PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI

PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS: UM ESTUDO SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CURITIBA
2011

SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI

PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS: UM ESTUDO SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Doutora Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2011

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

P215p
2011

Papi, Silmara de Oliveira Gomes
Professores iniciantes bem-sucedidas : um estudo sobre seu desenvolvimento profissional / Silmara de Oliveira Gomes Papi ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. – 2011.
300 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011
Bibliografia: f. 279-288

1. Professores - Formação. 2. Professoras – Prática. 3. Sucesso. 4. Formação profissional. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 370.71

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 007

DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Silmara de Oliveira Gomes Papi

Aos onze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e onze, reuniu-se na Sala de Defesa, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Profª Drª Pura Lúcia Oliver Martins, Profª Drª Ilma Passos Alencastro Veiga, Profª Drª Lílian Anna Wachowicz, Profª Drª Joana Paulin Romanowski e Profª Drª Neuza Bertoni Pinto, para examinar a Tese da candidata Silmara de Oliveira Gomes Papi, ano de ingresso 2007, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES". A doutoranda apresentou a tese intitulada "PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS: UM ESTUDO SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 13h30min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A tese apresenta originalidade quanto ao objeto e a metodologia, pensamento coerente, ético e densidade de análise. A banca sugere publicação, dada a relevância da pesquisa e contribuição com a formação de professores.

Presidente:
Profª Drª Pura Lúcia Oliver Martins _____

Convidado Externo:
Profª Drª Ilma Passos Alencastro Veiga _____

Convidado Externo:
Profª Drª Lílian Anna Wachowicz _____

Convidado Interno:
Profª Drª Joana Paulin Romanowski _____

Convidado Interno:
Profª Drª Neuza Bertoni Pinto _____

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta Tese ao meu marido,
aos meus filhos e aos meus pais, sem os
quais não teria sido possível a conclusão
do Curso de Doutorado.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins, pelo acolhimento, pela confiança em mim depositada, pela dedicação, orientação e partilha de conhecimentos.

Aos colegas do Doutorado, Alboni, Airton, Laura, Liandra, Lilian, Marcus e Valdir, pela colaboração, pelas trocas e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela dedicação e incentivo.

Ao meu marido Mauricio, e aos meus filhos Gustavo, Fernando e Leopoldo, pelo incentivo constante e pela compreensão demonstrada durante as minhas ausências.

Aos meus pais Sebastião e Suily e à minha irmã Beatriz, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e aos professores do Departamento de Educação, pelo apoio necessário para a realização do Curso de Doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação pela colaboração para a realização da pesquisa.

Às professoras Joana e Luana e às escolas pesquisadas, pela abertura que me permitiu novas aprendizagens.

Aos colegas da escola da APAE, pelo incentivo.

À colega Maria Beatriz, pela disposição, atenção e cuidado na correção deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Temos de superar a dependência profissional. Basta de esperar que outros façam por nós as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional.

Francisco Imbernón, 2001

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao estudo do desenvolvimento profissional docente e tem como foco os professores em início de carreira com até cinco anos de exercício profissional, considerados como professores bem-sucedidos no exercício da profissão. O desenvolvimento profissional é compreendido como um processo contínuo que se inicia com a formação inicial. O período de iniciação configura-se como uma etapa a partir da qual, após essa formação, os professores passam a fazer parte do coletivo profissional e a tomar as primeiras decisões profissionais (IMBERNÓN, 1998). Tendo em vista a questão norteadora estabelecida, ou seja, a compreensão de como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos, estabeleceram-se como objetivos: sistematizar, a partir do campo da prática, o conceito de professor bem-sucedido; apreender analiticamente eixos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos; e, apontar necessidades e possibilidades formativas de professores iniciantes. A definição do objeto e do problema de pesquisa conduziu ao estudo de caso como forma de estudo e opção metodológica. Trata-se de um estudo de caso de matriz crítico-dialética a partir do marxismo heterodoxo (BERNARDO, 1991) e que tem como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática e não como guia da ação, pois o conhecimento se constitui a partir da ação ou da prática humana material e social sobre o mundo real (CASTORIADIS, 1985; THOMPSON, 1981). A abordagem do objeto se dá a partir do enfoque qualitativo, posto que a realidade é fluente e contraditória, e os sujeitos são imprevisíveis assim como o são as situações que fogem ao controle experimental. À luz de autores como André (2005a; b), Chizzotti (2006), Ludke e André (2005), o enfoque qualitativo mostrou-se importante para a coleta de dados e sua compreensão, pois é capaz de evidenciar a qualidade dos fenômenos, ou o que podem significar no contexto abordado. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados o grupo focal, a entrevista semi-estruturada e a observação participante, buscando-se valorizar o campo da prática das professoras pesquisadas e privilegiar as relações nele estabelecidas como forma de compreensão de como essas docentes se constituem profissionalmente. A análise e a sistematização dos dados empíricos permitiram verificar que o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes pesquisadas se efetiva a partir de elementos contraditórios e expressa uma prática social historicamente situada, estando sujeito a múltiplos determinantes, consoantes com o momento histórico vivido por elas. Possibilitaram, também, constatar que esse desenvolvimento está estreitamente relacionado a quatro eixos interdependentes, quais sejam: Formação profissional, Aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, Desafios da prática pedagógica e Políticas de descentralização. Nesse processo as professoras estão submetidas a múltiplos condicionantes e, antagonicamente, tanto atendem às exigências existentes quanto demonstram iniciativas para romper com o sistema vigente. Os dados evidenciam que as professoras: (i) realizam movimentos que lhes asseguram a continuidade do próprio trabalho; (ii) contrapõem-se com iniciativas que demonstram sua ação determinada/determinante no campo da prática; (iii) estabelecem outro tipo de relações sociais, antagônicas às existentes; (iv) evidenciam necessidades formativas e o que valorizam no contexto escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Professor iniciante. Professor bem-sucedido. Teoria-prática.

ABSTRACT

This study focuses teachers' professional development of well succeeded novice teachers that have been teaching for no more than five years. Professional development is understood as a continuous process that starts with pre-service education but can also be considered the period after initial education when teachers become part of a professional group and take their first professional decisions (IMBERNÓN, 1998). From the understanding of how professional development of well succeeded novice teachers takes place the following goals have been established for this study: systematize the concept of well succeeded teachers; comprehend the axes that constitute the professional development of well succeeded novice teachers; and point out the formative needs and possibilities of novice teachers. The definition of the object and study problem were essential in the choice of methodology which is the case study approach. The case study followed the features of the dialectical-critical matrix from heterodox Marxism (BERNARD0, 1991) and also the epistemological axis theory as an expression of practice and not as a guide for action, as knowledge is constituted from action or from material and social human practice on the real world (CASTORIADIS, 1985; THOMPSON, 1981). The object of study is approached in a qualitative way as reality is fluent and contradictory and the subjects are unpredictable in the same way as situations cannot be controlled. Authors such as André (2005 a; b), Chizzotti (2006) and André (2005) demonstrated that the qualitative approach was important for the data collection as this approach highlights the quality of the phenomena or what they can mean in the context studied. For the data collection the following instruments were used: focal group interview, semi-structures interview and participative observation. These instruments allow the researcher to value the practice of the teachers researched and privilege the relations established as a form of understanding how these teachers become professionals. The analysis of the data allowed us to understand that the professional development of novice teachers takes place in contradictory elements and expresses a social practice historically situated and subject to multiple determiners according to the historical moment lived by the teachers. The analysis also demonstrated that their professional development is directly related to four independent axes: professional education, pedagogical organization of the school, teaching practice challenges and decentralization policies. In this process the teachers are submitted to multiple conditioning aspects and they either follow the existing requirements or take the initiative to break the rules of the system. The data show that teachers: (i) move in directions that provide the continuation of their own work; (ii) oppose to the status quo with initiatives that demonstrate their determined/determining action in practice; (iii) establish other types of social relations in opposition to the existing ones; (iv) demonstrate formative needs and what they value in the school context.

Keywords: Professional development. Novice Teacher. Well succeeded teacher. Theory-practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11
1.1 A MUDANÇA DO FOCO DE ESTUDO: DO PROFESSOR INICIANTE AO PROFESSOR INICIANTE BEM-SUCEDIDO 13
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....26
2.1 ESTUDO DE CASO QUALITATIVO NA ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA: APROXIMAÇÃO COM O MARXISMO HETERODOXO 30
2.2 DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NA FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA E PROCESSO DE SELEÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES.....34
2.2.1 A indicação das professoras iniciantes bem sucedidas pelas gestoras das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.....40
2.2.1.1 As professoras iniciantes bem-sucedidas 42
2.3 FASE FORMAL DA PESQUISA: A COLETA DE DADOS JUNTO ÀS PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS.....48
2.3.1 As escolas – *lócus* da investigação 50
3 O CONCEITO DE PROFESSOR BEM-SUCEDIDO A PARTIR DA VISÃO DAS GESTORAS. 52
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR BEM-SUCEDIDO 57
3.1.1 Elementos pessoais – "[...] quem quer, vai" 57
3.1.2 Prática pedagógica – "A escola eficaz é aquela que ensina [...]" 65
3.1.3 Relação com os alunos – "A educação precisa ter uma competência humana" ...69
3.1.4 Relação com os colegas – "Eles compartilham e são criativos".....71
3.1.5 Formação contínua – "Ela gosta de aprender, de pesquisar, de fazer coisas novas" 73
4 O PROFESSOR INICIANTE NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....76
4.1 O PROFESSOR COMO ELEMENTO DETERMINANTE E DETERMINADO NO CONTEXTO SOCIAL 76
4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....81
4.2.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola.....87
4.2.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular.....88

4.2.3 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino 89
4.2.4 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores 89
4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTES 95
5 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 104
5.1 HISTÓRIA PESSOAL: ELEMENTOS FORMATIVOS EM SENTIDO AMPLO 105
5.2 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL 119
6 DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 134
6.1 O PAPEL DESEMPENHADO PELAS PEDAGOGAS NO PERÍODO DE INICIAÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES PESQUISADAS 136
6.2 A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NO DIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – OTP 168
7 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 193
7.1 O PAPEL IRRELEVANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA RECEPÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS PROFESSORAS INICIANTES 194
7.2 O APOIO DE UMA PROFESSORA EXPERIENTE 200
7.3 OUTROS ELEMENTOS INTERNOS À ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS INICIANTES E EM SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 206
8 POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 220
8.1 A BUROCRATIZAÇÃO E O CONTROLE DO TRABALHO DAS PROFESSORAS 220
8.2 O IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DO RENDIMENTO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS INICIANTES 235
9 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: EXPRESSÃO DO MOMENTO HISTÓRICO VIVIDO PELAS PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS .. 247
9.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS 248
9.2 PARA ALÉM DOS DETERMINANTES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA, INICIATIVAS DAS PROFESSORAS DURANTE O PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL 268

9.2.1 Movimentos de resistência à condição vivida.....269
9.2.2 A articulação de outras formas de relações sociais ao processo de desenvolvimento profissional.....273
REFERÊNCIAS 279
APÊNDICE A – ROTEIRO DE DISCUSSÃO: GRUPO FOCAL 289
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTORAS MUNICIPAIS 292
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO.....294
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA LUANA 297
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA JOANA 299

1 INTRODUÇÃO

A partir de minha trajetória pessoal e profissional e dos elementos que a constituem, muitos questionamentos têm surgido e me impulsionado a reflexões que, pela complexidade e concretude do vivido, são revistas e retomadas em diferentes momentos. Nesse percurso tenho vivenciado avanços, novas aprendizagens, desafios, conflitos e dificuldades, aspectos que instigam a atitude investigativa e levam à necessidade de compreender mais profundamente a realidade em suas múltiplas faces e determinações, tendo em vista a possibilidade de sua transformação.

O contexto de origem do problema de pesquisa que se coloca no presente trabalho relaciona-se à minha vivência no campo da prática pedagógica como professora pertencente à rede pública municipal de ensino e como professora formadora de professores em nível de Educação Superior também na rede pública, experiências que têm sido de fundamental importância para minha formação profissional, pois permitem a articulação prático-teórica e a consequente análise de possíveis contradições vivenciadas nesse campo, em face da própria natureza do trabalho docente. Foi portanto, a partir dessa prática que iniciei as primeiras problematizações envolvendo o professor, sua formação e desenvolvimento profissional.

Concordando com Thompson (1981), entendo que a experiência surge porque o homem tem capacidade de pensar sobre o que vivencia. Reflete sobre o que lhe acontece e sobre suas ações, mas também sobre o que acontece aos outros e ao mundo, e constrói uma resposta cognitiva e emocional a respeito do ocorrido. Nesse sentido, o processo de aquisição da experiência tem a ver com a prática humana, pois é ação manifesta particular do ser humano, sendo relevante para dar diferencial aos valores, à cultura e ao pensamento.

Assim é que a diversidade de situações vividas no cotidiano da escola e da universidade favorece a experiência, pois nas relações estabelecidas nesses espaços, bem como nas atividades desenvolvidas – didático-pedagógicas ou não – também se pode construir uma pluralidade de pensamentos e reflexões sobre o que podem significar em âmbito individual, social e profissional, encaminhando a novos interesses e necessidades.

A especial atenção que tenho por aspectos relacionados ao professor manifestou-se já em pesquisa anterior, vinculada ao Mestrado em Educação, quando me dediquei a estudar a Formação de Professores tendo como foco, naquele momento, a formação inicial. A finalidade do estudo foi de compreender as contribuições do curso de graduação pesquisado para o processo de profissionalização docente, tomando como pressuposto a necessidade de

que a formação docente seja capaz de colaborar para o desenvolvimento de uma educação e uma escola de qualidade – atendendo à sua função social – e para um crescente e efetivo reconhecimento do professor (PAPI, 2005).

Os dados evidenciados pela referida pesquisa, cuja compreensão esteve apoiada em estudos da área, foram relevantes para minha prática como formadora de professores. Eles possibilitaram o repensar das características da formação inicial, tendo em vista a possibilidade de novos encaminhamentos, uma vez que embora muitos aspectos positivos tenham sido apontados, surgiram também pontos a serem considerados com maior cuidado.

Desses dados, levantados junto aos sujeitos pesquisados quando da realização da pesquisa em nível de mestrado, emergiram quatro categorias de análise inter-relacionadas, categorias em torno das quais eles foram agrupados: Cultura profissional veiculada, Relação entre a formação inicial e o contexto profissional, Percepções da profissionalização e Percepções sobre a formação inicial. Dentre os resultados obtidos, ressalto neste momento a dificuldade de articulação entre a teoria e a prática – sentida pelos egressos e formandos pesquisados –, a fragilidade da formação para o desenvolvimento da colegialidade e para o exercício ético da profissão, a insegurança para o exercício profissional e o não entendimento, por esses sujeitos, das propostas desenvolvidas pelo curso e sua relação com a prática pedagógica (PAPI, 2005).

Dadas as dificuldades apontadas pelos egressos e formandos do curso e a relevância que a superação desses aspectos pode representar para a formação docente, novos questionamentos surgiram, voltados para a percepção das contradições vividas pelo professor, que, após ter concluído a formação inicial, passa a exercer a profissão[1] com todas as responsabilidades nela implicadas, sem muitas vezes receber o apoio de que necessita.

Nesse sentido, a minha atuação como docente da educação básica e superior, a vivência de dificuldades ou mesmo de desafios no ambiente escolar, a convivência com os demais professores, pais e alunos, bem como os resultados da pesquisa realizada no Mestrado em Educação favoreceram a percepção de como é relevante o período de iniciação profissional, pois muitas vezes os professores que se encontram nessa fase de atuação parecem inseguros, sentem-se temerosos dos conflitos e das situações cotidianas que colocam seus conhecimentos à prova.

---

[1] Entendida na perspectiva de um modelo profissional democrático (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001) em que a profissionalidade, além de abarcar o nível e a amplitude da qualificação necessária, tem compromisso com os fins da educação, perseguindo-a como um serviço público.

Sendo o desenvolvimento profissional um processo amplo e complexo, no qual fatores pessoais, profissionais, social-culturais, políticos e econômicos são intervenientes, e somando-se a esse aspecto as características e possibilidades da formação inicial, passou a inquietar-me, então, o fato de que não raras vezes o professor iniciante é visto tão somente na amplitude do conjunto da escola, sem que se considerem suas condições efetivas para responder aos desafios postos pela prática pedagógica em sua intrincada realidade.

Dessa forma, pela necessidade de compreender mais profundamente o processo de desenvolvimento profissional docente, desloquei meu foco de atenção da etapa de formação inicial, privilegiada na pesquisa de Mestrado, para o período subsequente e diferenciado em que se encontra o professor quando principia o exercício da profissão.

Foi, portanto, a partir das dúvidas surgidas na prática e da importância de novas aprendizagens que ingressei no curso de Doutorado em Educação com a finalidade de realizar uma pesquisa voltada ao desenvolvimento profissional do professor iniciante da rede pública municipal de ensino – atuante nos anos iniciais do ensino fundamental.

A necessidade de ampliar minha compreensão sobre o que dizem os estudos sobre professores iniciantes e de inserir-me melhor na problemática que os envolve, fez com que buscasse o contato com estudos desenvolvidos por pesquisadores voltados a essa etapa profissional. Assim, os trabalhos de autores como Guarnieri (2005), Huberman (1995), Imbernón (1998), Lima (2006), Marcelo García (1998; 1999), Mizukami (2006), Nóvoa (1995a; b; c), entre outros, ajudaram-me a compreender a etapa de início na carreira[2] como um período complexo, que não pode passar imperceptível aos olhos daqueles que, em qualquer instância, pensam a educação, a escola e a formação de seus profissionais.

1.1 A MUDANÇA DO FOCO DE ESTUDO: DO PROFESSOR INICIANTE AO PROFESSOR INICIANTE BEM-SUCEDIDO

Os diferentes autores que se dedicam à pesquisa sobre professores iniciantes concordam entre si quando consideram a etapa inicial do exercício da profissão como um período que se diferencia substancialmente dos demais. Essa etapa é denominada por Feiman

[2] O conceito de carreira adotado diz respeito a duas dimensões: a dimensão objetiva, enquanto sequência de diferentes posições ocupadas no curso da vida profissional de um indivíduo e, a dimensão subjetiva, que se refere ao modo como cada um relata e analisa a evolução de suas experiências no trabalho, reconstruindo o passado e pensando o futuro (FOURNIER apud BOLÍVAR, 2002). A carreira docente está vinculada à formação e às condições de trabalho, pressupondo indivíduos com título compatível com as necessidades do nível de escolarização em que atuam (BOLLMANN, 2010).

(1983 apud MARCELO GARCÍA, 1999) como Etapa de Iniciação, mostrando-se basilar para a constituição da docência e para a própria permanência do professor na profissão.

Huberman (1995), em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, aponta a etapa de 2-3 anos de docência como o período de entrada na carreira. Segundo o autor, é um período em que o professor busca conhecer a própria situação e definir os comportamentos que serão adotados em face dela. É também um período em que o professor encontra novos desafios e em que, por vezes, percebe um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade da sala de aula e da própria escola.

Para Imbernón (1998) podem ser considerados professores iniciantes os que têm até três anos de exercício profissional, embora, segundo o mesmo autor, esse período possa ser prolongado até os cinco primeiros anos. Assim, aproximando-me do entendimento de Imbernón, o período de iniciação considerado no presente trabalho vai até os cinco primeiros anos de exercício da profissão docente.

No período de Iniciação Profissional o professor passa a vivenciar uma sala de aula concreta, alunos com características próprias, bem como uma relação pedagógica e institucional mediada por condições objetivas de trabalho que interferem no exercício da profissão. Além disso, seus conhecimentos são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, até uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e conhecimentos profissionais que dão sustentação à sua ação pedagógica.

Quando se fala sobre o período de Iniciação Profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais e estrutural-organizacionais com os quais se defronta o professor.

Assim, a partir das dúvidas surgidas na prática, das discussões realizadas com colegas e professores e, ainda, das diferentes leituras efetivadas, o projeto de pesquisa foi se delineando mais claramente, conduzindo à necessidade de buscar fontes que me indicassem de maneira aproximada como a temática que envolve o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes tem sido privilegiada por pesquisadores da área educacional.

Tal levantamento permitiu-me constatar, em sentido amplo, que em âmbito internacional e mais especificamente em relação à Europa – cujos pesquisadores têm influenciado significativamente os estudos brasileiros sobre Formação de Professores – parece haver uma tendência crescente em se voltar maior atenção ao professor iniciante, embora nem todos os países, ainda, se dediquem concreta e especificamente a esse período.

A referência ao professor iniciante aparece claramente em documentos internacionais, como pude observar em uma publicação[3] realizada pela rede Eurydice[4], a qual, além de ressaltar a relevância de que esse professor receba apoio específico e diferenciado para facilitar sua entrada na profissão, ainda apresenta um panorama de Medidas de Apoio aos Novos Professores, desenvolvidas por diferentes países da União Europeia.

