vinte e cinco) alunos. Ver tópico

c) no Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries), acima de 30 (trinta) até 35 (trinta e cinco) alunos. Ver tópico

d) no Ensino Fundamental (3ª a 8ª séries), acima de 35 (trinta e cinco) até 40 (quarenta) alunos. Ver tópico

e) no Ensino Médio acima de 40 (quarenta) alunos. Ver tópico

Parágrafo único - Para efeito de pagamento previsto neste artigo, o efetivo de alunos em cada turma será considerado nas seguintes datas: 1º de março e 30 de agosto. Ver tópico

Art. 68 - Ao Professor regente de turma será concedido um adicional de 10% (dez por cento) que incidirá sobre o seu salário base, referente às atividades extra - classe. Ver tópico

Art. 69 - Ao Professor regente de turma especial será concedido um adicional de 10% (dez por cento) que incidirá sobre o seu salário base além do adicional extra-classe, enquanto permanecer na função. Ver tópico

Art. 70 - O integrante do quadro do Magistério quando ocupar cargo em comissão, poderá optar pela remuneração deste ou pela de seu cargo efetivo, acrescida de 25% (vinte e cinco por cento) do seu salário base a título de gratificação. Ver tópico

Art. 71 - Ao Diretor será concedida uma gratificação sobre seu salário base, enquanto estiver no exercício da função: Ver tópico

I. em Unidade de até 1.000 alunos: Diretor 20% (vinte por cento); Ver tópico

II. em Unidade com 1.001 até 1.500 alunos: Diretor 30% (trinta por cento); Ver tópico

III. em Unidade com 1.501 até 2.000 alunos: Diretor 40% (quarenta por cento); Ver tópico

IV. em Unidade com mais de 2.001 alunos: Diretor 50% (cinquenta por cento); Ver tópico

Parágrafo único - Ao Vice-Diretor a gratificação de que trata o caput deste artigo será equivalente à metade daquele percentual atribuído ao Diretor. Ver tópico

Art. 72 - Ao Coordenador de área, será concedido um adicional de 10% (dez por cento) sobre o seu salário base, enquanto estiver no exercício da função. Ver tópico

Art. 73 - Ao Especialista em Educação que exerce suas funções no setor pedagógico da SEMEC e ao Professor de Educação Física lotado no gabinete da SME será concedido o percentual de 15% (quinze por cento) sobre o seu salário base a título de gratificação. Ver tópico

Art. 74 - A cada título de lato-sensu ou stricto-sensu apresentado pelo ocupante do quadro do Magistério, acima de 2 (dois) e no máximo de 4 (quatro) será concedido o mesmo percentual proposto na tabela (Anexo III) sobre seu salário base. Ver tópico

TÍTULO VI

DA DIREÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES

Art. 75 - Em todas as Unidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio haverá um Diretor. Ver tópico

Art. 76 - A indicação do Diretor e Vice - Diretor far-se-á por eleição direta e secreta, através do voto dos seguintes membros: Ver tópico

a) todos os integrantes do quadro do Magistério Público Municipal e demais servidores lotados na Unidade, inclusive os candidatos. Ver tópico

b) estudantes com idade mínima de 14 anos, regularmente matriculados e freqüentes . Ver tópico

c) pais ou responsáveis legais dos alunos, menores de 14 (quatorze) anos. Ver tópico

Parágrafo único - Não sendo atingida a maioria simples do total de votos válidos, haverá um segundo turno sendo considerado eleito o candidato que obtiver o maior número de votos. Ver tópico

Art. 77 - O mandato de Diretor e Vice - Diretor de Unidade Escolar é de 3 (três) anos, permitida a recondução mediante nova eleição. Ver tópico

§ 1º - Será considerado eleito o candidato que obtiver a maioria simples dos votos válidos. Ver tópico

§ 2º - Terminada a votação será feita a apuração pela Comissão Eleitoral. Ver tópico

§ 3º - Os votos resultantes do processo eleitoral, serão lacrados, arquivados e ficarão sob responsabilidade da SEMEC pelo prazo mínimo de 60 (sessenta) dias. Ver tópico

§ 4º - Expirado o mandato, o Diretor e Vice-diretor da unidade permanecerão no cargo até designação do novo titular. Ver tópico

Art. 78 - Para eleição do cargo de Diretor e Vice - Diretor de Unidade Escolar, adotar-se-ão as seguintes medidas: Ver tópico

I. divulgação de existência de vaga por meio de Edital, de responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura; Ver tópico