De acordo com o que se verifica no documento, há consideração ao fato de que os professores podem encontrar dificuldades específicas como principiantes em um contexto relativamente desconhecido, mesmo depois de terem desenvolvido práticas pedagógicas nas escolas durante a formação inicial. Tais dificuldades motivam, de acordo com o documento, a existência de medidas de apoio específicas a serem desenvolvidas por pessoas capacitadas e com experiência para ajudá-los (EURYDICE, 2002).

Nessa publicação foi possível verificar que países como Áustria, Finlândia, Inglaterra, Espanha, Bélgica, País de Gales, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte, Polônia – em que pesem as diferenças entre as medidas propostas, têm oferecido apoio diferenciado ao professor iniciante. O tipo de apoio varia de país a país, e diz respeito a medidas formais de introdução voltadas aos professores iniciantes para "[...] a orientação e o assessoramento oferecidos pelo pessoal do centro, para que possam adaptar-se gradualmente e de forma eficaz à vida laboral" (EURYDICE, 2002, p. 117, tradução nossa).

O documento produzido pela rede Eurydice (2002) também destaca que na Alemanha, em Luxemburgo e Portugal os debates nessa linha já se iniciaram, o que pode ser confirmado com a observância da realização, em 2007, de uma Conferência organizada pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia junto ao Ministério da Educação português e à União Europeia. Nessa Conferência, que foi realizada em Portugal e tratou do Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, foi distribuído um documento intitulado *Política de Formação de Professores em Portugal* – o qual aponta, entre outros aspectos, para a importância de se legislar em favor de uma acolhida diferenciada ao professor iniciante. No referido documento há referência ao que se denomina de Período de indução:

---

[3] Disponível em: <www.min-edu.pt/>. Acesso em: 03 nov. 07.

[4] A Eurydice é uma rede institucional que recolhe, analisa e divulga informações sobre políticas e sistemas educativos na Europa. Foi criada em 1980 pela Comissão Européia para facilitar a cooperação através da melhor compreensão das políticas e dos sistemas educativos dos Estados-Membros. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 03 nov. 07.

> **II. Período de indução**
>
> *'Todos os professores participam num programa de integração na profissão eficaz ao longo dos três primeiros anos em funções/ no exercício da profissão'* (PORTUGAL, 2007, p.13, tradução nossa).
>
> Na recente reforma da regulação do acesso à docência em escolas públicas (2007) ficou exarado que no ano probatório, já referido, o professor é apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor já titular que, preferencialmente, possua formação especializada na área de organização e desenvolvimento curricular ou de supervisão pedagógica e formação de formadores. Ainda que não o designe como tal, pode considerar-se que esta reforma consagra o período de indução para desenvolvimento profissional dos novos professores. (PORTUGAL, 2007, p. 14, tradução nossa).

A partir desses dados pude perceber que, ainda que não existam ações concretas na totalidade dos países europeus, muitos deles já demonstram considerar a relevância do período de entrada na profissão para o professor, tendo em vista que o apoio aos professores em início de carreira é apontado no quadro das demandas por uma educação de qualidade.

No tocante à realidade brasileira busquei verificar pesquisas realizadas no âmbito da temática e foi possível perceber que há uma tendência crescente de realização desses estudos, embora seja relevante salientar que as pesquisas sobre professores iniciantes ainda não acontecem em grande quantidade em relação às pesquisas em educação, em sentido amplo.

Como foi evidenciado por Lima (2004), as pesquisas que têm como foco os professores iniciantes no Brasil têm sido pouco privilegiadas. Mariano (2005) corrobora essa afirmação à partir da análise das pesquisas apresentadas nos encontros da ANPEd e nos ENDIPEs sobre a aprendizagem profissional do professor iniciante (período de análise: 1995 a 2004) e afirma que a temática corresponde a 0,5 % dos estudos realizados na área da Educação.

Nesse sentido, sem a intenção de elaborar uma pesquisa do tipo Estado da Arte[5] ou Estado do Conhecimento sobre o tema *Professores Iniciantes* – o que demandaria uma investigação longa e minuciosa – realizei um balanço conciso acerca do que representam as pesquisas nessa área, no âmbito da educação, balanço capaz de, consideradas as suas limitações, examinar as tendências dessas pesquisas em relação ao seu foco de estudo.

Para a realização deste estudo de nível exploratório procedi ao seguinte encaminhamento metodológico:

a) levantamento, por meio dos títulos disponíveis na página on-line da ANPEd, das

[5] Segundo Romanowski e Ens (2006), as pesquisas denominadas *estado da arte* buscam sistematizar o que foi produzido numa determinada área de conhecimento, para o que se faz necessário um processo de estudo rigoroso, capaz de buscar em resumos de teses e dissertações além de verificar em eventos relevantes da área pesquisada e em publicações de periódicos – os diferentes resultados, metodologias, aportes teóricos, contribuições, bem como lacunas que ensejem novas pesquisas.

pesquisas sobre o tema Professores Iniciantes apresentadas na 28ª, 29ª e 30ª Reuniões, a partir dos GTs 4, 8 e 14;

b) leitura dos textos das pesquisas selecionadas nos GTs 4, 8 e 14, disponibilizados na página on-line da ANPEd;

c) análise dos resultados dos trabalhos de Mariano (2005; 2006) disponibilizados na página on-line da ANPEd;

d) mapeamento do tema Professores Iniciantes no Banco de Teses da CAPES, através da busca por meio de palavras exatas, nos anos de 2000 a 2007[6] - trabalhos de Mestrado e Doutorado;

e) análise da investigação denominada *Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação (1997 - 2002)* (BRZEZINSKI, 2006), bem como leitura dos títulos de pesquisas apresentados pela autora e dos resumos dos trabalhos cujos títulos foram selecionados.

No que diz respeito ao levantamento das pesquisas apresentadas (incluindo trabalhos e pôsteres) nas 28ª, 29ª e 30ª Reuniões da ANPEd, encontros organizados em 2005, 2006 e 2007, e tomadas como referência especificamente as que foram apresentadas nos grupos de trabalho GT4 (Didática), GT 08 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), grupos escolhidos por sua proximidade com a temática, foi possível observar que de um total de 236 trabalhos apresentados nos três grupos, 14 referiam-se ao tema Professores Iniciantes.

O critério para a seleção dos trabalhos foi a presença de palavras – nos títulos – que estivessem relacionadas a expressões como: professor iniciante, socialização profissional, aprendizagem da docência, iniciação profissional, anos iniciais de exercício da profissão, desenvolvimento profissional no início da carreira. O número de trabalhos encontrados, 14, corresponde a 5,93% do total de trabalhos dos três grupos, sendo que seis desses trabalhos foram apresentados em 2005, quatro foram apresentados em 2006 e outros quatro em 2007, o que em certa medida reforça as conclusões anteriormente apresentadas sobre os estudos efetivados por Lima e Mariano nessa área.

No tocante ao teor das pesquisas, a maioria dos trabalhos enfatiza de forma descritiva e analítica os processos de constituição da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, pontuando, inclusive, dificuldades e possibilidades utilizadas pelos

[6] Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 e 11 jul. 2007 e em 18 e 19 maio 2008.

professores para resolvê-las. Entretanto, duas pesquisas se relacionam ao desenvolvimento de propostas específicas para facilitar a inserção profissional do professor iniciante.

Em sentido amplo, os 14 trabalhos, explorando níveis diferenciados da Educação Básica, e também a Educação Superior assim se apresentam:

a) uma pesquisa analisa os processos formativos com a utilização de casos de ensino como instrumento de pesquisa (NONO; MIZUKAMI, 2006);
b) uma pesquisa busca compreender como os professores iniciantes enfrentam as situações difíceis encontradas (CORSI, 2005);
c) uma pesquisa investiga a construção da profissionalidade docente (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007);
d) uma pesquisa preocupa-se com a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora que atua no ensino fundamental (ROCHA, 2006);
e) uma pesquisa focaliza a identificação dos dilemas enfrentados e a possibilidade de eles se converterem em saberes docentes (LIMA, 2005);
f) três pesquisas investigam as práticas de socialização profissional desenvolvidas pelo professor (FERREIRINHO, 2005; GOMES, 2005; FERENC, 2007);
g) uma pesquisa analisa o processo de construção do habitus profissional (NASCIMENTO, 2007);
h) uma pesquisa analisa o ciclo de vida profissional de docentes do ensino superior, na perspectiva da pedagogia que os norteia (ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007);
i) duas pesquisas realizam um levantamento sobre os trabalhos acerca do período de iniciação profissional do professor (tratando-se da mesma pesquisa, apresentada em dois momentos diferentes: 2005 e 2006) (MARIANO, 2005; MARIANO, 2006);
j) uma pesquisa busca a compreensão dos saberes que fundamentam a prática docente do professor iniciante através do acompanhamento em um Programa de Educação Continuada e da proposição de projetos de ação/formação (ABDALLA, 2006);
k) uma pesquisa ressalta contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para um professor de Educação Física (FERREIRA; REALI, 2005).

Quanto aos dados evidenciados por Mariano[7] (2006), trabalho que, inclusive, compõe o grupo anterior, verifica-se que:

[7] Analisou 24 estudos (incluindo trabalhos, pôsteres, trocas de experiência, painéis) apresentados nos encontros da ANPEd e nos ENDIPEs sobre a aprendizagem profissional do professor iniciante (período de análise: 1995 a 2004).

a) seis estudos analisam a socialização profissional dos professores em início de carreira, buscando compreendê-la;
b) quatro pesquisas focaram a atenção para impressões, dilemas, percepções dos professores no período de iniciação profissional;
c) três estudos visaram ao conhecimento das contribuições formativas para os professores, de algumas abordagens de pesquisa, como *coaching,* casos de ensino, etc;
d) três pesquisas analisaram como se dá o processo de construção dos saberes docentes;
e) três trabalhos investigaram os recursos teóricos e práticos utilizados pelo professor em sua prática pedagógica;
f) as demais temáticas abordadas no conjunto das pesquisas, aproximadamente cinco trabalhos, segundo o autor, fizeram referência à relação entre a formação inicial e o início da docência, a programas de iniciação profissional, organização do trabalho pedagógico e às influências do âmbito pessoal e profissional na constituição da prática docente.

Comparando-se os resultados obtidos por Mariano (2006) ao posterior levantamento que foi realizado para a efetivação do presente estudo – junto aos trabalhos da ANPEd nos anos de 2005 a 2008 – observa-se que os resultados são similares, pois são tênues as alterações em relação ao foco de estudo das pesquisas encontradas, o que evidencia a centralidade recorrente que ocupam os temas apontados, para quem pesquisa sobre professores iniciantes.

Outro mapeamento para compor o presente balanço foi realizado a partir da consulta ao Banco de Teses da CAPES[8] (anos de 2000 a 2007), em nível de Doutorado e Mestrado, e da pesquisa pelas "palavras exatas" – professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência[9] - seguida da leitura e seleção dos títulos pertinentes e da leitura dos resumos, quando necessário. Esse mapeamento propiciou a percepção dos dados a seguir:

[8] Acesso ao Banco de Teses durante os meses de setembro e outubro de 2007 e em 10 de março de 2008.
[9] Pesquisei também a expressão exata "formação de professores iniciantes", para a qual obtive três resultados, todos encontrados nas pesquisas das palavras já citadas.

	DOUTORADO/MESTRADO NÚMERO DE TRABALHOS	DOUTORADO/MESTRADO NÚMERO DE TRABALHOS	DOUTORADO/MESTRADO NÚMERO DE TRABALHOS
ANO	ASSUNTO Professores Iniciantes	ASSUNTO Iniciação Profissional	ASSUNTO Iniciação à Docência
2007	-	-	-
2006	09	02	01
2005	10	02	01 (já referido)*
2004	05	-	-
2003	02	-	-
2002	08	03	01
2001	03	01	-
2000	03	05 (01 já referido)*	01 (já referido)*
TOTAL	40	12	02

Nota: ( )*por já estarem referidos nas "palavras exatas" já citadas, não estão somados no total dos trabalhos.

Quadro 1 – Pesquisa por assunto/expressão exata no Banco de Teses da CAPES
Fonte: a autora

O total de pesquisas encontradas nos oito anos pesquisados, a partir das palavras exatas citadas anteriormente, envolve uma série de 54 pesquisas. Seus títulos referem-se a aspectos amplos e que podem ser organizados, em linhas gerais, em torno de três grupos:

- um grupo que analisa diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais;

- um grupo que faz referência mais especificamente à formação inicial;

- um grupo que tem um caráter de maior proposição em relação à formação do professor em período de iniciação.

No primeiro grupo, que apresenta *Diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais*, foram encontradas pesquisas que tratam sobre o professor iniciante em EAD; o professor iniciante e a temática ambiental; a construção de saberes pelo professor iniciante no ensino superior; o trabalho do professor iniciante e o trabalho com o texto; o professor iniciante nas áreas de educação física, do futebol e da ginástica artística; o professor iniciante e o ensino da língua inglesa; estudos de como foi o processo de começar a ensinar a partir de histórias de professores; o professor iniciante em Geografia; os professores iniciantes formados em Pedagogia; as representações do professor iniciante sobre a indisciplina; a socialização profissional; professores iniciantes em informática; dilemas de professores iniciantes;

opiniões dos professores de matemática sobre a área de seu ensino; processos de construção da docência; o recém-formado inserido no trabalho na área da enfermagem; iniciação profissional da enfermeira através do Programa *Trainee*; e o estágio probatório e o professor em início de carreira.

No segundo grupo, no qual se faz especificamente *Referência à formação inicial*, encontram-se títulos de trabalhos que tratam sobre o Estágio na Licenciatura em Química, o papel da formação inicial em Música e a formação inicial em Física.

No terceiro grupo, aquele em que as pesquisas demonstram ter, por seus títulos, um *Caráter de maior proposição em relação à formação do professor no período de iniciação na docência*, verifica-se a existência de três trabalhos: um cujo título trata da formação de professores-mentores com o auxílio da informática, outro que faz referência a um programa de iniciação à docência para um professor de Educação Física (o mesmo citado na pesquisa na página da ANPEd), e um último que apresenta os Casos de Ensino como possibilidade formativa do professor iniciante.

Outra fonte consultada para o mapeamento dos trabalhos sobre o tema Professores Iniciantes foi a pesquisa realizada por Brzezinski (2006), que desenvolveu o Estado do Conhecimento em forma de levantamento e análise de conteúdo das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, programas credenciados pela CAPES/MEC no período de 1997-2002.

A leitura do trabalho demonstrou não haver referência específica da autora a esse tema. Brzezinski (2006) apresentou diferentes categorias e subcategorias, mas, mesmo nas categorias mais próximas ao tema, como *Políticas e propostas de formação de professores*, *Formação continuada*, *Trabalho docente, Identidade e profissionalização docente*, não há referência explícita ao período de iniciação profissional, o que pode ser um indicativo de certa fragilidade no tratamento do tema pelos pesquisadores brasileiros.

Mesmo não tendo encontrado referência da autora a esse período, ao analisar os 742 títulos apresentados por ela (selecionados por Brzezinski (2006) a partir de amostras de Programas de Pós-Graduação), foi possível encontrar 17 trabalhos que sugeriam tratar sobre a formação de professores iniciantes; entretanto, após a leitura dos 17 resumos selecionados (através do Banco de teses da CAPES), concluí que quatro fazem referência especificamente a essa etapa que compõe o desenvolvimento profissional docente.

Tais dados complementam os anteriormente citados e podem ser tomados como indicativos de que o estudo do Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes,

embora seja um tema complexo e de grande relevância para a área de Formação de Professores, é ainda pouco pesquisado no Brasil.

Na medida em que as pesquisas brasileiras têm evidenciado em seus resultados (que não parecem diferir substancialmente dos resultados apontados por pesquisadores de outros países) as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes – como dificuldades referentes aos conflitos na relação com os alunos (CORSI, 2005; MARIANO, 2005), ao domínio do conteúdo (CORSI, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006; MARIANO, 2005), ao desejo de desistência da carreira desencadeado pelas adversidades vivenciadas (NONO; MIZUKAMI, 2006), à falta de apoio nas escolas (CORSI, 2005), entre outros aspectos – tornou-se relevante compreender como se dá o desenvolvimento profissional de professores de anos iniciais do ensino fundamental que, em início de carreira, destacam-se profissionalmente dos demais professores de suas escolas e de outros professores que se encontram na mesma etapa de exercício da profissão e que são percebidos e apontados dessa forma por gestoras da educação tanto em nível de Secretaria Municipal de Educação quanto em nível de escola.

A participação das gestoras no processo de indicação de professores bem-sucedidos pode ser justificada pelo fato de que considero que as relações sociais estabelecidas na escola pelos professores e demais agentes têm traços importantes da presença dos gestores e dos mecanismos de controle que eles estabelecem sobre o trabalho docente. No entanto, ao mesmo tempo, considero que esse processo suscita iniciativas de oposição dos professores à forma de organização e às condições de trabalho existentes na escola, iniciativas em que podem ser constituídos outros tipos de relações sociais – antagônicas às existentes – ou, como afirma Santos (1992; 2004), relações sociais de tipo novo, que se articulam ao processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes bem-sucedidos. Tais iniciativas permitem que os professores não sejam totalmente determinados pelo contexto, mas sim, que se constituam também e em alguma medida como determinantes dele.

Nesse sentido, se em um primeiro momento minha intenção de pesquisa estava vinculada ao desenvolvimento profissional do professor iniciante, o campo da prática me colocou o desafio de avançar em relação à definição do problema, levando-me à investigação do professor iniciante que, ao final do período inicial, fosse percebido por uma prática exitosa, ou considerado como bem-sucedido, na tentativa de elucidar aspectos centrais do seu desenvolvimento profissional e de contribuir com outras pesquisas e outros professores, ainda que considere o caráter pessoal e contextual no qual os indivíduos se inserem.

Como alerta André (1992, p. 37), por que "[...] não voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos?" Ou, mais especificamente em relação à questão que aqui se coloca, por que não olhar com maior atenção para o professor iniciante que se destaca de outros professores no exercício de sua função, a fim de compreendê-lo melhor e o seu desenvolvimento profissional para contribuir com subsídios para a melhoria da escola e da formação docente?

Assim como Marcelo García (1999), considero que a etapa de iniciação profissional se configura como um período de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional durante a carreira docente e que, embora faça parte dele, precisa ser tratada particularmente, uma vez que tem características distintas.

A partir desse entendimento passei então a me indagar: por que mesmo em início de carreira e com as possíveis dificuldades comuns a essa etapa, alguns professores são considerados bem-sucedidos? Qual o conceito de professor bem-sucedido, a partir do campo da prática? Que aspectos contribuem para que esses professores se diferenciem dos demais professores? O que influencia seu desenvolvimento profissional, ou quais os determinantes que se inserem nesse processo? Que necessidades relacionadas ao desenvolvimento profissional são evidenciadas por professores iniciantes bem-sucedidos?

Diante da problemática que se colocou, e impulsionada pela percepção do número relativamente limitado de pesquisas sobre professores iniciantes bem-sucedidos, pela verificação, na literatura, da quase ausência de dedicação a esses professores mediante a realização de programas de formação específicos, uma vez que eles praticamente não aparecem nos trabalhos consultados, e ainda pelos resultados apontados por pesquisas que defendem a necessidade da implementação de políticas e programas que favoreçam esse segmento de professores (FERREIRA; REALI, 2005; MARIANO, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006) – somados esses aspectos principalmente ao entendimento de que a análise do processo pelo qual passam os professores que se diferenciam dos demais pode suscitar elementos para a reflexão sobre a formação em tal etapa profissional –, defini, então, como problema de pesquisa, a seguinte questão: *"Como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados como professores bem-sucedidos no exercício da profissão?"*

O interesse em pesquisar professores iniciantes assim percebidos foi delimitado aos docentes de até cinco anos de exercício profissional, pertencentes à rede pública, atuantes na Educação Básica – anos iniciais do ensino fundamental – e sem experiência anterior no magistério, uma vez que se aproximam do meu âmbito de atuação, tanto como formadora de

professores em nível de graduação como enquanto professora na Educação Básica, além de se configurar como uma possibilidade de contribuição com a rede pública municipal no que diz respeito à formação de seus professores.

Diante disso, os objetivos norteadores da investigação convergem para a análise do processo de desenvolvimento profissional docente, e privilegiam os seguintes aspectos:

a) Sistematizar, a partir do campo da prática, o conceito de professor bem-sucedido.
b) Apreender analiticamente eixos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos.
c) Apontar necessidades e possibilidades formativas de professores iniciantes.

A definição do problema e dos objetivos da pesquisa, bem como as questões que se desdobraram nesse processo, conduziram a determinadas opções metodológicas que se fizeram necessárias pela particularidade do objeto de estudo. A construção de um quadro teórico foi necessária para subsidiar ou facilitar o processo de reflexão sobre a problemática que se colocou, pois os conhecimentos teóricos são ferramentas para a compreensão da realidade, não se constituindo como guia das ações práticas.

A tese encontra-se estruturada, após a presente Introdução, com o Capítulo 2, em que apresento aspectos que explicitam a metodologia da pesquisa, privilegiando tanto elementos da sua fase exploratória quanto da sua etapa de desenvolvimento formal, tendo em vista a especificidade do problema. São apresentadas considerações sobre o estudo de caso qualitativo, bem como é realizada sua aproximação com a abordagem crítico-dialética a partir do marxismo heterodoxo.

Com relação à fase exploratória da pesquisa, são apontados os instrumentos de coleta de dados e o processo de seleção das professoras iniciantes pesquisadas, além de estar presente também aspectos que caracterizam as professoras desde o ponto de vista das gestoras. Sobre a fase mais formal da pesquisa, ressalto como se efetivou a coleta de dados junto às professoras iniciantes bem-sucedidas e descrevo algumas características das escolas, *lócus* da investigação.

O Capítulo 3 tem como objeto de reflexão o conceito de professor bem-sucedido, conceito apreendido e sistematizado a partir do campo da prática através da participação de representantes da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e de representantes da equipe gestora das escolas que contavam com professores iniciantes.

Considerações sobre o professor na etapa inicial do exercício da profissão são apresentadas no Capítulo 4. Ele é concebido como sujeito contraditoriamente determinado e

determinante da realidade. A discussão sobre o desenvolvimento profissional se efetiva a partir da sua articulação com o desenvolvimento da escola, com a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e da profissionalidade dos professores.

Os Capítulos 5 a 8, sucessivamente, têm como elemento central o campo da prática das professoras pesquisadas e apresentam dados empíricos da pesquisa buscando compreender eventos ou determinantes que se relacionam a como se constitui o seu desenvolvimento profissional. A partir de eixos que surgiram durante o processo de análise dos dados – eixos que dizem respeito a formação profissional das professoras, a aspectos da dinâmica da organização pedagógica de suas escolas, às demandas trazidas pela prática pedagógica e, ainda, a políticas de descentralização em relação com aspectos da prática docente – esses capítulos foram assim organizados para facilitar sua apresentação, embora devam ser compreendidos de forma dialética e não excludente.

No Capítulo 9 – capítulo final do presente relatório de pesquisa – apresento uma abordagem mais concisa das análises realizadas. Além disso, destaco iniciativas das professoras iniciantes bem-sucedidas que evidenciam ações frente às condições objetivas vividas por elas. São apontadas, ainda, necessidades sentidas pelas professoras em seu processo de desenvolvimento profissional. Esse capítulo, mais que pretender a tecitura de considerações finais em relação à pesquisa, é perspectivado como abertura para novas apropriações e compreensões do processo de desenvolvimento profissional docente, podendo, por esse motivo, possibilitar outras reflexões acerca da formação do professor iniciante.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

> *Os teóricos de hoje estão em posição muito diferente. [...] estão mais segregados do que nunca em relação à prática; trabalham dentro de instituições complexamente estruturadas, segundo horários e programas; sua observação é obtida menos da observação [...]; seu conhecimento do mundo é composto, cada vez mais, em suas cabeças ou suas teorias, por meios que não os da observação.*
>
> (THOMPSON, 1981, p. 123)

O presente capítulo tem por finalidade explicitar os fundamentos da pesquisa, sua metodologia e outros aspectos concernentes à sua realização.

Para analisar "como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos", e tendo em vista que a abordagem do objeto de estudo deve resultar na produção de conhecimento, procurei coletar dados que permitissem a compreensão desse processo em sua complexidade. Além disso, alguns referenciais teóricos foram necessários para que pudesse proceder a uma articulação teórico-prática, embora tenha considerado o campo da prática como elemento fundamental.

A análise de Thompson (1981) sobre o processo de produção de conhecimento destaca o perigo da dissociação entre teoria e prática que pode ocorrer por intermédio do estatuto de superioridade que muitas vezes é atribuído à teoria. O autor assinala que o exercício exclusivo da prática intelectual, interrogando a si mesma em um sistema fechado que não permite considerar a experiência prática, pode significar um desprezo que impõe uma elitização ao conhecimento e às suas formas de construção.

De acordo com Thompson (1981), o campo da prática, que engendra as diferentes situações vivenciadas, constitui-se como um campo em que o conhecimento advindo dessa vivência acontece, ou, se institui. Isso porque, quando situações ou fatos singulares são vividos, diferentes impressões ocorrem nos sujeitos, que os analisam e, mediante o próprio movimento dessas situações ou fatos, podem gerar um processo de confronto com a consciência[10] social existente, propondo novos problemas, possíveis soluções e, com isso, originando a experiência.

Mesmo sustentando tais afirmações, Thompson (1981) não se mostra indiferente aos valores intelectuais, nem mesmo afirma ser inconsciente da dificuldade de se produzir o

[10] Para Thompson (1981), a consciência refere-se a ideias abstratas, conceitos ou expectativas organizadores. Nesse sentido, o ser social determina a consciência social pela experiência.

conhecimento mais elaborado, mas, ainda assim, defende que fora dos procedimentos acadêmicos o conhecimento também pode ser produzido, embora este se constitua como outro tipo de conhecimento, menos rigoroso.

Tal conhecimento, que não pode ser desprezado no campo da prática, é capaz de ajudar o homem a resolver questões cotidianas, podendo, ainda, em muitos casos, servir para questionar e confrontar as conclusões às quais chega o pensamento acadêmico.

O autor defende, portanto, que no processo de produção de conhecimento, considerado por ele como provisório e inacabado, deve haver uma articulação necessária entre o campo da prática e a teoria já constituída, de forma que um campo não se sobreponha ou se torne supervalorizado em relação ao outro. Para Thompson (1981), o campo teórico não se encontra independente da realidade praticada, mas provém dela. Em suas análises, ele destaca que (p. 53-54):

> Toda noção, ou conceito, surge de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, [...]. Trata-se, num sentido bastante crítico, novamente de uma questão de diálogo.

O diálogo entre a teoria e a prática remete à valorização da experiência humana como processo que constitui elementos teóricos, ainda que dentro de determinados limites. A experiência se constitui, segundo Thompson (1981), a partir da ação dos sujeitos e das situações e relações que vivenciam enquanto seres sociais, no mundo real. Por isso, o autor ressalta a importância de que na construção do conhecimento seja considerada a experiência humana:

> [...] 'experiência humana'. [...]. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, 'tratam' essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182, grifo do autor).

A capacidade humana de agir frente ao contexto e às suas características determinantes constitui elemento nodal nas discussões sobre a experiência e a produção de conhecimento também em Castoriadis (1985), que destaca a importância da atividade humana

na sua própria constituição. Para o autor, o homem, a partir da relação com outros homens, produz conhecimento.

Os autores consideram a relevância do ser humano no processo histórico, portanto não o tomam como um ser determinado pelas circunstâncias, ou como um ser limitado a executar objetivos estabelecidos a priori por outros indivíduos. Contrariamente, entendem que nenhuma situação determinada é tão determinante que não possibilite espaço para a ação humana.

Resgatando o papel do sujeito na constituição da sua própria história, Castoriadis (1985) analisa a questão da significação e da organização do proletariado com referência à autonomia e à criatividade humana. Seu estudo sobre a experiência do movimento operário aborda a história desse movimento do ponto de vista da ação efetivada pelos sujeitos nesse processo. O autor assevera que a atividade empreendida por eles foi determinante e que superou as expectativas do sistema vigente em relação às suas capacidades, o qual, inclusive, percebendo tais possibilidades, apropriou-se desse potencial para equacionar maior produtividade e lucratividade no processo de produção.

Castoriadis (1985) opõe-se à ortodoxia do materialismo histórico e defende a importância da luta de classes para a atividade social transformadora. Para o autor, as concepções – materialismo histórico e luta de classes – são incompatíveis, na medida em que se uma é considerada, acaba por retirar da outra o sentido. Ele justifica que essas duas possibilidades são contraditórias porque se o materialismo histórico prevê, como descreve Marx, que há um papel histórico a ser cumprido pelo proletariado – papel que ele será historicamente obrigado a cumprir, para além daquilo que ele próprio imagina ou estabelece como objetivo – fica, então, desconsiderada a efetividade da luta desse grupo, bem como sua autonomia e criatividade na própria constituição, elementos importantes para o autor.

O referido autor (CASTORIADIS, 1985, p. 75) explicita sua oposição aos preceitos da "[...] consagração da técnica e da organização da produção capitalistas como inevitáveis, [...], cegueira orgânica diante da questão da burocracia, adoração e importação no movimento operário dos modelos de organização e de eficiência capitalistas [...]". De acordo com ele, tais preceitos pretendem a continuidade das forças produtivas e das relações sociais praticadas pelo sistema, buscando a substituição dos capitalistas nesse processo, sem, entretanto, mudar sua lógica. Por esse motivo, entende que a efetividade está na luta empreendida pela classe trabalhadora, que, ao opor-se ao poder e à organização burocrática, mina seus fundamentos, altera o nível das relações de produção e constrói novas relações, mais igualitárias e

coletivas, sobrepondo-se aos princípios do individualismo e da competitividade que sustentam esse sistema.

Bernardo (1991), com posição semelhante, denomina de marxismo das relações de produção ou marxismo heterodoxo o marxismo que se opõe à ortodoxia que valoriza as forças de produção.

Assim, ao considerar a importância do sujeito no processo de constituição da realidade, Castoriadis (1985) critica o entendimento de que a ação humana precisa ser guiada por ideias preconcebidas por outros indivíduos na forma de uma missão histórica e pré-determinada a ser cumprida por eles, ainda que as condições objetivas em que se encontram inseridos não lhes sejam favoráveis. O autor entende que o ser humano constrói significados e estabelece o sentido das próprias ações, não necessitando ser guiado por outras pessoas para que aja frente aos acontecimentos.

Segundo Castoriadis (1985, p. 15):

> [...] não há 'consciência' do proletariado fora do próprio proletariado, [...] a classe operária não pode exercer seu poder através de uma 'delegação', qualquer que seja sua forma, [...] (se ela não pode se dirigir e dirigir a sociedade) ninguém poderá fazê-lo em seu lugar.

Ao questionar o estatuto da teoria enquanto conjunto de ideias estabelecidas previamente e que servem como guia para a ação dos sujeitos, suas reflexões se encaminham, primeiramente, para a consideração às novas significações que emergem na e através da luta ou atividade dos trabalhadores, sem que esteja atrelada a uma finalidade ou missão estabelecida de antemão.

Castoriadis (1985) propõe que se aprenda a compreender o fazer ou a atividade humana a partir de seu próprio fazer e das tendências que ele pode suscitar, evitando explicá-lo como resultado exclusivo das condições objetivas em que os sujeitos se encontram ou da sua situação nas relações de produção e no contexto social, porque, ainda que essas condições não devam ser negligenciadas, elas representam pouco se forem consideradas fora da atividade desse grupo.

O autor (CASTORIADIS, 1985) entende que a prática social dos trabalhadores produz conhecimento e que a própria forma de ação torna-se também um conteúdo, fazendo com que a prática passe a ser elemento fundamental nesse processo. Nessa compreensão da teoria, que se encontra ancorada em uma concepção heterodoxa de marxismo, o conhecimento deixa de ser um guia da ação prática, que sob tais condições se tornaria passiva e obediente a ideias e

conceitos estáticos pré-existentes, para tornar-se a expressão das relações humanas e da ação sobre determinada realidade.

Martins (2004; 2009) defende essa mesma concepção, afirmando que as formas de agir, ou, as diferentes ações empreendidas pelo sujeito em meio às contradições presentes na prática resultarão em formas de pensar, em teorias e conteúdos. Tais teorias, portanto, não derivam da realidade enquanto não praticada, e o conhecimento produzido a partir da prática, se dá mediante relações sociais e instituições. Por esse motivo ele é produzido historicamente e expressa características e circunstâncias de um determinado momento histórico.

Posição semelhante à de Martins é assumida por Santos, quando defende que "o processo de atividade não é resultado do processo de pensamento. A atividade humana é atividade prática, distinta tanto do mundo das idéias quanto do mundo natural. Ela se autonomiza e, ao mesmo tempo, se historiciza, definindo-se como criadora de instituições" (SANTOS, 1992, p. 28).

Diante dessas considerações, para compreender como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos (professores com até cinco anos de exercício profissional), tomei como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática e não como guia da ação, pois entendo que o conhecimento se constitui a partir da ação ou da prática humana material e social sobre o mundo real (CASTORIADIS, 1985; THOMPSON, 1981). Nesse sentido, busquei valorizar o campo da prática das professoras pesquisadas, privilegiando as relações nele estabelecidas como forma de compreender como as professoras se constituem profissionalmente.

Numa perspectiva de causalidade complexa, segundo a qual os fenômenos não são apreendidos a partir de uma relação linear de causa/efeito, mas principalmente considerando-se as suas múltiplas determinações, e diante do entendimento de que no contexto real o âmbito de determinação da ação humana se dá apenas em relação à amplitude dos fenômenos e não quanto à sua forma de ação, alguns encaminhamentos se fizeram necessários para a construção do percurso investigativo.

2.1 ESTUDO DE CASO QUALITATIVO NA ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA: APROXIMAÇÃO COM O MARXISMO HETERODOXO

A abordagem do objeto de estudo se deu a partir do enfoque qualitativo, pois considero que a realidade é fluente e contraditória e que os sujeitos são imprevisíveis assim

como o são as situações que fogem ao controle experimental. Sem seguir um padrão fixo de pesquisa e ter passos específicos para a comprovação científica, esse enfoque tornou-se uma rica possibilidade de produção de conhecimento, pois os dados qualitativos contêm pormenores passíveis de serem abordados, tendo em vista que o fenômeno pode ser investigado em sua complexidade e privilegiado no campo da prática.

Sendo assim, à luz de autores como André (2005a; b), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2006), Ludke e André (2005), o enfoque qualitativo mostrou-se importante para a coleta de dados e sua compreensão, pois é capaz de evidenciar a qualidade dos fenômenos, ou o que podem significar no contexto abordado.

Chizzotti (2006) ressalta que as pesquisas designadas como qualitativas pretendem interpretar o sentido do fenômeno considerando a liberdade e a vontade humana, entendendo, ainda, que elas de certa forma influenciam o desenrolar dos fatos e a ação dos homens, possibilitando a construção de diferentes significados.

Por esse motivo a pesquisa qualitativa não segue um padrão único e se dirige à busca de informações que favoreçam a análise e a interpretação, sem desconsiderar, entretanto, que os processos de produção de conhecimento em investigações dessa natureza "[...] dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos" (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

Além disso, a definição do objeto e do problema de pesquisa levou-me a decidir pelo estudo de caso como forma de estudo e opção metodológica, pois entender como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos sugeriu a compreensão do desenvolvimento profissional das professoras assim designadas, não havendo a pretensão de pesquisar um número suficientemente representativo de uma coletividade.

Nesse sentido, a partir do interesse em compreender como se constitui o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes bem-sucedidas, na perspectiva de compreender os determinantes desse processo, a unidade de análise do estudo de caso – elemento central nesta modalidade de pesquisa – é composta pelas "professoras iniciantes bem-sucedidas" selecionadas para o estudo.

A opção pelo estudo de caso veio da necessidade de observar e compreender as professoras em seus contextos, bem como de perspectivar diferentes possibilidades e acontecimentos diante da realidade, tendo como preocupação central a "[...] compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada." (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 21).

O estudo de caso tem como intenção principal o aprofundamento do estudo e a compreensão de elementos da prática tal como ela se configura, isto é, complexa e não estática, podendo ainda servir de pista para a compreensão de situações análogas, caso isso seja pertinente aos leitores que entrarem em contato com o estudo realizado.

Segundo Chizzotti (2006), também é preciso considerar que no estudo de caso o pesquisador não pode descuidar do fato de que está exposto à possibilidade de se envolver com o estudo que realiza, o que requer que tome os mesmos cuidados necessários a qualquer pesquisador, independentemente do tipo de pesquisa que efetiva, evitando possíveis equívocos subjetivos, bem como certezas emocionais que podem obscurecer e comprometer o estudo.

Assim, o estudo de caso tem se mostrado como alternativa relevante para abordagens qualitativas de pesquisa que buscam o aprofundamento e a análise criteriosa. Conforme destaca Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005b), são quatro as características essenciais pertinentes a um estudo de caso qualitativo: *particularidade, descrição, heurística e indução*.

Em relação à *particularidade*, Merriam alerta que um estudo de caso diz respeito a uma situação, fenômeno ou programa específico, sendo que a importância do caso é definida tanto pelo que evidencia sobre o objeto, quanto pelo que representa o estudo desse fenômeno. Ele tem, por isso, grande proximidade com questões que surgem da prática cotidiana.

Sobre a *descrição*, a autora esclarece que se refere à exposição detalhada do objeto que está sendo investigado, ou do fenômeno que está sendo estudado. Como explicita André (2005b, p. 18), "[...] o produto final de um estudo de caso é uma descrição 'densa' do fenômeno em estudo [...]", envolvendo múltiplas variáveis e considerando diferentes interações. Além disso, a descrição pressupõe que os dados sejam expressos em citações literais, palavras, imagens, figuras literárias.

A *heurística*, terceira característica apresentada, refere-se à capacidade que o estudo de caso tem de levar o leitor à descoberta e à compreensão do fenômeno ou objeto de estudo. Através dele o leitor poderá encontrar novos significados, alargar sua experiência ou reiterar elementos sobre os quais já tem conhecimento.

A última característica do estudo de caso qualitativo apresentada por Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005b) diz respeito à *indução*. Segundo a autora, baseados na lógica indutiva, grande parte dos estudos de caso conduzem à compreensão e descoberta de novas relações e conceitos para além da verificação ou mesmo do estabelecimento de hipóteses prévias.

Mediante a compreensão dessas características, o estudo de caso qualitativo apresentou-se como forma de estudo capaz de viabilizar o aprofundamento, a compreensão, o detalhamento e a descoberta de elementos frente à dinamicidade e complexidade da prática.

Além disso, a partir do eixo epistemológico e teórico assumido, de matriz crítico-dialética, houve a possibilidade de constituir um estudo que evidenciasse irregularidades, contradições, continuidades e descontinuidades.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso de matriz crítico-dialética que tem seus fundamentos no marxismo heterodoxo, que vai além do estudo de um caso, pois, como explica André (2005b), este último diz respeito a uma abordagem superficial da realidade, objetivando a exploração inicial de um determinado tema para a realização de um estudo posterior.

Procurando avançar em relação à abordagem feita por Merriam e reafirmada por André (2005b), o estudo permitiu a consideração de outras três características de maior especificidade que podem ser conjugadas às apresentadas pelas autoras, tendo em vista que leva em conta densamente a relação do objeto investigado com o contexto social, político e econômico. Essas características se definem como: *centralidade da prática, foco nas relações sociais* e *historicidade*.

A *centralidade da prática* significa que um estudo de caso de matriz crítico-dialética a partir do marxismo heterodoxo toma o campo da prática como elemento central para apreender a ação humana sobre a realidade, ou, explicitado de outra forma, considera-a de fundamental importância para apreender o objeto de estudo em sua dialeticidade. Dessa forma, o estudo de caso parte do campo da prática dos sujeitos, considerando-os em um contexto contraditório, permeado por determinantes que influenciam essa mesma prática. A teoria que se constitui, portanto, na perspectiva de múltiplas determinações, vai expressar a prática vivida pelos sujeitos.

Quanto ao *foco nas relações sociais*, implica que o estudo de caso tenha em conta que as relações sociais são fundamentais para a compreensão do fenômeno, tendo em vista o estudo qualitativo da unidade de análise definida pelo pesquisador. Esse foco considera a capacidade do sujeito para, a partir de sua prática, estabelecer novas relações, embora tenha também o pressuposto de que as relações sociais não se estabelecem apenas entre os sujeitos. Elas se efetivam mediadas por instituições que as influenciam e que determinam em alguma medida o tipo de relação social a ser estabelecida.

A *historicidade* diz respeito ao entendimento de que, se a prática social dos sujeitos e as relações que estabelece são essenciais para o estudo do fenômeno, é também indispensável

compreender que a teoria advinda desse estudo vai expressar o momento histórico em que é constituída, e não outro qualquer. Ter em conta esse princípio para iluminar um estudo de caso implica considerar que os indivíduos e grupos se constituem a partir das próprias ações, não sendo, portanto, sujeitos predeterminados por uma teoria prévia.

Em consonância com a realização do estudo de caso qualitativo, o tratamento dos dados empíricos se deu a partir da sua transcrição, separação, leitura, releitura e organização (ANDRÉ, 2005b).

Os dados foram codificados com a utilização de cores e notação diferentes, a fim de que fossem levantados conteúdos relevantes para a análise e de que elementos qualitativos pudessem subsidiar um processo que se pretende claro, formal e sistemático, tendo em vista a necessidade de "[...] elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas" (GATTI, 2005, p. 44). Esses conteúdos, que se destacaram por sua recorrência e significado, determinaram os eixos de análise da pesquisa.

Esse processo ocorreu tanto na fase exploratória – destinada à apreensão do conceito de professor bem-sucedido existente entre as gestoras e à identificação de professores assim designados – quanto em relação à etapa formal de aproximação com a unidade de análise para a efetivação da pesquisa.

2.2 DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NA FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA E PROCESSO DE SELEÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES

Para selecionar os professores iniciantes bem-sucedidos a fim de analisar como se constitui seu desenvolvimento profissional, foi necessário, inicialmente, compreender o que significa ser um bom professor ou um professor bem-sucedido a partir de elementos do contexto profissional em que esses professores estão inseridos.