II. inscrição dos candidatos; Ver tópico

III. somente poderão concorrer os membros que pertencerem ao quadro do Magistério Público Municipal há pelo menos 3 (três) anos; Ver tópico

IV. eleição; Ver tópico

V. homologação do resultado da eleição pela Secretaria de Municipal de Educação e Cultura; Ver tópico

VI. a habilitação exigida para o cargo de Diretor e Vice - Diretor de Unidade Escolar será a constante no anexo I desta Lei. Ver tópico

§ 1º - Deverá haver processo eleitoral mesmo havendo apenas 1 (um) candidato concorrente aos cargos de Diretor e Vice - Diretor de Unidade Escolar. Ver tópico

§ 2º - Cada eleitor terá direito a apenas um voto. Ver tópico

§ 3º - Haverá eleição mesmo havendo apenas 1 (um) candidato. Ver tópico

§ 4º - A eleição deverá ocorrer em novembro para que, o Diretor e Vice - Diretor eleitos assumam o cargo no início do ano letivo. Ver tópico

§ 5º - No caso de empate, prevalecerá o candidato que: Ver tópico

1) contar com maior tempo de serviço no Magistério Público Municipal;

2) contar com maior número de habilitações em pedagogia.

Art. 79 - O procedimento eleitoral será estabelecido através de portaria da SEMEC contendo, dentre outras, as seguintes disposições: Ver tópico

a) prazo e forma de inscrição do candidato; Ver tópico

b) data da eleição; Ver tópico

c) forma e controle de votação e apuração; Ver tópico

d) tramitação de recursos e seus efeitos. Ver tópico

Art. 80 - Ocorrendo vacância no cargo de Diretor de Unidade Escolar por qualquer motivo, o Vice-diretor assumirá o cargo de Diretor até o final do mandato. Ver tópico

Art. 81 - O Vice-diretor será escolhido pelo candidato a Diretor para compor sua chapa e a escolha deverá recair, obrigatoriamente, em pessoa pertencente ao quadro do Magistério Público Municipal, há pelo menos 3 (três) anos. Ver tópico

Art. 82 - As Unidades Escolares (de Educação Infantil e Recriança) serão administradas por um Coordenador Pedagógico. Ver tópico

TÍTULO VII

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 83 - Os integrantes do quadro do Magistério Público Municipal estarão sujeitos ao regime disciplinar previsto na CLT, às disposições deste Estatuto e ao regimento escolar da unidade em que estiver lotado. Ver tópico

Art. 84 - Constituem deveres do pessoal integrante do quadro do Magistério Público Municipal: Ver tópico

I. elaborar e executar programas, planos e atividades de sua competência; Ver tópico

II. cumprir e fazer cumprir os horários pré - estabelecidos por autoridade competente, implicando o horário não cumprido em perda de vencimentos, com o necessário desconto nas folhas de pagamento mensais; Ver tópico

III. manter e fazer com que seja mantida a disciplina de turmas e turnos, dentro e fora da sala de aula quando regente; Ver tópico

IV. comparecer às reuniões para as quais for convocado; Ver tópico

V. participar efetivamente das atividades pedagógicas da Unidade Escolar em que esteja lotado; Ver tópico

VI. zelar pelo bom nome do órgão em que trabalha; Ver tópico

VII. respeitar crianças e alunos, colegas, autoridades, funcionários administrativos. Ver tópico

Art. 85 - Constituem transgressões passíveis de penalidade para os integrantes do quadro do Magistério Público Municipal, além das previstas na CLT: Ver tópico

I. o não cumprimento dos deveres previstos no artigo anterior; Ver tópico

II. a ação ou omissão que acarrete prejuízo físico, moral ou intelectual ao aluno ou à criança; Ver tópico

III. a imposição de castigo físico ou humilhante ao aluno ou à criança; Ver tópico

IV. a ação que resulte em ato deseducativo para o aluno ou a criança; Ver tópico

V. a prática de discriminação em virtude de raça, cor da pele, condição social, nível intelectual, sexo, credo ou convicção política; Ver tópico

VI. o Diretor ou Coordenador que descumprir o disposto no presente estatuto, nas leis municipais e nas portarias da SEMEC será advertido e, na reincidência perderá o mandato. Ver tópico

Parágrafo único - A SEMEC semestralmente procederá a inspeção das unidades devendo considerar também o espaço funcional de, no mínimo, 10 (dez) metros quadrados para o Professor mais circulação e 1 (um) metro quadrado por aluno no Ensino Fundamental e, em Educação Infantil e Pré-Escola, 1,5 (um e meio) metro quadrado por aluno. Ver tópico