A opção por investigar professores bem-sucedidos foi deliberada, visto a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento profissional daqueles que são percebidos, quanto à sua prática pedagógica, de forma positiva pela escola, tendo em vista que comumente professores no início de sua vida profissional passam por diferentes dificuldades.

Além disso, tendo clareza de que a ideia de bem-sucedido é impregnada de uma lógica própria que corresponde à percepção existente em determinado momento histórico, decidi que não definiria de antemão o que caracteriza esse conceito e o professor assim designado. Optei

por compreendê-lo a partir do campo da prática, isto é, verificando a concepção de representantes da equipe gestora da rede municipal de ensino.

A opção pela participação das gestoras nesta etapa da pesquisa pode ser justificada intrinsecamente pelo fato de entender o desenvolvimento profissional em estreita relação com o contexto social, político e econômico; e, extrinsecamente, porque elas têm proximidade com a prática dos professores em geral e dos professores iniciantes em particular. Além disso, levei em consideração também o fato de que a participação dos alunos poderia tornar-se inviável se considerada a faixa etária que compreende os anos iniciais da Educação Básica.

Tal entendimento, portanto, não conduziu ao estabelecimento de um conceito definido a priori, implicando a aproximação ao campo da prática, que se inscreve como campo fértil para a construção de expressões teóricas. Nesse campo se estabelecem diferentes relações e constroem-se significados que são partilhados pelos sujeitos que dele participam em determinado momento histórico.

Na prática social os sujeitos se relacionam em um contexto, por isso agem e reagem, mesmo estando expostos a múltiplas influências, o que os faz elementos ativos e determinantes de suas realidades, e não necessariamente objetos passivamente determinados por elas.

Nesse sentido, reconhecendo que a educação se relaciona, em alguma medida, aos diferentes espaços e dimensões da vida social, para a apreensão do conceito de professor bem-sucedido é relevante considerar, ainda, que não se trata de um conceito fixo, imutável e desinteressado, mas de um conceito que, assim como o conceito de qualidade da educação, modifica-se em conformidade com o tempo e espaço em que é constituído, além de ser consoante com os valores presentes em dado momento histórico.

Partindo desse pressuposto, ainda na fase exploratória da pesquisa tomei o campo da prática, isto é, em nível de escola, a percepção de pedagogas (neste trabalho indicadas como "P": P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) e diretoras (indicadas como "D": D1, D2 e D3), e, em nível de Secretaria Municipal de Educação, de duas gestoras que atuam nessa Secretaria (identificadas como G1 e G2), como ponto de partida para a apreensão do conceito de professor bem-sucedido, bem como para a identificação de possíveis professores que fossem assim percebidos.

Nesta etapa utilizei como instrumentos de coleta de dados o *grupo focal* com as diretoras e pedagogas e a *entrevista semi-estruturada* com as gestoras da Secretaria Municipal de Educação.

A coleta de dados junto às pedagogas e diretoras das escolas municipais deu-se através da organização de três grupos focais, técnica em que os participantes discutem coletivamente sobre um tema selecionado pelo pesquisador. Os grupos focais foram realizados nos meses de novembro e dezembro de 2008 nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mais especificamente em uma sala de reuniões da instituição.

Minha opção por realizá-los nesse espaço se deu pela possibilidade de deixar as participantes à vontade para exporem suas ideias e posições em relação à temática explorada, uma vez que não estariam sujeitas a interrupções, como poderia ocorrer caso os grupos fossem organizados na Secretaria Municipal de Educação ou em uma das escolas municipais envolvidas.

Os grupos foram realizados em dois sábados pela manhã (encontros das pedagogas) e em uma quarta-feira a partir das 18 horas (encontro das diretoras), tendo em vista a intenção de não interferir nos compromissos de trabalho das participantes.

A escolha do grupo focal como técnica de coleta de dados mostrou-se relevante porque, segundo Gatti (2005, p. 9), esta técnica

> [...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.

Assim, pressupõe-se que no grupo focal os indivíduos participem, manifestem-se e exponham seus pontos de vista, revelando possíveis sentimentos, entendimentos e posições.

Para a definição de quais pedagogas e diretoras seriam convidadas (pois teriam que pertencer às escolas onde houvesse professores iniciantes, a fim de que depois pudessem indicá-los, se fosse o caso), era preciso primeiramente saber em que escolas se encontravam os professores iniciantes da rede municipal de ensino. Eu tinha conhecimento de que professores nessa condição existiam, uma vez que a última chamada para compor o quadro de docentes da rede municipal havia ocorrido no ano de 2005.

Assim, após autorização formal da Secretária Municipal da Educação, que me foi concedida no mês de agosto de 2008, iniciei mais especificamente a fase exploratória da pesquisa, por meio da realização de um *levantamento junto ao Setor de Recursos Humanos da Secretaria*, em setembro do mesmo ano. O objetivo desse levantamento foi o de mapear, a partir da lista de professores contratados em abril de 2005, aqueles que – com base no recorte de pesquisa previamente estabelecido – constituíam-se como professores iniciantes. Isto é, professores que, antes de pertencerem ao quadro próprio do magistério municipal, não

possuíssem nenhuma experiência prévia na área do magistério, o que daria maior fidedignidade à pesquisa, do ponto de vista dos fatores intervenientes e das iniciativas tomadas pelas professoras em seu processo de seu desenvolvimento profissional.

Pelos dados iniciais foi possível constatar que do total de 89 professores contratados através da última chamada (referente ao concurso público realizado em 2001 e que tinha como exigência mínima de formação o curso de magistério em nível de ensino médio), 61 eram professores que não tinham ainda nenhum vínculo anterior com a Secretaria, sendo portanto, seu primeiro vínculo empregatício com ela.

Durante a consulta à ficha funcional dos 61 professores concluí que, embora dados como identificação, tipo de formação, escola de lotação, entre outros, estivessem presentes, não havia nenhum item que me permitisse verificar sua experiência anterior na área do magistério.

Diante dessa constatação, foi necessário, ainda durante o mês de setembro, estabelecer contato telefônico com os 61 professores em suas escolas, a fim de explicar-lhes sobre a pesquisa e sobre a importância de que os dados disponíveis fossem complementados. As dificuldades foram muitas, pois precisei insistir em algumas escolas, uma vez que os professores ou lá não se encontravam naquela data, ou trabalhavam em período contrário, ou, ainda, não podiam atender ao telefone por estarem ocupados no exercício de sua função, o que fez com que se tornasse imperativo estabelecer a comunicação telefônica em suas residências.

Após o contato inicial com os 61 professores, concluí que apenas 18 eram iniciantes no sentido que eu havia delimitado para a pesquisa. Alguns desses professores trabalhavam antes de sua entrada na rede municipal de ensino, mas em funções relacionadas a diversificados ambientes, como Hospital, Secretaria Escolar, Comércio, Escritório, Banco e Supermercado.

Os 18 professores estavam distribuídos em 15 escolas municipais, localizadas em pontos diferentes e, em alguns casos, longínquos da cidade. Por isso, e por entender que as escolas já estavam em certa medida cientes da pesquisa, visto que eu já havia contatado anteriormente com cada uma delas para falar com os professores, acreditei que seria possível convidar por telefone as pedagogas e diretoras dessas escolas para participarem dos grupos focais, apresentando-me, nesse momento, mais formalmente a elas.

Como havia 15 escolas municipais envolvidas, convidei inicialmente as 15 pedagogas das referidas escolas para comparecerem ao primeiro grupo focal, que se realizou em 22 de novembro de 2008. O motivo da organização de grupos focais em momentos diferenciados para diretoras e pedagogas se deu porque para a realização de um único grupo – com

pedagogas e diretoras juntas – essa quantidade de pessoas seria inviável e poderia prejudicar a coleta de dados e, consequentemente, a qualidade do trabalho.

Além disso, a organização de mais de um grupo focal foi necessária porque, mesmo estando ciente de que os participantes de cada um dos grupos estão sujeitos às mesmas orientações e participam continuamente das atividades burocráticas e de formação da rede municipal, entendo que, por virem de escolas diferentes, diretores e pedagogos vivenciam particularidades em suas próprias escolas, uma vez que elas pertencem a comunidades específicas. Isso quer dizer que, nessas instituições escolares, os diretores e pedagogos interagem com diferentes pessoas, o que pode desencadear uma experiência diferenciada e, consequentemente, percepções distintas a respeito da temática colocada em questão.

Também é interessante salientar que pedagogos e diretores da mesma escola, participando de um grupo focal separadamente, teriam a chance de estar mais à vontade para ressaltar seus pontos de vista, demonstrando possíveis semelhanças ou diversidades de posições.

Para a realização do primeiro grupo focal foi preparada uma das salas de reunião do campus central da UEPG com café, água e chocolates para os possíveis participantes. Imaginei, naquele momento, que talvez seria necessário organizar o segundo grupo – das diretoras – em dois encontros distintos, especialmente se tivesse como resultado da primeira experiência a percepção de que o grupo era muito numeroso para se obter a participação esperada.

Entretanto, no primeiro encontro compareceram apenas três pedagogas do total de 15, o que me levou a mudar a intenção inicial. O trabalho do grupo foi interessante, mesmo com poucas participantes, e contou com uma moderadora (professora do Departamento de Métodos e Técnicas da UEPG e pesquisadora na área de Formação de Professores) para fazer o gerenciamento do grupo. Além disso, estive presente todo o tempo para realizar anotações complementares à gravação em áudio que fora autorizada pelas presentes.

Um roteiro de discussão prévio (APÊNDICE A) foi organizado com base nas diferentes leituras realizadas sobre o tema Professores Iniciantes, e permitiu que esse instrumento fosse avaliado para a realização dos grupos subsequentes, embora nenhuma mudança significativa tenha sido considerada necessária.

O roteiro, tendo como suporte o problematização acerca do tema, bem como as leituras relacionadas, buscou apreender, além do conceito de professor bem-sucedido, a indicação de professores iniciantes assim concebidos. Ele privilegiou alguns pontos norteadores a partir dos quais as participantes puderam expressar suas percepções:

a) prática pedagógica dos professores da rede municipal (em sentido amplo);
b) aspectos qualitativos do trabalho de professores que se destacam dos demais por serem professores bem-sucedidos em suas escolas;
c) percepção sobre os professores que foram chamados em 2005 para atuar no ensino fundamental da rede municipal;
d) fatores contributivos para que professores iniciantes ultrapassem da melhor maneira essa etapa do desenvolvimento profissional;
e) formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal para os professores iniciantes;
f) formas de apropriação, pelos professores iniciantes, da política educacional da rede municipal;
g) professores iniciantes bem-sucedidos.

Os sete pontos que foram objeto de discussão nos grupos focais propiciaram também uma compreensão mais ampla da temática e dos encaminhamentos da rede municipal de ensino para os professores em início de carreira, sendo relevantes, ainda, para a complementação de outros dados referentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Tendo em vista o número restrito de pedagogas presentes no primeiro encontro, entendi que seria prudente comparecer pessoalmente às 15 escolas selecionadas, para fazer novamente a apresentação da pesquisa e o convite às diretoras, buscando garantir sua participação, além de realizar um novo chamamento às pedagogas, pois havia decidido realizar outro grupo focal com elas, na tentativa de aumentar o número de pessoas envolvidas, embora tenha desde o início deixado claro que se trataria de uma participação espontânea.

O segundo grupo focal, realizado também em novembro de 2008, contou com a participação de três diretoras, e o terceiro grupo, realizado em dezembro – o segundo das pedagogas – contou com mais quatro participantes.

A organização dos três grupos focais se deu de forma semelhante no que diz respeito às suas condições estruturais e metodológicas. E, após sua realização, tornou-se possível afirmar que se trata de uma possibilidade rica e flexível de coleta de dados, pois, tendo sido conduzidos de maneira não-arbitrária, permitiram que as participantes se expressassem livremente, expondo suas concepções, aspirações e angústias.

Nesse sentido, embora o objetivo central da realização dos grupos focais fosse a apreensão do conceito de professor bem-sucedido a partir do campo da prática e a identificação de professores iniciantes bem-sucedidos do ponto de vista das pedagogas e diretoras (escolhidas por estarem mais próximas do conjunto de professores da escola e por

sua possível experiência envolvendo outras escolas e outros professores, além da reconhecida proximidade que têm com as propostas advindas da Secretaria Municipal de Educação) – dados que seriam complementados com as entrevistas realizadas com gestoras dessa Secretaria – outros pontos foram explorados pelas participantes, possivelmente pelo entendimento de sua pertinência quanto às questões relacionadas ao tema e ao contexto de pesquisa, como a avaliação externa na rede municipal de ensino, a sobrecarga de trabalho do pedagogo, entre outros.

No tocante à participação das duas gestoras em nível de Secretaria Municipal de Educação nessa fase exploratória, deu-se através da realização de uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B) com cada uma delas, sendo que as duas entrevistas foram realizadas, respectivamente, nos meses de outubro e dezembro de 2008.

Com a realização das entrevistas e dos grupos focais foi possível verificar que os dados coletados se mostraram complementares, o que se pode justificar como sendo a expressão do momento atual vivido pelas gestoras das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, resultado das relações estabelecidas na escola e nos espaços de trabalho dos quais participam.

Os dados coletados refletem, portanto, as relações estabelecidas na própria Secretaria Municipal de Educação pelas pessoas que lá interagem e que possuem diferentes funções, relações essas que acontecem em meio à política educacional de nível federal, estadual e municipal e que abrangem os professores e demais funcionários da escola, além de envolverem em alguma medida as famílias dos discentes, a comunidade na qual as escolas se encontram inseridas, e de gerarem contradições no contexto escolar.

2.2.1 A indicação das professoras iniciantes bem-sucedidas pelas gestoras das escolas e da Secretaria Municipal de Educação

Depois de transcorridas aproximadamente duas horas de discussões em cada um dos grupos focais, tendo em vista a finalização das questões propostas inicialmente e de outras que foram emergindo da própria interação do grupo, as participantes foram indagadas sobre a existência de professores – dentre os professores em início de carreira que entraram no mês de abril de 2005 na rede pública municipal e que estavam lotados nas escolas de atuação dessas diretoras e pedagogas – que fossem, após as diferentes considerações feitas pelo grupo, considerados bem-sucedidos no exercício da profissão.

A presença das pedagogas e diretoras nos grupos focais resultou no envolvimento de sete escolas, do total de 15 que possuíam professores nas condições estabelecidas. Nas sete escolas encontravam-se sete professores dos 18 selecionados para a pesquisa, ou seja, um professor iniciante em cada uma das escolas que se fizeram representar nos grupos focais.

Além disso, de quatro escolas estiveram presentes as pedagogas, e de três escolas as diretoras e as pedagogas, cada uma em seu grupo, totalizando dez participantes. Além da participação das dez gestoras das escolas para a indicação de um professor iniciante bem-sucedido, para uma das gestoras representante da Secretaria Municipal de Educação também foi realizada a mesma pergunta, o que foi viabilizado pelo fato de ela ter proximidade, segundo seus próprios relatos demonstraram, com as diferentes escolas e com os professores pertencentes à rede municipal.

Dentre os sete professores iniciantes, uma das professoras era a própria pedagoga participante do grupo focal, pois, conforme relatado por uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação, pelo seu desempenho como professora ela foi indicada para essa função. Ambas as gestoras da Secretaria afirmaram que a indicação de professoras para ocuparem o cargo de pedagogas é uma prática comum na rede municipal, uma vez que não há concurso específico para tal, como demonstram seus depoimentos:

> Tem, tem muitos que se transformaram em pedagogos na rede. Lamentavelmente, você às vezes tem que tirar da sala de aula um bom professor pra ajudar como pedagogo, pra ajudar a rede a andar melhor, e isso é complicado. (G1)[11]

> E como nós não temos concurso [específico para pedagogo] nós chamamos realmente por resultados em sala de aula, professor que dá certo em sala de aula, aí nós chamamos pra ser pedagogo, como é uma questão de chamar, de indicação. (G2)

> [...] o principal critério que nós utilizamos é a questão do trabalho em sala de aula, professor que não faz um bom trabalho, nós não chamamos como pedagogo. (G2)

Durante as discussões do grupo, a pedagoga/professora iniciante que participou do grupo focal posicionou-se perante as demais como uma professora iniciante bem-sucedida, mas não foi selecionada para este estudo precisamente por encontrar-se na função de pedagoga, que além de colocá-la em condição diferenciada dos demais professores, dificultaria o atendimento aos objetivos propostos, mais especificamente em relação à intenção de se conhecer o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados bem-sucedidos no exercício da função docente.

[11] Os depoimentos foram transcritos respeitando-se a modalidade oral, empregada pelas participantes da pesquisa.

A referida pedagoga, ao manifestar-se sobre sua prática, fez a seguinte declaração:

> [...]. Eu soube aproveitar a oportunidade que estava ali na minha mão. Quando eu percebi que queria ser professora, que era o que eu queria pra minha vida, então o que é que eu tinha que fazer? Cair, abrir os braços e fazer mesmo. Então eu acho que o que me fez sentir assim uma pessoa realizada, e, claro que eu tenho erros e isso a gente nunca vai conseguir ser 100%, a super lá da minha escola eu nunca vou conseguir ser, mas assim, vestir mesmo a camisa da escola, a escola que eu digo assim, a educação, saber o que eu estou fazendo, o que eu quero ensinar, todas as preocupações, assim essa forma de ser criativa, de ter um trabalho dinâmico, foi o que me puxou pra esse caminho, que agora eu posso dizer que eu estou bem-sucedida [...]. [...] porque eu era a professora mais nova, a maioria tem dois concursos, tem anos e anos de casa e por que a mais nova, que tinha acabado de fazer Pedagogia, tinha acabado de passar no concurso, assumir como pedagoga?
>
> Fui convidada por alguma coisa. É, eu acho que foi isso: pelo trabalho dinâmico, pela preocupação com a escola, por realmente ter essa responsabilidade por aquilo que eu estou fazendo e tentar contagiar com quem eu trabalho, [...]. (P3)

Ao expressar a compreensão que tem do próprio trabalho e dos possíveis motivos que fizeram com que fosse convidada para assumir a função de pedagoga em uma escola municipal, foi possível verificar, em certa medida, a própria visão da pedagoga/professora iniciante sobre o que é ser um bom professor, ou um professor bem-sucedido.

A partir do apontamento dos atributos pessoais e das ações que é capaz de desenvolver na escola, a pedagoga destacou a questão da sua escolha profissional, do envolvimento com a escola, do dinamismo, da criatividade, da responsabilidade e do incentivo aos demais professores, como aspectos que possivelmente fizeram diferença para que fosse convidada pela Secretaria Municipal para ser pedagoga.

2.2.1.1 As professoras iniciantes bem-sucedidas

Duas professoras iniciantes foram destacadas pelas participantes como professoras bem-sucedidas de suas escolas. A primeira professora, Joana[12], que será indicada como "JO", foi apontada pela pedagoga que compareceu ao encontro do grupo focal. Antes disso, entretanto, e sem saber que lhe seria feita essa solicitação ao final do encontro, a pedagoga manifestou aspectos da sua percepção sobre a professora, ressaltando elementos de sua prática pedagógica e qualidades pessoais.

[12] Os nomes das professoras envolvidas na pesquisa são fictícios, tendo em vista a necessidade de se preservar suas identidades.

Embora sem formação em nível superior, Joana é percebida pela pedagoga como uma professora que tem características diferenciadas quando trabalha com seus alunos, pois é capaz de manter-lhes a atenção e tem vontade de ensinar. Sobre essa professora, a pedagoga da escola assim se manifestou:

> Essa professora, ela não tem ainda Pedagogia, ela trancou o curso, agora parece que está tentando reabrir, não sei por quanto tempo ela trancou o curso [...]. E eu percebo assim a prática dela é um pouco diferente [...]: ela nem precisa chamar a atenção, ela só olha, só que ela tem, assim, um jeito diferente de trabalhar: ela não rola no chão, mas ao mesmo tempo, quando ela transmite o conteúdo, ela tem uma forma diferenciada, que quando eu entro na sala dela, fico ali um pouquinho, eles estão atentos ao que ela está falando, ela traz novidades, ela prende a atenção deles. Então eu quero dizer assim, que, às vezes, muitas de nós que passamos por Pedagogia, Pós-Graduação, não temos, sabe... Então às vezes a gente percebe que não é só a formação que contribui, é o teu jeito, o teu traquejo, a tua vontade de transmitir, a tua força de vontade, mesmo. [...] Então a gente percebe assim o empenho, mesmo, é aquilo que a gente falou no início, quem quer, vai. (P6)

Segundo esse depoimento, as qualidades pessoais da professora Joana estão voltadas para a postura de iniciativa e de busca de alternativas para resolver os desafios que surgem na prática, além da abertura que demonstrou quando recém havia entrado na escola, ao pedir orientação para trabalhar com alguns conteúdos, como destaca a pedagoga:

> [...]. Porque até colocando essa professora, não que ela seja uma santa, no começo ela entrou e me deixou quase louca; ela tem o cabelo crespinho, ela vinha, assim, no saguão, voando, com aqueles cabelos voando, e ela dizia: "Z., Z., só um pouquinho, só um pouquinho, como é que eu faço esse aqui, esse aqui, aquele outro?" Quer dizer, ela tinha aquela insegurança pra trabalhar o conteúdo porque recém ela tinha chegado. Aí eu dizia: "Joana, espere lá, que eu já entro com você". Aí eu entrava na sala junto, a gente trabalhava junto, sem os alunos perceberem. (P6).

Após as considerações feitas pelas participantes e as diferentes abordagens advindas da discussão desencadeada entre elas, o grupo foi inquirido sobre a existência de professores iniciantes bem-sucedidos em suas escolas. A professora Joana, então, foi apontada a partir da seguinte afirmação:

> A minha seria, eu, nossa, ela é uma pessoa formidável, ... Ela procura demais ajuda, ela não sossega, é investigativa... (P6)

Além dessa indicação, procurando ratificar o que foi dito pela pedagoga, outra participante do mesmo grupo focal, vinda de outra escola, demonstrou conhecer a referida professora e declarou:

> E eu a conheço. Ela fez o curso de Turismo comigo, nossa, muito, assim, ela gosta de aprender, de pesquisar, de fazer coisas novas, de trocar o que ela faz. (P4)

Ao ser indagada sobre o fato de a professora indicada ser a mesma que em momento anterior havia sido citada por sua postura de abertura e de busca de ajuda diante de dificuldades surgidas na época em que iniciou seu trabalho na escola, a pedagoga posicionou-se ressaltando que sim, mas afirmou que talvez não fossem dificuldades, se tratasse de uma possível insegurança da professora, como se pode verificar:

> Não digo assim dificuldades, ela procurava muita ajuda, ela dizia que tinha dificuldade, mas assim, até hoje, ela me perturba, ela busca, ela é muito interessada, nossa, os alunos... Até questão de conteúdo ela diz: "Eu não consigo trabalhar", digamos, reestruturação de texto. Aí eu disse: "Joana, venha aqui que a gente vai ver como é o jeito que eu sei; não estou dizendo que é o jeito correto e nem sei se é assim mesmo". Tranquilo. Então ela procura e eu acho bonito essa pessoa procurar: "Ah, eu vou procurar, eu vou pesquisar, vou mostrar pra você, vamos ver, e tal, tal". Agora, aquele meio caladinho, meio quietinho, a gente tem que... (P6)

A declaração da pedagoga demonstra, portanto, que percebe que a dificuldade da professora é mais relacionada à sua pouca experiência na área, uma vez que antes de prestar concurso para o magistério ela atuava no Pronto Socorro Municipal.

Além de sua indicação pela pedagoga, vale ressaltar que também uma das gestoras da Secretaria de Educação posicionou-se de maneira favorável em relação ao desempenho de Joana, quando observou a lista dos dezoito professores iniciantes selecionados e afirmou: "A Joana é boa" (G2), reforçando tal indicação, embora desconhecesse que a mesma professora seria indicada posteriormente pela pedagoga.

Em relação à segunda professora iniciante bem-sucedida, foi indicada tanto pela diretora quanto pela pedagoga da escola, uma vez que ambas participaram dos grupos focais. A professora Luana, que indicarei como "LU", atuava – antes de sua entrada na escola – na área da Saúde, e, segundo as depoentes, apresentou inicialmente alguma dificuldade com o domínio da turma, dificuldade que segundo a diretora foi sendo superada:

> Com a nossa professora Luana, ela é muito responsável, o que falta pra ela um pouco em muitos momentos é o domínio, porque ela não contorna, às vezes, as briguinhas, os probleminhas de sala de aula. Então ela chama pra apagar incêndio, mas ela já mudou bastante neste ano [2008]. A gente teve que mostrar pra ela que você é que tem que resolver esses probleminhas, você é que tem que ver o que é que pode mexer na turma, mudar, porque a turma dela é uma das maiores da escola e bem agitada, então é geralmente aquele fervo, mas agora, de julho pra cá, a gente já percebeu que evoluiu bastante, mas ela, nossa, capacidade e tanto. A gente elogia nesse lado dela e cobra o outro lado: "Você tem que dar um jeitinho lá, não é?" Mas muitos problemas da sala já estão solucionados. (D3)

Independentemente de possíveis dificuldades iniciais, as características pessoais de Luana, especialmente com referência à sua motivação e dedicação, parecem ter sido fatores que influenciaram na sua indicação como professora iniciante bem-sucedida, embora esses mesmos aspectos tivessem sido relacionados à sua idade por outros professores da escola, conforme evidencia o depoimento da diretora:

> Ontem eu ouvi um comentário da professora: "Quantos anos você tem, Luana?" Aí ela disse. "Ah, então é por isso que você vai tão animada no ônibus, contando tudo o que você fez durante o dia!". Porque ela está assim empolgada, ainda. Pra ela tudo é novo, ela está... O aluno que leu uma palavra, então ela vai contando tudo até chegar o momento dela descer do ônibus. Então é por isso, porque você está empolgada e vai falando tudo o que você fez durante o dia. [...]. E a nossa professora falando: "Agora eu aprendi que eu vou trabalhar com os que têm dificuldade no segundo ano assim: "Olhe, fulano, você já sabe ler, você já sabe ler, você já leu esta palavra!" E não é que está dando certo? Então eles estão assim empolgados: "Eu já sei ler". Sofrem pra juntar as letrinhas, mas são três que estão com dificuldade e conseguem já ler um pouquinho. Então esse lado é que ela está descobrindo, ainda, de trabalhar psicologia com eles, então está animadinha. (D3)

Além do estado de empolgação da professora e de sua dedicação, outros qualificativos de ordem pessoal foram ressaltados durante a realização do grupo focal. Luana é destacada como uma professora que busca informações, que é curiosa e interessada, uma vez que estuda, procura novidades e orientações quando sente necessidade:

> A nossa professora, ela busca muito estas informações [referindo-se a questões que se relacionam à aprendizagem dos alunos], então, às vezes, ela não espera chegar o momento, ela já está estudando, coisas que você nem imagina, ela já sabe de um assunto, ela vem: "Olhe, já estudei sobre isso". Então ela busca muito, então não espera chegar o momento. Ela está sempre buscando informações, buscando coisas novas, orientações, então ela se intera por ela mesma, ela gosta de estar estudando, sempre buscando. (P2)

Não obstante ter apontado aspectos relacionados à postura de busca por novos conhecimentos, a declaração da pedagoga para indicar Luana como uma professora bem-sucedida retomou, assim como destacado pela diretora da escola, a questão da sua dificuldade inicial quanto ao domínio de turma. Entretanto, levantou, ainda, outra possível limitação que foi ultrapassada ou minimizada por ela e que resultou em um avanço no relacionamento com os alunos, relacionada à sua competência humana, mudança que foi capaz de provocar a melhora da autoestima discente.

Assim, conforme a pedagoga:

> A nossa sim, porque o que dificultou um pouco foi o domínio da turma, mas agora a gente já percebe que mudou, ela já conseguiu dominar, já conseguiu se aproximar. Eu senti assim, que faltava um pouco aquela aproximação dela ao aluno, dela entender a realidade daquela criança pra cativar. E muitas coisas, muitos alunos, ela já conseguiu. Às vezes, a gente chega e pergunta [referindo-se aos alunos em sala de aula]: "O que é que aconteceu com o Paulo hoje? Está doente?" "Não, eu estou fazendo atividade". Então ela já se aproximou da criança e ele também percebeu que ele é importante, que ele precisa do estudo, que ele precisa fazer as atividades, que muitas vezes a família não valoriza, então é a professora que tem este papel. Ela está se saindo bem. (P2)

Com relação à indicação feita pelas participantes, da dificuldade de Luana com o domínio da turma, é possível observar que fica melhor explicitada na fala da diretora, quando ela declara que talvez Luana se mostrasse insegura porque não possuía experiência anterior na área, pois anteriormente trabalhava em uma área diferente. Tal aspecto, somado ao fato de que seus alunos seriam avaliados, gerava insegurança na professora iniciante Luana, como se pode observar:

> Bom, a minha professora, então, também insegura, ela era da área de enfermagem, porém ela fez Pedagogia e assim, esse ano ela deu um salto, sabe? Já citei o exemplo da avaliação externa que ela viu que, a turma muito grande, porque ela tinha assim, o ano passado [referindo-se a 2007] ela foi co-regente, então ela não tinha uma turma. Aí este ano [2008] ela tinha uma turma de 37 alunos e ficou desesperada, então não tinha domínio, nos primeiros seis meses ela não tinha domínio. Aí a gente foi conversando: "Olha, você não pode deixar os alunos falarem junto com você, então tem que fazer os combinados, ...". E a gente foi ajudando e ela agora atingiu uns 98%, então ela melhorou, assim, muito bem. A gente vê que ela está mais incentivada, vem com mais gosto trabalhar, [...]. (D3)

A questão da avaliação externa já havia sido levantada pela diretora, logo no início das discussões do grupo. Referindo-se à mesma professora, ela relatou que seus resultados não haviam sido satisfatórios no início do ano, mas destacou que, por esse motivo, a professora Luana diversificou sua forma de trabalho, propondo novas atividades para que seus alunos pudessem avançar na aprendizagem.

Vale ressaltar, ainda, em que pesem diferentes argumentos críticos que se pode encontrar na literatura da área, que a avaliação externa foi um aspecto abordado espontaneamente pelos três grupos focais, e também por uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação, tendo sido considerada como elemento importante para que os professores busquem a melhoria do ensino.

Com relação a essa avaliação, uma das diretoras participantes do grupo focal pontuou que:

> Outra coisa, também, a avaliação externa, ajuda muito [referindo-se ao bom desempenho da escola pública], porque aí elas sempre querem superar a outra, ou melhorar, porque elas sabem, ali no gráfico, que a turma delas está boa, se não está boa, então elas sempre querem superar. (D3)

Assim como o que ocorreu com os grupos focais das pedagogas, ao final do encontro as diretoras foram questionadas sobre a possível existência de professores iniciantes bem-sucedidos em suas escolas, tendo em vista os aspectos que haviam discutido sobre a temática. Além dos elementos destacados e que, provavelmente, tenham subsidiado a decisão da diretora, a professora Luana também parece ter sido considerada como bem-sucedida pelo fato de já ter participado da Exposição Pedagógica, evento organizado pelo município que reúne e socializa experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores da rede municipal. Nesse sentido, a diretora afirmou:

> A minha é um destaque.
> [...]. Ela já participou da exposição pedagógica; olhe, em um ano e meio ela já foi a uma, ela participou no ano passado na Exposição Pedagógica. Assim, as atividades, a gente faz painel, é sempre diferente, são coisas diferentes, por quê? Por causa daquela leitura que eu falei pra você que ela procura, ela sempre, tem alguma novidade no país, ela já, sabe, então é isso. Então ela é destaque. [...] porque ela quer ser destaque em tudo o que ela faz. (D3)

Em relação à percepção, pelos demais professores da escola, do destaque que a professora Luana tem entre eles, e quanto à receptividade do grupo em relação a ela, a diretora ressaltou que há receptividade e aceitação e que estas advêm, inclusive, do fato da professora trazer assuntos novos para compartilhar com as demais colegas:

> Eles veem [referindo-se aos demais professores da escola] que ela sempre quer ser o destaque da escola, até mesmo na conversa informal.
> [...] elas são bem unidas na minha escola.
> Porque também ela é bem informada e informa as professoras de todas as novidades, inclusive da Secretaria, ela sempre está [informada], às vezes até mais que eu. (D3)

Assim como foi expresso pela pedagoga, a declaração da diretora também indica que Luana apresentou limitações iniciais, mas conseguiu superá-las, o que foi observado por ela inclusive em relação a alunos que não estavam aprendendo e que passaram a ter melhores indicativos de:

> Ela é destaque porque ela melhorou muito, os alunos dela não rendiam no começo e ela conseguiu superar tudo, então.
> [...]. Inclusive a gente tinha um menino na substituição dela à tarde que ele não lia, ele não escrevia, ele veio do interior, nossa, ela trabalhou muito com o aluno e o aluno está lendo, interpretando, então ela trabalhou. Claro que ninguém é perfeito, ela vai melhorar cada vez

> mais, mas sabe, ela não vai desistir da profissão, porque o que eu vejo é isso, ela está melhorando cada vez mais [...]. (D3)

Também ficou evidenciada na fala da diretora a postura decidida da professora Luana, na medida em que, pelo depoimento da diretora, parece ser alguém que busca novas alternativas e encaminhamentos quando, por algum motivo, é alertada para a necessidade de mudar algum aspecto de sua prática pedagógica, como é possível observar:

> [...] e se você diz assim: "Olha, você tem que melhorar..." e chamar a atenção dela, nossa, não, ela fica brava, mas ela melhora, não precisa chamar a segunda vez, só que você tem que enfrentar ela, porque ela tem a superioridade, ela engole aquilo seco, mas no outro dia, não precisa chamar a segunda vez. Então também a acompanhei, então ela é um destaque. (D3)

Diante de tais colocações é possível compreender que as professoras iniciantes bem-sucedidas que foram indicadas pelas participantes dos grupos focais são professoras que apresentaram, ou que ainda apresentam possíveis limitações durante este período de exercício profissional, mas que, ainda assim, se projetam nas escolas como boas professoras, na medida em que são percebidas como capazes de superar os diferentes desafios advindos da prática e atender às demandas da escola.

2.3 FASE FORMAL DA PESQUISA: A COLETA DE DADOS JUNTO ÀS PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS

O primeiro contato que tive com as professoras Joana e Luana em suas escolas, após agendamento prévio no final do mês de março de 2009, teve a finalidade de convidá-las para participar da pesquisa. Nesse momento, propiciei a elas explicações sobre a investigação e seus objetivos, sobre a ética necessária para sua realização, sobre o cuidado com a não identificação dos participantes, além de destacar a necessidade de acompanhá-las por algum tempo na escola e de realizar entrevistas na continuidade do trabalho, tendo em vista a obtenção de dados complementares relativos a aspectos de seu desenvolvimento profissional.

A coleta de dados junto às professoras se deu inicialmente por meio de observação participante realizada nas escolas a partir de um guia de observação (APÊNDICE C) e teve como objetivo favorecer a compreensão da prática vivenciada pelas professoras, para perceber mais amplamente as relações que elas estabelecem, os momentos coletivos dos quais

participam, os encaminhamentos pedagógicos e o que pode estar interferindo em alguma medida nesse processo, a fim de apreender como se constitui o seu desenvolvimento profissional.

A observação efetivou-se no período de meados de abril de 2009 a final de julho do mesmo ano, com freqüência de uma a duas vezes por semana em cada escola, e com a duração de quatro horas, em cada dia de observação.

Durante a presença no campo de pesquisa realizei anotações que foram registradas em diários denominados Diários da Pesquisadora (DIAPE). Esses registros foram reescritos imediatamente após o término de cada sessão de observação, tendo sido organizado em ordem cronológica (DIAPE 1, 2, 3, e assim sucessivamente) um total de 13 Diários referentes à observação participante realizada junto a cada professora, totalizando 26 Diários. Cada um dos processos de reescrita correspondente a quatro horas de observação agregou aproximadamente quatro horas e trinta minutos para novos registros e reorganização dos dados coletados.

Durante o período em que permaneci com Joana e Luana, procurei não interferir nos trabalhos, não intervindo ou opinando; permaneci no fundo da sala de aula, sem procurar chamar a atenção das crianças. Acompanhei-as integralmente em todo seu deslocamento pela escola, desde a sua permanência em sala de aula, até nos recreios e horários de lanche que tiveram, sendo que o término do período da observação participante foi decidido mediante a constatação de que os dados passaram a ser repetitivos, deixando por isso de contribuir com elementos relevantes.

Além da observação em sala de aula, observei também dias de Hora-atividade e de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), além de uma reunião trimestral com pais para assinatura de pareceres, realizada pelas professoras.

Nos meses de novembro e dezembro de 2009, realizei ainda três entrevistas[13] semi-estruturadas (APÊNDICES D e E) com cada uma das professoras, por meio das quais elas puderam explicitar e complementar aspectos relacionados ao seu desenvolvimento profissional.

Os dados obtidos nessas entrevistas estão expostos diretamente em referência às professoras JO e LU, e os dados referentes aos Diários de campo são apresentados a partir da

[13] Luana passou, a partir de agosto de 2009 (após o período de realização da observação participante), a exercer a função de pedagoga em outra escola municipal, a convite da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, as entrevistas realizadas com a professora buscaram abordar seu período de iniciação profissional fazendo referência à sua atuação como professora, na sua escola de origem.

designação DIAPE – Diário da pesquisadora – seguida do número de ordem do diário e da referência à professora.

2.3.1 As escolas – *lócus* da investigação

As escolas nas quais estão lotadas as professoras Joana e Luana pertencem à rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa e estão localizadas em bairros distintos e em direções opostas em relação ao centro da cidade.

A primeira delas, a Escola Municipal do Campo[14], onde se encontra a professora Luana, é uma escola de ensino fundamental (embora em maio de 2009 tenha iniciado o atendimento em nível de educação infantil – última etapa) – anos iniciais – que foi inaugurada no ano de 2004 e iniciou seu funcionamento em 2005. Ela está situada em uma rua não pavimentada de uma vila da periferia da cidade, uma vila ainda não completamente habitada.

A escola é rodeada por campos e encontra-se em um ponto alto da vila, de onde se pode avistar, de longe, diferentes culturas agrícolas. É uma escola limpa, bem conservada, de aspecto agradável, e foi construída em dois pavimentos, sendo que no pavimento superior está a secretaria, a sala da pedagoga, a sala da diretora, a sala dos professores, a cozinha, o saguão de entrada, a sala de vídeo, quatro salas de aula e os banheiros feminino e masculino. No pavimento inferior, cujo acesso se dá por uma escada interna ou por uma rampa externa, há um saguão coberto, um pátio sem cobertura e um parque infantil, distribuídos em um terreno amplo pelo qual as crianças se deslocam livremente durante o recreio. A escola tem um número médio de 177 alunos, a maioria economicamente desfavorecida. Para o atendimento a esses alunos conta com 18 funcionários, sendo duas serventes, uma merendeira, uma secretária, além contar também com 12 professores, uma diretora e uma pedagoga.

Inserida na escola, a sala de aula de Luana e de seus alunos do primeiro ano do segundo ciclo é uma sala agradável, ampla, limpa, com carteiras individuais distribuídas umas atrás das outras, janelas grandes, baixas, por onde é possível enxergar os campos que circundam a escola. A sala é aquecida pelo sol da manhã, por isso necessita de uma cortina para não interferir na iluminação. A mesa da professora está à frente da sala e nas paredes existem alguns cartazes. Ao fundo, há uma prateleira com caixas de cadernos, livros de história e livros didáticos.

---

[14] Assim como acontece com as professoras envolvidas na pesquisa, as duas escolas municipais também são apresentadas com nomes fictícios.

A segunda escola, onde está lotada a professora Joana, é a Escola Municipal do Verde, destinada à oferta de ensino fundamental – primeira etapa. Ela foi fundada em 1995 e autorizada a funcionar em 1996. Está localizada em um núcleo habitacional de um bairro da cidade, cujo acesso é por via asfaltada, e atende a uma clientela majoritariamente carente, oriunda do próprio núcleo, bem como de condomínios sociais próximos e de outros loteamentos.

A escola é ampla, bem conservada, limpa, e conta com uma quantidade média de 265 alunos matriculados e 24 funcionários, dentre os quais há 18 professores, uma diretora, uma pedagoga, uma cozinheira, duas serventes e uma secretária. Quanto ao espaço físico, em linhas gerais, possui seis salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala para a pedagoga, cozinha, refeitório, saguão de acesso, uma quadra poliesportiva coberta, um parque infantil, uma horta, banheiros masculino e feminino, sala de vídeo, biblioteca e brinquedoteca, quatro quiosques externos.

A professora Joana tem uma sala de aula grande, arejada, com janelas amplas e baixas, pelas quais se podem ver duas árvores, bem próximas a elas. As carteiras, de tamanho padrão, estão dispostas em filas, e à frente da sala tem a mesa da professora com uma cadeira, o quadro de giz, um abecedário, um calendário, uma TV com DVD, pequenos cartazes com as vogais e os numerais até 10. Na parede lateral, oposta à das janelas, está um cartaz de silabação, um cartaz de registro de comportamento dos alunos e pequenos textos com parlendas, nos quais foram grifadas as vogais. Há também um cartaz com numerais de 0 a 100. Na parede do fundo da sala há um cartaz de aniversários e um painel.

Embora inicialmente os alunos das duas professoras tenham demonstrado interessar-se por minha presença na sala de aula, nos dois casos esse interesse parece ter sido minimizado. Na continuidade da observação, os alunos passaram a agir de forma mais natural, tendo acontecido o mesmo com as professoras Joana e Luana e com os outros professores e funcionários das escolas que compuseram o complexo cenário da pesquisa.