Art. 86 - Compete ao Secretário Municipal de Educação e Cultura a aplicação de penalidades. Ver tópico

Parágrafo único - As penalidades serão aplicadas na seguinte forma: Ver tópico

a) advertência oral; Ver tópico

b) advertência escrita; Ver tópico

c) suspensão. Ver tópico

TÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 87 - Ficam criados os Anexos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX X e XI que farão parte integrante desta Lei, estabelecendo respectivamente, a habilitação exigida para o exercício do cargo, a tabela de graus iniciais de cada cargo, a tabela de vencimentos, ficha de avaliação do Professor, do Especialista, do Diretor e do Coordenador de Unidade Escolar e escala para enquadramento. Ver tópico

Art. 88 - A Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, não fará novas adjunções de pessoal junto ao CESU, na medida em que os cargos forem vagando, mantendo os demais cargos enquanto durar o convênio Prefeitura Municipal/Estado de Minas Gerais. Ver tópico

Parágrafo único - O ocupante do quadro do Magistério Público Municipal em adjunção ao CESU gozará de todos os direitos e benefícios desta Lei, exceto o adicional extra-classe. Ver tópico

Art. 89 - A Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, não contratará, à medida em que for vagando, pessoal do quadro do Magistério Público Municipal para entidade de direito privado, ainda que declarada de utilidade pública por lei, cumprindo o previsto no artigo 141 da Lei Orgânica Municipal. Ver tópico

Parágrafo único - Após o regresso de todos os ocupantes do quadro do Magistério Público Municipal às unidades escolares, as demais vagas serão preenchidas por concurso. Ver tópico

Art. 90 - Os serviços burocráticos essenciais ao funcionamento da Secretaria e Unidades Escolares serão exercidos por servidores pertencentes aos quadros próprios da Prefeitura Municipal. Ver tópico

Art. 91 - Ficam declarados extintos, à medida que vagarem, os cargos de Secretário de Unidade Escolar, Técnico de Administração Escolar e Coordenador Pedagógico em Unidades Escolares de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ver tópico

Art. 92 - No mês subsequente à promulgação desta Lei, os integrantes do quadro do Magistério Público Municipal, serão enquadrados garantindo as promoções já adquiridas, de acordo com os Anexos VII, VIII, IX, X e XI e Parágrafo 2º do Artigo 36. Ver tópico

Art. 93 - O servidor integrante do quadro do Magistério Público Municipal que possuir título de especialização estrito-sensu e latu-sensu deverá reapresentá-lo para garantir a promoção vertical prevista no Artigo 36, § 2º. Ver tópico

Art. 94 - O Professor I, atual ocupante do cargo de Diretor, será reenquadrado conforme tabela do anexo X e não fará jus ao adicional disposto no Art. 72. Ver tópico

Art. 95 - O Professor II, com licenciatura curta, só poderá assumir aulas de 5ª a 8ª séries e nas demais mediante autorização da Superintendência Regional de Ensino. Ver tópico

Art. 96 - O PII com licenciatura curta que apresentar habilitação de licenciatura plena poderá assumir aulas de 2º grau. Ver tópico

Art. 97 - Os níveis 11,12,13,14 e 15 dos graus A, B e C das tabelas do anexo III são temporárias para atender ao reenquadramento proposto nesta lei. Ver tópico

Art. 98 - Fica garantido ao integrante do quadro do magistério, o mesmo percentual do benefício adquirido sob a vigência da Lei 4.293/88. Ver tópico

Parágrafo único - Perderá definitivamente o benefício, o integrante que deixar de requerer a aposentadoria na época própria. Ver tópico

Art. 99 - Ao integrante do Quadro do Magistério que tiver cumprido o estágio probatório e estiver no curso do primeiro período aquisitivo de quinquênio, nos termos referidos na Lei 3.943/86, será concedido o adicional respectivo na proporção do tempo de serviço, na data da publicação desta lei. Ver tópico (1 documento)

Art. 100 - Os percentuais atualmente percebidos a título de adicional de tempo de serviço (quinquênio/anuênio), instituídos pela Lei 3943/86, permanecerão devidos sobre o padrão salarial. Ver tópico (1 documento)

Art. 101 - Revogam-se as disposições em contrário, especialmente, as leis 3.704/85, 3.809/85 e 3.950/87. Ver tópico

Art. 102 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Ver tópico

Poços de Caldas, 18 de junho de 2002.

Paulo Tadeu Silva D`Arcádia

Prefeito Municipal