3 O CONCEITO DE PROFESSOR BEM-SUCEDIDO A PARTIR DA VISÃO DAS GESTORAS

A partir da definição do problema de pesquisa tornou-se necessária a apropriação do conceito de professor bem-sucedido a partir do campo da prática, pois entendo que esse conceito é construído pelos sujeitos num processo ativo em que estabelecem relações dentro do contexto em que se inserem. Tal conceito expressa, portanto, essas relações e as circunstâncias nas quais elas se desenvolvem.

Significando pensamento, ideia, opinião, a palavra *conceito* – que vem do latim *conceptum* - está sendo utilizada aqui em seu sentido mais amplo, o qual se refere a uma noção abstrata ou ideia geral, designando um objeto ou uma classe de objetos, sob a qual se pode unir diversos elementos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

Por manter estreita relação com aquilo que é considerado válido em determinado momento histórico, um conceito tem cunho valorativo e por isso pode indicar expectativas, necessidades e demandas sociais, o que o torna uma prerrogativa humana, uma vez que, como ressalta Thompson (1981), a capacidade de valorar é essencialmente humana. É uma capacidade possível porque o homem é um ser complexo que pensa, analisa e estabelece relações. Assim, os valores, carregados de subjetividade, estão relacionados a cada geração, a cada nação, a cada classe social e ao processo pelo qual ela se institui, experiência que se efetiva tanto pela ação humana, quanto pelos condicionantes aos quais o homem se encontra submetido.

Sem serem estáticos, os conceitos se relacionam à prática e precisam ser apreendidos em sua historicidade, a partir da realidade irregular e contraditória na qual essa prática se insere. Nesse sentido, o conceito de professor bem-sucedido ou bom professor torna-se um constructo que não se estabelece a priori, pois expressa as relações que se inscrevem em determinado momento histórico no qual os sujeitos, em atividade, vivem, agem, reagem, se relacionam e produzem um conjunto de ideias e sentidos.

Em uma pesquisa sobre bons professores desenvolvida por Cunha (2004) na década de 1980, os dados revelaram que era considerado bom professor aquele que possuía alguns elementos de ordem afetiva que, segundo a autora, ficavam evidenciados na sua maneira de

ser e agir. Portanto, esses elementos foram essenciais para a escolha dos bons professores pelos alunos do ensino médio e superior[15] que fizeram parte da pesquisa.

Qualidades como amizade, preocupação com o aluno, disponibilidade para ajudar, empatia, senso de justiça, senso de humor, entre outras, surgiram nas manifestações dos respondentes e mostraram-se entremeadas pela forma como percebiam que o professor tratava o conteúdo no processo de ensino.

A pesquisa de Cunha (2004) também demonstrou que o domínio do conteúdo e o encaminhamento metodológico da prática pedagógica do professor foram valorizados, pois para os participantes, o bom professor – sem ser confundido com o "professor bonzinho" – era exigente, valorizava a participação dos alunos, se expressava de maneira inteligível, sendo também inovador e fomentador do espírito crítico.

É interessante ressaltar ainda a conclusão da autora de que a competência política do professor não foi muito destacada entre os respondentes, fato que pode ser justificado como possível resultado do período de intenso controle de ideias, opiniões e ações vivenciado no Brasil nas décadas de 1960 a 1980, na época da ditadura militar. Sobre percepção da ausência do posicionamento político nos critérios de indicação do bom professor, Cunha (2004, p. 72) afirma:

> Observo que há toda uma contextualização na projeção que os alunos fazem. Penso não ser surpreendente o fato de que a dimensão política do comportamento do professor quase não apareça. É preciso levar em conta que o discurso pedagógico das últimas décadas esteve muito ligado à neutralidade da ciência e à tentativa de banir o político da instituição escolar. Só nos últimos anos é que tem havido um desvelamento do político no pedagógico [...].

As considerações sobre o bom professor são historicamente situadas e revelam o que, em cada momento, é tido como válido, sendo a expressão das relações que nele se estabelecem. Por isso, sem desconsiderar a importância que têm as reflexões presentes na literatura sobre o bom professor, mas tomando-as como *corpus* que auxilia na compreensão da realidade, torna-se relevante também a aproximação de alguns sujeitos envolvidos no processo educacional da rede municipal de ensino para que se efetive, a partir das suas percepções, a apreensão de elementos indicativos dessa conceitualização. Há que se considerar que esses sujeitos encontram-se inseridos no conjunto das relações sociais, pois suas ações também se efetivam mediante determinada realidade educacional, na qual se insere, inclusive, a dinâmica da escola em toda sua complexidade.

---

[15] No momento da pesquisa realizada por Cunha (2004), devido à legislação então em vigor, os níveis de ensino médio e superior correspondiam ao ensino de 2º e 3º graus, respectivamente.

De acordo com dados do censo[16] escolar de 2008, a rede municipal de ensino de Ponta Grossa conta com 20.624 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, de um total de 24.667 alunos existentes nesse nível de ensino, considerando-se a participação da rede privada. Assim, responsável por 83,61% da oferta de ensino fundamental, cabe à rede municipal grande responsabilidade, tal a quantidade de alunos atendidos.

O conjunto de alunos, professores, pais, funcionários e gestores participantes da rede municipal de ensino compõe um segmento que se caracteriza por elevado grau de complexidade, se forem consideradas as relações que se estabelecem entre esses diferentes elementos e a diversidade de fatores de ordem econômica, política ou social/cultural que incidem sobre eles.

Para a realização deste trabalho, sem atribuir maior relevância ou destaque à equipe gestora da educação municipal em relação aos demais participantes do processo educacional, para a sistematização e compreensão do conceito de professor bem-sucedido, busquei – neste momento histórico – as percepções existentes em relação a esse professor, junto a representantes da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e das equipes de gestão das escolas da rede municipal.

Essa escolha se justifica porque parto do pressuposto de que as relações sociais estabelecidas pelos agentes da escola são fortemente marcadas pela presença dos gestores e pelo controle que eles estabelecem sobre o trabalho docente. Essas relações, entretanto, geram uma luta implícita e informal dos professores, a qual se dá em oposição à forma de organização e às condições objetivas de trabalho, e evidencia que eles não são sujeitos totalmente determinados pelo contexto, tal como defende Castoriadis (1985).

O autor (CASTORIADIS, 1985) faz um questionamento à presença da classe dirigente nas relações de produção e ao que ela representa no âmbito das relações humanas. Suas reflexões consideram a relação entre os gestores e os trabalhadores como a essência das relações de produção e ressaltam o tipo de relações humanas que a classe dirigente desencadeia, uma vez que é por meio dessa relação burocrática que os gestores buscam garantir um rendimento efetivo da força de trabalho – o que se dá mediante o estabelecimento de horários, regras e controle – e que os trabalhadores estabelecem, em sua atividade, uma luta implícita[17] e, em certa medida, informal, em oposição às condições de trabalho existentes. Castoriadis considera que por ser essa uma forma de luta efetiva, é capaz de minar o

[16] Conforme dados do Censo Escolar de 2008, disponíveis em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 24 out. 2009.

[17] Castoriadis (1985, p. 63) denomina a luta implícita e informal dos trabalhadores de "[...] atividade coletiva autônoma e anônima".

fundamento do sistema capitalista, uma vez que valoriza prioritariamente as necessidades e a própria vida do homem.

Além disso, Castoriadis (1985) salienta que da atividade demonstrada pelos trabalhadores nesse tipo de luta emergiram relações capazes de, ao mesmo tempo, responder às necessidades impostas pelo trabalho e também às suas afinidades pessoais. Tais relações revelaram novos princípios de organização que passaram a ser um conteúdo, na medida em que romperam com a lógica capitalista, possibilitando transformações. Conforme afirma o autor (p. 72), a classe dos trabalhadores:

> Transforma-se transformando a passividade, a fragmentação, a concorrência (que o capitalismo visa e tende a lhe impor), em atividade, solidariedade, coletivização que inverte a significação da coletivização capitalista do trabalho. Ela inventa em sua vida cotidiana, nas fábricas e fora delas, defesas sempre renovadas contra a exploração; engendra princípios estranhos e hostis ao capitalismo; cria formas de organização e de luta originais.

Diante dessa compreensão, por considerar que os professores não são totalmente determinados pelo contexto, as iniciativas que eles desencadeiam podem contrapor-se ao instituído. Além disso, nelas podem estar contidas possibilidades de relações sociais de tipo novo (SANTOS, 1992) que passam a constituir a profissionalidade docente, especialmente dos professores em início de carreia considerados como bem-sucedidos.

Também é importante observar que o entendimento do que seja um professor bem-sucedido possui estreita relação com a questão da qualidade da educação, o que se dá na medida em que as expectativas sobre esse professor são articuladas ao trabalho[18] docente e à sua relação com a educação escolar de qualidade.

Como é possível verificar nas afirmações de Dourado (2007, p. 7), o entendimento do que é educação de qualidade varia conforme a sua relação com outros elementos, pois tem a ver com as características e demandas sociais e, portanto, com o caráter provisório dessa significação. Nesse sentido, afirma o autor que:

> [...]. Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, [...].

[18] O trabalho docente é compreendido a partir da maneira como se encontra estruturado para alcançar os objetivos educacionais propostos, o que inclui as formas como as diferentes tarefas são distribuídas, como se dão os processos de formação e desenvolvimento profissional, a distribuição de tarefas, a hierarquia, a carreira, as relações de trabalho.

Por considerar esses pressupostos, Dourado (2007) aponta a relevância de que a abordagem sobre a educação de qualidade privilegie uma perspectiva polissêmica, capaz de captar as múltiplas determinações que envolvem o processo educativo.

Sendo a educação uma prática social, e a educação escolar, especificamente, um tempo/espaço para o qual intencionalmente se projetam finalidades ou objetivos, bem como se definem princípios orientadores explicitados por meio de políticas públicas, só uma análise a partir desse entendimento é capaz de aproximar-se da complexidade que envolve o fenômeno educativo (DOURADO, 2007).

Assim, essa compreensão da abordagem polissêmica sobre a qualidade da educação, na medida em que envolve múltiplos fatores internos e externos à instituição escolar, é considerada também na compreensão do conceito de professor bem-sucedido, uma vez que ele diz respeito a elementos valorativos. Inserido em um contexto mais amplo, esse conceito pode ser compreendido como um elemento articulado a ele, sem destacar-se de forma autônoma e isolada.

Discutir sobre o conceito de professor bem-sucedido implica perceber que esse professor também está situado dentro de um contexto complexo e contraditório, no qual diferentes relações e determinadas condições objetivas de trabalho influenciam em certa medida a ação dos sujeitos, sua consciência e percepções, assim como essas são influenciadas por eles.

De posse dos dados e tendo em vista a abordagem qualitativa a ser privilegiada em sua análise, para a aproximação do conceito de professor bem-sucedido procedi ao agrupamento desses dados em torno de cinco eixos não previstos antecipadamente, mas que foram definidos em virtude da recorrência de determinados elementos, embora tenha a clareza de que, por seu caráter complexo, cada um desses eixos denuncia ao mesmo tempo a impossibilidade de limites entre eles, pois se relacionam e se complementam.

Nesse sentido, de acordo com os dados coletados, professores bem-sucedidos são aqueles que apresentam, a partir da visão das participantes, características que se referem aos seguintes eixos de análise: Elementos pessoais, Prática pedagógica, Relação com os alunos, Relação com os colegas e Formação contínua.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR BEM-SUCEDIDO

Embora os três grupos focais estivessem constituídos de forma heterogênea em relação à função desempenhada pelas participantes em suas escolas (pedagogas e diretoras separadamente), e as entrevistas tivessem privilegiado individualmente duas gestoras da educação em nível de Secretaria Municipal, os dados obtidos permitiram seu agrupamento em torno dos mesmos eixos, na medida em que os depoimentos evidenciaram uma série de regularidades.

Esse fato pode ser indicativo de concepções que perpassam o sistema educacional, pois as gestoras, ao interagirem em âmbito de Secretaria Municipal e de escola, expressam, inclusive, elementos privilegiados pela política educacional em vigor. Nesse sentido, os primeiros elementos aqui organizados como definidores de um professor bem-sucedido dizem respeito ao eixo relacionado às características pessoais desse professor, como se pode observar a seguir:

3.1.1 Elementos pessoais – "[...] quem quer, vai"

Os elementos que se relacionam à pessoa do professor, ou, às suas características pessoais, parecem ter forte influência para que ele seja considerado como um bom professor. Características como criatividade, entusiasmo, envolvimento com a escola, comprometimento, predisposição para a mudança, assiduidade, responsabilidade, domínio de turma, estabelecimento de um clima de confiança e respeito, capacidade de conquistar a atenção dos alunos e de mobilizá-los para a aprendizagem sem atitudes extremas, são evidenciadas pelas participantes quando se referem a professores bem-sucedidos.

Esses elementos, por sua relevância, podem favorecer diferentes aspectos relacionados à prática do professor, como a disciplina dos alunos, o processo ensino-aprendizagem, o tipo de relações que nele se desenvolvem, entre outros, e estão vinculados, segundo as depoentes, à iniciativa do professor para resolver as questões que surgem na prática, buscando alternativas de melhoria para o processo ensino-aprendizagem. Alguns excertos das entrevistas e dos grupos focais evidenciam a referência a esses elementos:

> [...] o esforço dela, o compromisso dela de ir em busca, em ensinar, é que faz a diferença pra nós. (G2)
>
> Eu acho que as professoras, independente de serem novas, ou velhas na rede, a pessoa tem a predisposição à mudança, pra correr atrás, então ela vai. (P7)
>
> Uma nova visão, não é? (P5)
>
> Exatamente, então ela vai. E igual ela falou: eles compartilham, são criativos, você entendeu?(P7)
>
> E o professor que gosta, o professor que se destaca, ele defende a escola. [...]. (P3)
>
> Então eu quero dizer que, às vezes, a gente percebe que não é só a formação que contribui, é o teu jeito, o teu traquejo, a tua vontade de transmitir, a tua força de vontade, mesmo. [...]. Então é aquilo que a gente falou no início, quem quer, vai. (P6)
>
> Eu acredito no comprometimento, na responsabilidade. O professor não faltar aula, vir todos os dias porque, o aluno cobra, os pais, todo mundo cobra o compromisso do professor. (D3)
>
> [...] boa vontade do profissional em aprender, de estar indo buscar, porque não adianta você ter apoio da equipe se você não tem vontade de pesquisar e de se interessar pela própria prática. (D1)
>
> [...], mobilizar as crianças para aprender sem berros, sem gritos, sem intimidação, mas pela mobilização, [...]. (G1)

De acordo com os depoimentos fornecidos pelos grupos, os elementos pessoais característicos do bom professor são compreendidos como capazes de desencadear um bom relacionamento com os alunos e maior clareza em relação à prática pedagógica desenvolvida e às necessidades que ela pode demandar, uma vez que estão relacionados a um querer constante que impulsiona o professor a desenvolver um bom trabalho.

Elementos de ordem pessoal que caracterizam o bom professor também foram apontados como diferenciais na pesquisa realizada por Patrício (2005) com alunos do ensino médio. Entre outros aspectos, os alunos pesquisados ressaltaram que o bom professor é aquele que respeita a opinião dos alunos, sabe a hora em que pode brincar com eles, é rigoroso e ao mesmo tempo afetivo, o que denota a valorização da capacidade de estabelecer uma relação amena, não impositiva e, ao mesmo tempo, exigente e não permissiva. Segundo o depoimento apresentado por Patrício (2005, p. 74), esse professor precisa "ser gente boa, saber ser rigoroso, ter conteúdo, conseguir passar esse conteúdo de maneira clara e compreensível".

No entender de uma das pedagogas participantes dos grupos focais, essa capacidade do professor de se relacionar bem com os alunos e os resultados que consegue obter com essa postura também são relevantes:

> [...] e a gente vê quando as situações de indisciplina, por exemplo, o professor que se destaca, ele contorna dentro da sala de aula sem estar chamando pra resolver, ele não perde a autoridade dele e é o professor que, às vezes, é enérgico, é firme com a turma, se destaca pela produtividade que ele tem [...]. (P3)

Além dos aspectos citados pelas gestoras, outro que teve recorrência entre elas foi a importância de o professor gostar do que faz como um elemento central do professor bem-sucedido: "[...] a base de tudo é você gostar do que faz [...]" (P5), afirma uma das participantes. Tal componente de ordem afetiva, parece ser determinante nesse processo, como se pode observar nas afirmações apresentadas a seguir, que demonstram grande concordância em relação a ele, tendo sido observado, inclusive, que muitas vezes o que era afirmado por uma delas, era complementado ou mesmo ratificado pelas demais gestoras, evidenciando similaridades entre seus posicionamentos:

> [...]. A gente percebe muito que é uma questão mesmo de perfil da pessoa, de caráter, de gostar do que faz, porque às vezes a pessoa está lá mesmo só em troca do salário, porque achou mais fácil passar no concurso [...]. (P3)
>
> [...] Aí eu trabalho com a questão de gostar, de ser uma ótima professora, aí tem as turmas que vão assim, avançam, e, ao mesmo tempo, tem aquela professora que escolheu aquilo e que não desenvolve esse bom trabalho. [...]. (P3)
> É, o gostar também... (D3)
>
> Eu acho que é a paixão pelo que faz. (D1)
>
> Porque eles vão mais atrás. Eles parecem que estão se doando, se envolvem de corpo e alma, se preocupam com a criança, parece que você sente aquela paixão pelo que faz, entendeu? É diferente, você sente. (D1)
>
> [...] mas eu acho que, a meu ver, a base de tudo é gostar do que faz e ser bem comprometido com aquilo que você quer. (P5)
>
> Gostar do que faz e gostar das crianças. (P7)
>
> Principalmente gostar das crianças. (P5)
>
> [...] o que eu faço, tanto em direção, eu já passei, pedagoga, sala de aula, coordenadora, eu amo o que eu faço, trabalhar com crianças. Então vem de você gostar, porque você vai atrás. (P5)

Gostar do que faz parece ser um dos principais fatores que impulsiona os professores bem-sucedidos a procurar alternativas, buscar esclarecimentos para sanar suas dúvidas, manter um relacionamento afetuoso com os alunos. Os depoimentos citados anteriormente denotam que se o professor gosta do que faz, é capaz de envolver-se com seu trabalho,

dedicando-se a torná-lo cada vez melhor, contrapondo-se ao professor que, por não gostar da profissão, pode ter uma prática pouco comprometida com a qualidade de sua ação pedagógica.

O gosto pelo que faz também é destacado indiretamente por Patrício (2005), quando analisa os recursos dos bons professores indicados pelos alunos que participaram da sua pesquisa. Ao afirmar "O gosto pela física faz com que Apolo contagie seus alunos pela própria postura corporal que adota e pelo seu olhar, culminando com o desenvolvimento da capacidade deles de aprender os conteúdos" (p. 106), a autora ressalta o gosto do referido professor por dar aulas ou por ser professor.

Por sua vez, o professor Apolo, ao ser entrevistado por Patrício (2005, p. 105), diz: "Acho que a aula, quando o professor gosta, ela funciona como um teatro, em que cada aula é um ato, é uma cena [...]". Esse depoimento pode ser visto como um indicativo do prazer que a prática da docência pode proporcionar aos professores, transformando-se em uma prática cada vez mais interessante.

Gostar de ensinar aparece também como referencial de um bom professor desde a pesquisa de Cunha (2004, p. 72), quando a autora afirma sobre os dados coletados: "[...] o 'senso de humor do professor', o 'gosto de ensinar' o 'tornar a aula agradável, interessante' são aspectos que eles apontam como fundamentais" – o que indica que permanece, até os dias atuais, o entendimento de que quando se gosta do que se faz, se faz melhor.

Uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação também foi explícita em relação a esse aspecto, tendo salientado, inclusive, que o prazer de ensinar é uma das primeiras dentre as características que, a seu ver, qualificam um bom professor, uma vez que possibilita que ele tenha um comportamento diferenciado e positivo em relação aos alunos:

> Primeiro, o prazer de ensinar, que se evidencia até na postura do professor no trato com os demais e com as crianças, que se evidencia no relacionamento com os próprios alunos, [...]. (G1)

A questão de gostar da profissão apresenta-se como de extrema relevância entre as participantes, embora seja interessante ressaltar que nem sempre a profissão docente é a primeira opção daqueles que chegam a ela, o que pode dificultar a ação pedagógica na medida em que influi na constituição da identidade do professor.

Muitas vezes a opção pela docência pode se configurar como a alternativa possível, ou a profissão que não foi prioritariamente escolhida, mas que se torna a mais viável dentre as oportunidades e possibilidades existentes. Essa escolha pode ser motivada por questões externas, como a impossibilidade financeira para participar de outra formação profissional,

indisponibilidade de outros cursos, menor concorrência para o acesso à formação, casamento, entre outras, ou por condições internas, como o gosto de cuidar de crianças ou o querer dedicar-se a pessoas carentes. Na prática efetiva, caso professores nessa situação não consigam identificar-se com a profissão e sejam esses os únicos fatores que sustentam a sua permanência, podem distanciar-se de seus objetivos ou minimizar o processo ensino-aprendizagem e sua função social (PAPI, 2005).

O motivo que leva à escolha da profissão e a sua relação com o fato de que é preciso gostar do que se faz para que se possa ser um bom profissional é percebido em um dos grupos focais, como se pode observar na preocupação expressa por uma participante:

> [...] porque às vezes a pessoa está lá mesmo só em troca do salário, porque achou mais fácil passar no concurso, até porque eu acho que a gente traz uma questão de história familiar: uma mulher tinha que ser professora, tem que ser professora. [...] e eu acho que está um pouquinho contraditório, porque eu trabalhei em outra área e tive a oportunidade de estar trabalhando como professora, e eu percebo bem isso mesmo. Aquela dona de casa que não teve outra formação ou outra profissão, e foi pro cargo de professora. E aí acontece o que as meninas já comentaram. (P3)

Além da relevância de se gostar do que faz como elemento contributivo para o desenvolvimento qualitativo do trabalho do professor, chamou-me a atenção o fato de que, em alguns momentos, o grupo focal que contou com a participação das diretoras demonstrou que esse prazer de ser professor também está relacionado a uma condição necessária para que ele possa enfrentar a sobrecarga e as dificuldades de seu trabalho, no sentido de se constituir como aquilo que lhe dá suporte para conviver com situações difíceis e que lhe exigem muito esforço.

Nesse sentido, ser um professor bem-sucedido implica gostar do que faz, para que seja possível administrar as exigências colocadas pelas condições objetivas às quais muitas vezes o professor é submetido no exercício da profissão. Afirma uma das diretoras: "[...] o professor pra fazer isso, o professor tem que gostar, senão ele não aguenta" (D2).

Veiga (2008, p. 13) contribui com essa análise quando trata do trabalho do professor e das atividades que atualmente desenvolve, alertando para o fato de que a docência é o que, em sentido formal, caracteriza a atividade docente, mas, na realidade, o professor desempenha "[...] um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas".

A autora ressalta a ocorrência de uma ampliação do campo da docência, ocasionada pelas novas incumbências delegadas aos professores a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional[19], especialmente em relação à sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola; à sua responsabilidade com a elaboração do plano de trabalho, com a aprendizagem e recuperação dos alunos, com o cumprimento dos dias letivos e horas-aula; à participação nos períodos de planejamento, de desenvolvimento profissional e de avaliação.

Diante dessa ampliação, a sobrecarga relativa ao trabalho docente é percebida pelas participantes tanto no sentido amplo das atividades relacionadas ao ensino – como mostrou a posição assumida por Veiga (2008) – como em relação ao envolvimento dos professores com questões vinculadas à realidade vivida pelos alunos fora da escola. Tais questões dizem respeito principalmente a situações negativas ou privações que os alunos enfrentam em casa, na companhia da família, ou em outros locais, e interferem no seu desenvolvimento psicológico, sendo consideradas como obstáculos a serem ultrapassados pelo professor para que o aluno possa aprender.

No entanto, não há – por parte das gestoras – preocupação explícita com o fato de que o professor pode não ter formação específica para resolver ou mesmo orientar o aluno no sentido de minimizar esses problemas (o que não significa que tenha que desconsiderá-los), evidenciando uma provável postura de conformismo em relação às diferentes tarefas, como é possível observar:

> Eu acredito que sim, pelo menos eu vejo na minha comunidade, que [...] é muito carente, eu estava conversando com ela a questão da violência, a questão de drogas, de alcoolismo, de tudo que se imaginar, então o professor ele tem que ser mais que um professor, ele tem que antes de ensinar o ler e o escrever, o contar, ele tem que trabalhar com o emocional, o psicológico do aluno, tem que ensinar que na escola existe um banheiro, que usa de tal maneira, que ele apanhou lá em casa [referindo-se ao aluno], que o pai o massacrou, mas que ele tem... (D2)
>
> Ele pode mudar. (D3)
>
> Então o professor pra fazer isso, o professor tem que gostar, senão ele não aguenta. (D2)
>
> Ele vai atrás, ele procura, ele se interessa, você pode ser responsável, mas se você não gostar do que faz, não aguenta. (D2)
>
> Tem que gostar do que faz, porque quando você gosta, você vai atrás, você pesquisa, você procura... (D1)
>
> Que a gente tem vários desafios no dia a dia, hoje a gente faz várias coisas, mas amanhã está lá com um novo ânimo e assim vai. Então você tem que gostar, tem que gostar porque senão você não consegue. (D3)

[19] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.

Embora tenham um posicionamento relevante no sentido de perceber as múltiplas exigências feitas ao professor (mesmo não explicitando claramente sua consideração sobre a sobrecarga de trabalho à qual ele pode estar submetido), as diretoras não demonstram sua percepção quanto à condição social dos alunos e à falta de oportunidades vivenciada pelas classes trabalhadoras.

Ao não expressar suas opiniões em um âmbito de análise crítica e de maior complexidade, essas diretoras deixam de evidenciar a percepção dos condicionantes sociais e a necessidade de que exista por parte do professor um questionamento, ou mesmo a identificação das condições em que vivem os alunos como resultado de uma questão social mais ampla. Tal fato revela-se como um indicativo de que os professores podem ter frágil formação política, deixando de perceber a educação como elemento inserido em um contexto desigual e contraditório.

Além disso, não há referência às condições de trabalho que são necessárias para que o professor tenha tempo e disponibilidade para estar mais próximo das famílias e dos próprios alunos, a partir, por exemplo, de uma sala de aula que privilegie um número mais reduzido de discentes, facilitando o estreitamento das relações entre eles.

Nesse sentido, ainda que se defina o desenvolvimento da competência humana como componente da formação docente, a importância de o professor gostar do que faz não pode ser entendida como um elemento dissociado de outras questões relevantes que, por serem em certa medida determinantes, precisam ser consideradas pelas gestoras. Se não o forem, corre-se o risco de se exigir dos professores o desempenho de funções estranhas para as quais não receberam formação e, ainda, de não se valorizar a competência política como um componente dessa formação.

Observa-se que, ao apontar atributos pessoais que podem favorecer um maior engajamento do professor em relação ao processo educativo, a maioria das participantes o faz a partir do seu entendimento desses atributos como elementos neutros, dissociados de outras características do contexto escolar, as quais, se forem favoráveis, podem estimular o surgimento ou a permanência desses elementos pessoais e, se forem desfavoráveis, podem, inclusive, inibi-los. Tais características se relacionam, em sentido amplo, à organização da escola, ao seu projeto pedagógico, além de estarem ligadas diretamente às formas de gestão implementadas.

A necessidade do entendimento de aspectos relacionados ao professor em proximidade com outros elementos é confirmada por Dourado (2007), quando analisa as dimensões da Qualidade da Educação a partir de uma revisão da literatura sobre a abordagem da temática

em países da Cúpula das Américas[20] e destaca, além das dimensões extraescolares, que envolvem o nível do espaço social (socioeconômico e cultural), também as dimensões intraescolares.

O referido autor revela que, nas dimensões intraescolares, mesmo o nível que diz respeito ao professor, e que, portanto privilegia sua formação, profissionalização e ação pedagógica, é compreendido em relação aos outros níveis, que se dão em termos das condições de oferta do ensino (nível de sistema), gestão e organização do trabalho escolar (nível de escola), e acesso, permanência e desempenho escolar (nível do aluno).

Na entrevista concedida por uma das gestoras da Secretaria de Educação é possível perceber sua preocupação com esses aspectos, uma vez que ressalta que as características pessoais do professor bem-sucedido estão também ligadas às condições de trabalho. Destacando condições pessoais, acadêmicas e profissionais, ela assinala que:

> [...] você tem que criar as condições objetivas para que o profissional possa fazer isso, seja hora-atividade, sejam materiais, equipamentos necessários, salários em dia, condições pra fazer [...]. (G1)

As condições de trabalho são apontadas pela representante da Secretaria de Educação como indispensáveis, o que se torna relevante principalmente quando se considera que ela responde por boa parte das decisões tomadas no âmbito educacional público em nível de município.

Apesar desse posicionamento, em outro momento da entrevista sua posição mostrou-se contraditória, na medida em que defende que os professores devem ter interesse em buscar a própria formação, independentemente do retorno que possam ter.

Tal compreensão pode comprometer o encaminhamento de ações de formação efetivas em nível de Secretaria de Educação, bem como um relacionamento mais harmonioso entre a Secretaria Municipal e os professores, pois entendo que tais aspectos não devem ser excludentes, e sim, complementares: a responsabilização do professor pela própria formação pode ser tomada como aspecto tão relevante quanto as condições que lhe são disponibilizadas pelas instâncias superiores. A contradição é observada quando afirma:

---

[20] A Cúpula das Américas reúne os Chefes de Estado e de Governo do Hemisfério Ocidental para discutir preocupações comuns, procurar soluções e formar uma visão compartilhada do futuro desenvolvimento econômico, social e político da região.

> [...] nós precisamos manter nos novos professores, essa vontade de crescer sempre independente de quanto ele vai ganhar, independente de planos de carreira, que efetivamente precisem fazer consistência nesses pagamentos e nesses salários, mas temos que encontrar a fórmula pra que ele, não apenas porque pode vir a ganhar 10, 20 reais a mais, mas porque ele profissional não quer ser um zero à esquerda e quer fazer a diferença. (G1)

Entendo, dessa forma, que é inegável o fato de que os professores precisam valorizar a busca da própria formação, uma vez que são co-responsáveis neste processo. Entretanto, é necessário compreender que, ao mesmo tempo, eles precisam perceber também em nível de políticas públicas essas ações de formação, as quais, no âmbito da escola e do trabalho na rede municipal de ensino, evidenciam-se em termos de condições concretas que possam favorecê-las: salários dignos, tempos e espaços para desenvolvê-las dentro da carga horária de trabalho, possibilidade de estudo e discussão ao lado de outros professores, entre outros aspectos que fazem com que a ideia de formar-se seja complementar ao entendimento da necessidade de formar.

3.1.2 Prática pedagógica – "A escola eficaz é aquela que ensina [...]"

Alguns pontos que foram ressaltados como característicos de um professor bem-sucedido dizem respeito, mais aproximadamente e ainda que não exclusivamente, ao eixo aqui especificado como Prática pedagógica. Em linhas gerais, o que foi possível apreender está focado principalmente em um saber fazer que considera as especificidades dos alunos e suas diferentes formas de aprendizagem, distanciando-se de um possível conformismo em relação à não-aprendizagem.

Aparece como um aspecto muito valorizado nos depoimentos o envolvimento do professor para não deixar nenhum aluno para trás nesse processo, precisando haver um esforço por parte dele para que o aluno aprenda. Com grande ênfase na aprendizagem do aluno, conhecer e desenvolver metodologias diversificadas e acreditar na capacidade de todos os alunos parece ser fundamental para que um professor seja considerado um bom professor pelas gestoras da rede municipal de ensino.

É interessante observar, entretanto, que a maioria dos aspectos considerados nesse eixo originou-se dos depoimentos das duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação, quase não tendo sido evidenciados pelas pedagogas e diretoras das escolas envolvidas.

Nesse sentido, o professor bem-sucedido segundo a percepção das gestoras respondentes, aproxima-se dos seguintes aspectos:

> Então a gente observa muito como é que essa professora ensina, como ela alfabetiza e quais os resultados que ela teve. Então isso a gente observa muito, qual, ela tem que ser... Um professor que dá certo é a mesma coisa numa escola eficaz. A escola eficaz é aquela que ensina; um professor eficaz, um professor eficiente é aquele, comprometido, é aquele que chega ao final do ano e busca não perder nenhum dos seus alunos, busca o ano inteiro não perder. (G2)

> [...] qualidade da apresentação dos conteúdos que trabalha, pela diversificação da atividade, pelos relatos de práticas desses professores - que nós estamos publicando, nós estamos estimulando os professores a relatarem a sua prática, a registrarem e publicarem essa prática relatada e relatar para os demais, e sempre que a gente identifica esses professores, são os que têm uma aprendizagem significativa dos alunos, alunos mobilizados para aprender, e tem prazer de criar alternativas, de variar procedimentos metodológicos, [...]. (G1)

> E o domínio de conteúdo também, que ele trabalha como pesquisa muitas vezes, identificando, ele é capaz de re-planejar quando ele identifica um interesse que não estava, aparece em função de alguma visita, de uma aula-passeio, [...] e ele utiliza o interesse do aluno e transforma aquilo em conhecimentos bem mais complexos, isso me evidencia a postura, a correção profissional, a competência de um bom professor [...].
> [...] ele nunca desacredita do aluno que às vezes apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, mas entende que com variações de procedimentos metodológicos com, às vezes... Reprograma tudo em função de dois, três, sem deixar aquele que já sabe perder com isso. (G1)

Subjacente a esses elementos, percebe-se a ideia de professor bem-sucedido relacionada ao professor eficiente ou eficaz, que ainda hoje é considerado como aquele que dá conta de executar seu trabalho tal como o sistema está prevendo que seja executado, muitas vezes de forma independente da consideração às condições objetivas de trabalho propiciadas por esse mesmo sistema.

Tal ideia pode significar também a exigência de um esforço pessoal em detrimento da pessoa do professor, atendendo a uma lógica de responsabilização individual e de adaptação às exigências e demandas por uma educação de qualidade que exige novas competências em virtude da necessidade de aumento da produtividade e do incentivo ao espírito de competitividade, pressupostos do sistema econômico vigente.

Consoante com esse entendimento, observo a valorização da *política de resultados* obtidos pelas escolas e professores, tanto do ponto de vista das gestoras das escolas como das gestoras da Secretaria de Educação. Sobre a avaliação externa[21] a que são submetidos os alunos da rede municipal de ensino, uma das gestoras da Secretaria afirma que:

[21] A Avaliação Externa à qual se referem as depoentes, é resultado de uma parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna. Conforme observado no site oficial do Instituto Ayrton Senna, os programas da área de educação formal concebem a gestão como a articulação de recursos e conhecimentos, valendo-se de recursos gerenciais para superar os problemas educacionais existentes. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_educacao_formal.asp.> Acesso em: 30 out. 2009.

> [...] houve um resultado extremamente positivo na evolução dos trabalhos dos professores na escola porque nós passamos a dar atenção ao resultado da aprendizagem das crianças e não apenas colher dados para a Secretaria engavetar, ou guardar lá em algum local ou prestar contas pra alguém, mas utilizando estes dados e mobilizando a escola para que ela pense o resultado que ela obtém a partir do momento que ela recebe o resultado da avaliação externa. (G1)

Pelo seu depoimento, percebe-se que a intenção da gestora em relação ao resultado da avaliação externa é a de que ele sirva para a escola perceber o que o aluno aprendeu, a fim de que, a partir daí, os professores possam repensar a sua prática e promover a aprendizagem de todos.

Ainda que o repensar da própria prática pedagógica seja iniciativa necessária para que os professores avancem qualitativamente no ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos, a adoção dessa política parece trazer a lógica empresarial para dentro da escola, estimulando a intensificação do trabalho do professor e a burocratização, além de acirrar a disputa entre as escolas e os professores, sem que eles considerem as características da comunidade em que está inserida a escola. A busca pelos resultados é percebida pelas diretoras e pedagogas, inclusive, como indicador de um nível mais elevado de consciência do professor:

> Eu acho que o profissional, está um pouco mais consciente do seu papel de educador, ele anda mais reflexivo, ele tem buscado mais, tem pesquisado mais, então, tem se preocupado com a prática, tem se preocupado com os resultados. (D1)

> Outra coisa, também, a Avaliação Externa tem ajudado muito porque aí elas sempre querem superar a outra ou melhorar, porque elas sabem ali no gráfico que a turma delas está boa, se não está boa, então elas sempre querem superar. (D3)

> Nessa escola que eu trabalho, [...] faz seis anos, então já têm aquela intimidade, de chegar e falar: "Olha, professora, isso aconteceu, veja bem aqui"... Então você mostra os resultados e elas não se sentem agredidas, por exemplo. [...] quando a pessoa é mais nova na escola, elas não aceitam muito. Elas acham ainda que o problema é do aluno, o problema é da aplicadora, o problema é da... são vários problemas que surgem. (P1)

> Antes [...] não se pensava na questão de resultados, nem de porcentagens, nem de índices, nem de nada, isso é uma coisa que começou de uns 8 anos pra cá, eu acredito, deve ser. Começou a ser mais cobrado o rendimento das escolas e a gente tem que responder por esse rendimento, se você tem que responder, você tem que ir atrás, então tem que levar a sério isso. Eu acredito que estão mais organizadas as coisas do que já foi há tempos atrás. Hoje a gente conhece o rendimento das outras escolas e o das nossas, da rede no total. A questão da Prova Brasil, Avaliação Externa, tudo. Eu acredito que está se tendo um pouco mais de consciência em relação a isso. (P1)

Diante do entendimento explicitado pelas gestoras sobre a avaliação externa, é importante perceber que pode ocorrer uma perda de autonomia pelos professores e escolas, à medida que se tornam executores das demandas dessas avaliações. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação pode deixar de discutir e implantar políticas públicas voltadas à

educação, que atendam às especificidades locais, deixando assim de atender à sua realidade. As escolas, nessa perspectiva, podem ter menos autonomia para atender às próprias necessidades, dificultando a concretização do objetivo de alcançar a aprendizagem discente e a formação humana e política de seus alunos.

Ainda em relação à prática pedagógica, no depoimento de uma das gestoras da rede municipal de ensino verifico a preocupação com a questão da inclusão educacional, na forma de uma educação que privilegie a todos os alunos e que seja de qualidade, inclusive para os alunos com algum tipo de deficiência. Observa-se, entretanto, que nos grupos focais não houve ênfase nesse aspecto em relação com os atributos de um professor bem-sucedido, podendo, talvez, estar mais presente em nível de Secretaria Municipal.

> Porque é aquela fala que a gente já conhece: o aluno que vai bem, com qualquer professora ele vai, mas como é que essas professoras agem com os outros alunos com dificuldades, e algumas se destacam e isso é uma coisa muito boa. E agora a gente trabalhando com a Inclusão, a gente percebe isso também, aquelas que não criam tantas resistências, mas trabalham com esse aluno com muitas dificuldades, [...]. (G2)

> [...] temos o caso de uma professora, uma excelente professora da rede - só pra citar um dos casos - que recebeu um aluno surdo, e ela não entendia Libras, não tinha formação pra isso, muito nova ainda, jovem em idade, mas ela disse: "Eu vou conseguir, não preciso" – inclusive ela abriu mão da professora de apoio que nós queríamos colocar para a questão da comunicação com a criança – ela falou, "Não, eu vou aprender, não precisa, só me deem o apoio aqui da instituição [...]". Então ela deu um salto qualitativo que é uma coisa impressionante. (G2)

A inclusão educacional não é uma iniciativa isolada que pode ser observada apenas em nível municipal através da Secretaria de Educação. Ela configura-se como uma tendência de âmbito nacional e internacional, perspectivada inclusive nas políticas do Ministério da Educação e partilhada por diferentes municípios e estados brasileiros.

Embora não despreze sua importância para o aluno e a sociedade, em sentido geral, especialmente considerando que a educação é um direito de todos os cidadãos, há que se observar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer investimentos específicos para que esses alunos possam ser atendidos igualmente em suas necessidades. Apenas o fato de um aluno com necessidades educacionais especiais estar inserido em uma classe regular com os demais alunos não deve representar a significação direta de que tais necessidades estão sendo atendidas.

Salas de aula com número reduzido de alunos, capacitação para os professores, espaço físico adequado, recursos pedagógicos compatíveis, professores especializados nas escolas, professores de apoio nas salas de aula, implantação de salas de recursos multifuncionais em

número adequado para suprir a demanda, parceria com o sistema de saúde para o atendimento às necessidades dos alunos, entre outros elementos, são indispensáveis para o atendimento das crianças especiais e, também, para que o professor não seja o único a ser responsabilizado por possíveis respostas negativas em relação à inclusão educacional, caso essas venham a ocorrer.

Diante do exposto – e tendo em vista a função mediadora do professor entre a experiência que os alunos trazem consigo e o saber sistematizado – é possível observar que os conhecimentos sobre dificuldades de aprendizagem, organização de trabalhos diversificados, seleção e organização de conteúdos fazem parte dos elementos qualificativos de um professor bem-sucedido.

3.1.3 Relação com os alunos – "A educação precisa ter uma competência humana"

A dimensão humana do professor – dimensão essa que interfere no seu relacionamento com os alunos – foi também valorizada pelas participantes da fase exploratória da pesquisa, ao expressarem suas concepções sobre um professor bem-sucedido.

Com a universalização do acesso à educação e o consequente aumento do número de alunos que chegam à escola com diferentes histórias de vida, parece ser de extrema relevância uma implicação diferenciada do professor no que diz respeito às relações interpessoais, ou à forma como ele se relaciona com os alunos, tendo em vista sua aprendizagem.

Não deixar ninguém à margem do processo ensino-aprendizagem, formar o aluno para a vida e tratá-lo respeitosamente, observar o estado emocional do aluno e ser afetuoso são características que dizem respeito à competência humana do professor e que definem um professor bem-sucedido, segundo o entendimento das depoentes:

> Ele procura entender, procura atender as crianças que estão com dificuldade, não deixa de lado, [...]. (P1)
>
> Hoje a minha ideia é completamente diferente, eu sei que vai além de ensinar a ler e escrever. Tem que formar ele pra vida e que o meu professor tem que estar buscando isso, [...] a paixão agora é diferente, é pelo ser humano [...]. (P3)
>
> [...] eu senti que faltava, assim, aquela aproximação dela ao aluno, dela entender a realidade daquela criança pra cativar. [...] então ela já se aproximou da criança e ele também já percebeu que ele é importante, [...]. (P2)
>
> [...] elas estão procurando, elas estão tentando mudar, mesmo o relacionamento aluno-professor-aluno, então tem mais respeito, tem mais afetividade e isso está contribuindo muito. (P7)

> Então isso que a gente tem percebido que é o grande diferencial na formação desse professor, e eu diria, não apenas na formação acadêmica, mas na formação dele como pessoa também, que ele valoriza o ser humano que está ali, aprendiz na sua sala de aula, sabe coisas que ele não sabe, e transforma também isso em um valor em sala de aula, ele faz uma grande diferença. É assim que nós identificamos e consideramos que os bons professores estão se destacando, quando eles preenchem alguns desses requisitos, ou a maioria deles [...]. (G1)

> [...] Quer dizer, é a forma de nós tratarmos mais academicamente a questão, mostrando que nós temos que desenvolver uma competência científica, uma competência técnica e uma competência humana, que é o que nós estamos buscando. (G1)

> [...], a educação precisa ter uma competência humana, porque por mais que você ensine, tem que ter um desejo de querer ter, precisa gostar de gente, precisa uma porção de coisas junto nisso. Ela tem que ter uma competência científica, sem dúvida, e há pessoas que sabem mesmo apresentar a matéria, fazer todo o ciclo docente, sabem tecnicamente, e perdem no relacionamento humano, no laço afetivo que tem que estabelecer com o aluno, porque o aluno, se ele não tem o compromisso afetivo, ele também não tem vontade de aprender. (G1)

Ficou clara a percepção que têm as participantes da pesquisa quanto à relevância da afetividade entre professor e aluno, para que este aprenda, efetivamente, na escola. Portanto, um professor bem-sucedido é aquele que estabelece um vínculo afetivo com os alunos, vínculo esse que se torna capaz de influenciar positivamente a aprendizagem.

Entretanto, sem desconsiderar a importância desse aspecto, é interessante observar a ideia do *dever ser* no tocante ao comportamento que o professor deve estabelecer em relação aos seus alunos. Está muito presente, nesse sentido, a prescrição ou a determinação em relação ao trabalho do professor, embora não tenha sido observada a colocação desses termos de maneira pessoalmente impositiva pelas gestoras das escolas. Elas referem-se a posicionamentos que o professor deve ter em sala de aula como se houvesse, por parte delas, a apropriação de uma ideia, de um discurso, ou, de ideias de outrem de maneira pouco crítica. Colocam em xeque a questão da autonomia do professor e a possibilidade de abertura para discussão sobre a prática docente, na medida em que há uma predeterminação do que o professor deve realizar:

> [...] ele tem que entender, porque às vezes, não digo a turma, mas alguns não avançam, qual é o motivo pelo qual eles não avançam, o que é que está acontecendo? (D2)

> Exatamente, o professor entende o problema do aluno, mas ele não consegue fazer a turma avançar, então ele tem que entender, ele tem que entender o aluno, ele tem que saber da vida do aluno, ele tem que saber. (D1)

> Porque desse conhecimento vão depender as atitudes dele, a mudança dele, o que ele tem que fazer com aquele aluno. (D2)

> Tem muita criança que primeiro precisa de um resgate, pra depois caminhar. (D1)

> Eu acredito que sim, pelo menos eu vejo na minha comunidade, que a minha comunidade é muito carente, eu estava conversando com ela [outra diretora presente] a questão da violência, a questão de drogas, de alcoolismo, de tudo que se imaginar, então o professor ele tem que ser mais que um professor, mais que um professor, ele tem que antes de ensinar o ler e o escrever, o contar, ele tem que trabalhar com o emocional, o psicológico do aluno, tem que ensinar que na escola existe um banheiro, que usa de tal maneira, que ele apanhou lá em casa [referindo-se ao aluno], que o pai o massacrou, mas que ele tem... (D2)

A determinação de que o professor deve realizar determinadas atividades para obter a aprendizagem dos alunos pode ser indicativo de pouco espaço existente para o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisões pelo professor no âmbito escolar.

3.1.4 Relação com os colegas – "Eles compartilham e são criativos"

A profissão docente comumente tem sido considerada como uma profissão em que costuma predominar o isolamento e a pouca colaboração entre os profissionais. Entretanto, estudos (FULLAN; HARGREAVES, 2000; IMBERNÓN, 1998; NÓVOA, 2002; PAPI, 2005) têm evidenciado que a colegialidade é um elemento indispensável para que sejam alcançadas melhorias no trabalho docente e na própria educação, tanto no sentido da prática pedagógica quanto em relação às conquistas mais estritamente profissionais.

Sobre esse aspecto, Imbernón (1998, p. 151, tradução nossa) assinala que os professores precisam ultrapassar o modelo do isolamento, para o que é necessário passar pela

> [...] ruptura de certas tradições educativas que não estão justificadas em nossa época nem em nosso conhecimento pedagógico: a ruptura do isolamento nas aulas, da formação individual, da falta de comunicação que provoca esse isolamento, das rotinas não justificáveis em um processo educativo, [...].

Avançando em relação ao modelo impositivo, a colaboração é enfatizada pelos diferentes autores que a abordam como uma possibilidade que têm os professores de progredir tanto em nível individual quanto coletivo, à medida que se envolvem de maneira engajada e voluntária em diferentes atividades da escola e mesmo fora dela.

Não se trata, portanto, de uma colegialidade ou colaboração imposta externamente e que é realizada para cumprir objetivos determinados por instâncias superiores, mas de algo que vai além, também, do simples conhecimento sobre relações humanas, como afirmam Fullan e Hargreaves (2000), e que se refere a uma confiança e a um envolvimento mútuo, conquistado pelos profissionais.

A importância da conduta de colegialidade como elemento constitutivo de um professor bem-sucedido, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos grupos focais e entrevistas, foi um aspecto que esteve presente, embora tenha sido menos recorrente durante os grupos focais e entrevistas.

Segundo as depoentes, o professor bem-sucedido costuma partilhar suas conquistas pedagógicas com os demais colegas, busca sempre ouvir a opinião de outros professores quando está com alguma dúvida, não pensa somente nos seus próprios avanços, mas no avanço de toda a escola, além de estar continuamente pesquisando e discutindo com os pares, como se pode observar nos excertos a seguir:

> [...] ele está sempre pesquisando, ele está sempre discutindo com a gente o que fazer. (P1)
>
> [...] questiona você e pede a sua ajuda, quer coisas novas, quer ideias novas, e você às vezes dá uma sugestão e aquilo se amplia [...]. (P5)
>
> E não faz nada sozinho. Que o professor [...] ele gosta de passar pros outros, pra que as outras turmas avancem também, não tem aquela coisa assim de que, eu entrei trabalhar numa escola que eu era mais nova, outra já fazia vinte anos que estava na escola, então ninguém me passava nada, era tudo de porta fechada, sabe? Eu me sentia super mal, e aí eu comecei a levar coisas e falei: "olha, eu trouxe, está lá na mesa, se vocês quiserem..." De repente estava todo mundo trocando. Então por quê? Porque a professora que faz as coisas, ela quer também que a escola toda avance, ela não pensa só nela, na turma dela. Então esse é o docente que se destaca. (P4)
>
> [...] eles compartilham, são criativos, entendeu? (P7)
>
> [...]. Registrar essa prática à base da luz da teoria disponível sobre aquilo que ele está relatando e partilha generosamente com o seu colega. (G1)

A percepção da colaboração como atitude contrária ao isolamento e como elemento constitutivo do professor bem-sucedido fica evidente no depoimento das gestoras que se manifestaram sobre este aspecto. A colaboração é entendida no sentido da troca, do engajamento entre os profissionais, da parceria que se faz necessária para que o professor desempenhe um trabalho de qualidade e para que a escola também seja capaz de superar coletivamente suas limitações.

Há que se destacar, todavia, que as participantes dos grupos focais não se percebem como facilitadoras desse processo, nem como co-responsáveis por pleitear, junto à Secretaria Municipal de Educação, tempos e espaços que oportunizem efetivamente a prática colegiada. Ou, mesmo, como co-responsáveis por facilitar essa prática em suas escolas, tornando-a uma forma de vivenciar o cotidiano escolar, de viver experiências que permitam a construção de

um grupo coeso, que partilha práticas e decisões, para além da execução de exigências burocráticas.

Em um dos grupos focais, inclusive, a atitude de uma professora que procurava garantir o direito à hora-atividade foi destacada como um ponto negativo, como se o professor estivesse indevidamente fazendo valer o seu direito, quando, na verdade, a busca por espaços coletivos poderia ser mais valorizada pela escola e, mais do que isso, poderia ser garantida a hora-atividade como uma oportunidade que não deve ser desperdiçada.

> Então, [...] a hora atividade, professora co-regente não veio, "Não... é minha hora-atividade", quando você vê, as coisinhas dela já estão na sala dos professores e a sala [de aula] está lá.
> Pra diretora ou pra pedagoga, pra uma das duas [ficar na sala de aula]. Então, os direitos, mas na hora [...]. (D3)

A hora-atividade acontece quando as escolas dispõem de professores em número suficiente para a realização do trabalho pedagógico com os alunos, permitindo que o tempo disponibilizado aos professores seja elemento fundamental para a tomada de decisões pedagógicas individuais e coletivas. Parece contraditório, portanto, defender a ideia de que os professores devem dispor de hora-atividade quando, na verdade, eles dependem de determinados arranjos na organização escolar para que essa possibilidade possa se efetivar.

3.1.5 Formação contínua – "Ela gosta de aprender, de pesquisar, de fazer coisas novas"

A palavra formação tem significado próprio e não pode, na perspectiva da Formação de Professores, ser confundida com outros termos que lhe são correlatos[22], pois o conceito de formação possui uma dimensão que é pessoal e que se relaciona ao desenvolvimento humano, impossibilitando sua articulação de maneira restrita apenas ao âmbito da técnica. Além disso, é importante ressaltar a existência de certo nível de responsabilidade do indivíduo pela própria formação, que precisa, assim, ser buscada e facilitada por ele de maneira ativa (MARCELO GARCÍA, 1999).

Nesse sentido, em que pese o entendimento da postura de responsabilização a ser assumida pelos indivíduos, isso não significa que deva isolar-se dos demais, pois para um

[22] O significado da palavra f*ormação* é amplo e pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, dependendo da área que a toma como objeto de estudo. Segundo o que se encontra em Houaiss e Villar (2009), formação significa criação, constituição, posicionamento, ordenamento, conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa, podendo ainda referir-se à maneira como uma pessoa foi criada, educação.

processo de formação, e, em especial, para a Formação de Professores, é reconhecida a importância de contextos pessoais e profissionais que a favoreçam e que sejam capazes de estimular, valorizar, ou mesmo organizar espaços e tempos específicos para isso. Como ressalta Veiga (2008), há necessidade de essa formação se dar na perspectiva do coletivo e de partir de uma iniciativa em nível de política pública.

Em consonância com Nóvoa (2002, p. 38), a formação contínua deve, efetivamente,

> [...] contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Quando se discute sobre a formação contínua, objeto aqui privilegiado, entendo que a formação não prevê o desenvolvimento profissional do professor de forma isolada, mas é vislumbrada numa perspectiva ecológica (FULLAN; HARGREAVES, 2000; BOLÍVAR, 2002) que se efetiva a partir do crescimento da escola como um todo e de um projeto coletivo cujos objetivos, sendo também coletivos, são estabelecidos pela própria escola a partir de suas necessidades.

No entanto, tal concepção de formação contínua não condiz com a abordagem feita pelas participantes dos grupos focais, que demonstram uma percepção de cunho mais individualizado dessa formação, embora uma das gestoras da Secretaria Municipal tenha destacado que professor bem-sucedido é aquele que se interessa por participar de eventos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e que uma das pedagogas tenha se referido à hora-atividade desenvolvida na escola. Nesse sentido, é possível verificar que:

> [...] são aqueles que estudam, que correm atrás. Estão constantemente renovando a teoria, que daí é a práxis; você faz, você planeja, você executa, você retoma, você faz as atividades novamente, vê a avaliação externa. (P4)

> No planejamento, na hora-atividade, você vê ele correr atrás, você vê ele ler, você vê ele vasculhar. (P5)

> [...] ela gosta de aprender, de pesquisar, de fazer coisas novas, de trocar o que ela faz. (P4)

> O estudar também, ele pede revistas, textos, coisas diferentes, participação em cursos. (D3)

> Eu diria assim, que é o compromisso, o compromisso com a aprendizagem do aluno, isso faz toda a diferença. [...]. Em termos de busca, de formação continuada, elas vêm em busca, além das que nós oferecemos, e a gente percebe assim, que como nós acreditamos que uma formação continuada pra ser boa você não tem que obrigar, então algumas a gente acaba convocando, porque a gente quer aquele grupo específico, mas em geral, nós convidamos e são aquelas pessoas que sempre estão em busca. (G2)

> E assim é que nós identificamos e consideramos que os bons professores estão se destacando, quando eles preenchem alguns desses requisitos, ou a maioria deles e têm também a coragem e a ousadia de refletir a prática, registrar esta prática à base da luz da teoria [...]. (G1)

A formação contínua é vislumbrada como um dos fatores indispensáveis para que os professores desempenhem um trabalho de qualidade. No sentido da compreensão das características do professor bem-sucedido, portanto, foi possível verificar que ele é considerado como um professor que busca e se interessa por essa modalidade de formação, independentemente de ela ser desenvolvida pela escola ou pela Secretaria Municipal de Educação. Também são valorizadas estratégias de formação de características informais, realizadas a partir da efetivação de novas leituras, da realização de diferentes cursos, da socialização de experiências, entre outras possibilidades formativas.

Sendo a teoria a expressão da prática, o conceito de professor bem-sucedido evidenciado pelas representantes da equipe de gestão da rede municipal de ensino expressa a prática social desse momento histórico. As depoentes valorizam um professor que se relaciona bem com seus alunos, inova em sua prática pedagógica, busca constantemente a formação, tendo em vista desencadear a aprendizagem discente.

Bem-sucedido é um professor que se responsabiliza pelo processo educacional em que está envolvido, socializa novas práticas e conhecimentos e, além disso, trabalha com a diversidade através de um planejamento diversificado. Gostar do que faz é apontado como condição sem a qual essas características dificilmente são alcançadas pelo professor. É possível observar, entretanto, no contexto das características levantadas, a centralidade atribuída aos elementos que se relacionam aos aspectos pessoais do professor, o que evidencia a predominância desses elementos em relação aos demais.

Não obstante a relevância intrínseca das características indicadas, entendo que elas só podem ser consideradas em articulação direta com a realidade dos contextos de nível micro, meso e macrossocial, representados pela realidade da sala de aula, da escola e da sociedade, sucessivamente, sob pena de que possam confirmar determinados pressupostos que, por atenderem à lógica capitalista, não respondem à transformação social.

4 O PROFESSOR INICIANTE NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

> *As condições que temos vindo a referir evidenciam até que ponto a procura de relações e integração entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores é influenciada pelos factores de política educativa externos à própria escola. Destas afirmações não se deve concluir que até à mudança das posições políticas não será possível realizar qualquer tipo de proposta de melhoria escolar e profissional.*
>
> (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 142)

4.1 O PROFESSOR COMO ELEMENTO DETERMINANTE E DETERMINADO NO CONTEXTO SOCIAL

O desenvolvimento profissional do professor se efetiva em um quadro social mais amplo, em que circunstâncias concretas determinam as relações sociais básicas a partir das quais se organiza a sociedade. É preciso ser destacado, entretanto, que embora existam circunstâncias determinantes, o desenvolvimento profissional não se concretiza como um processo totalmente dependente dessas determinações, pois o sujeito em desenvolvimento é também capaz de agir e influenciar o contexto em que vive.

Conforme afirma Thompson (1981, p. 101) sobre essa relativa determinação, não se pode negligenciar que há uma "[...] ambivalência crucial de nossa presença humana em nossa própria história, parte sujeitos e parte objetos, agentes voluntários de nossas próprias determinações involuntárias."

Nesse sentido, na medida em que fatores políticos, econômicos e sociais são compreendidos em relação de reciprocidade e se encontram na dinâmica que constitui o conjunto da vida social, apreender como se constitui o desenvolvimento profissional docente significa considerar que ele se articula, ainda que não exclusivamente, aos determinantes que se inscrevem no sistema capitalista.

Esse entendimento é possível quando se verifica que "[...] o capitalismo é um sistema totalizante, que não se restringe ao âmbito das empresas e tende a abarcar a globalidade da vida social, [...]", como afirma Bernardo (1991, p. 322), sendo capaz também de influenciar a

educação, uma vez que ela se encontra articulada, em alguma medida, aos princípios e necessidades definidos por esse sistema.

Santos (1992) destaca que em sentido amplo a educação sempre esteve vinculada ao atendimento das necessidades do homem e à vida social, por isso suas características variam de acordo com o tipo de sociedade e com a forma de organização nela existente. Assim, se inicialmente a educação, e, mais tarde, a escola, estiveram estreitamente vinculadas desde sua origem, ao contexto e às demandas sociais, é possível considerar que não houve mudanças nessa relação. A sociedade capitalista, mais especificamente, influenciando os contornos básicos dos processos educativos, historicamente tem procurado fazer da educação escolar um meio que contribui para sua manutenção.

No período inicial do capitalismo a educação tinha como objetivo adaptar o trabalhador às novas exigências que surgiram com o trabalho manufatureiro. Conforme destaca Santos (2004, p. 2),

> [...] em termos históricos e em linhas muito gerais, verifica-se que, num primeiro estágio de desenvolvimento do capitalismo, a educação tinha por objetivo primeiro contribuir para a submissão da força de trabalho no lugar de proporcionar aptidões específicas. Assim sendo, objetivos como adaptação às novas formas de trabalho manufatureiras, aquisição de hábitos e de disciplina sobrepujavam a aptidão específica.

Assim, na manufatura, à medida que a produção de uma determinada mercadoria passou a ser parcelada em termos da divisão técnica e em contraposição à divisão social do trabalho, mudou-se o nível de exigência do trabalhador. Passou a ser exigido principalmente que se acostumasse à nova forma de organização parcelada da produção, para o que se tornava necessário desenvolver apenas pequenas operações manuais, ou, ter aptidões específicas, em detrimento do conhecimento mais complexo necessário para a produção total de uma mercadoria por um único indivíduo.

No período de acumulação de capital do tipo taylorista/fordista, no final do século XIX e início do século XX, o trabalhador dos centros urbanos passou a ser considerado inapto para trabalhar na indústria em crescente expansão, uma vez que em muitos casos suas habilidades estavam mais relacionadas ao trabalho rural. Por esse motivo foi considerado como desqualificado e despreparado, fato que trouxe para a escola algumas demandas de formação.

Como era exigida uma destreza manual do trabalhador – indispensável para a operacionalização das máquinas – em termos de escolarização se fazia necessário

principalmente o desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas à capacidade de ler, escrever e contar. Não eram relevantes outras habilidades acadêmicas mais complexas, pois como o trabalhador encontrava-se inserido numa forma de organização que pretendia confiná-lo a atividades isoladas, destituídas de iniciativa e de criatividade, e subjugá-lo a uma estrutura hierarquizada, na qual gestores decidiam e controlavam a melhor forma de desenvolvimento do processo de trabalho, requeria-se dele apenas os desempenhos elementares para a consecução das atividades que lhe eram atribuídas.

Nesse modelo valorizou-se, ainda mais, o desenvolvimento de determinados hábitos, formas de comportamento, características compatíveis e necessárias para a manutenção do modo de produção em vigor. Assim, as exigências feitas à escola foram se transformando ao longo dos tempos, na medida em que o próprio capitalismo transformou-se, sendo que a escola, por meio das relações empreendidas, tem demonstrado grande plasticidade para adequar-se às novas situações e desafios que lhe são impostos.

Atualmente o sistema capitalista tem assumido novas características e proporções, especialmente no que se refere à acumulação de capital e ao que essa acumulação representa para a sociedade, pois ele se estende mundialmente e a economia tornou-se globalizada. A acumulação de capital, de maneira acelerada, passou a concentrar-se cada vez mais nas mãos de um número progressivamente mais reduzido de grupos econômicos, os quais se fortalecem ao se unirem formando novos conglomerados. As empresas de médio ou menor porte, estando mais fragilizadas por não conseguirem competir em iguais condições, ou são absorvidas por esses grupos, ou desempenham um papel secundário, passando a prestar serviços terceirizados aos grandes grupos, os quais, apesar de contratá-las, ainda detêm os processos estratégicos e decisórios dos diferentes serviços e processos (SANTOS, 2004).

Além disso, muitos grupos econômicos tornaram-se transnacionais, com maior poder e possibilidades de interferir no encaminhamento das questões econômicas, sociais e políticas dos países, reafirmando constantemente suas potencialidades.

A forma de inter-relação econômica na sociedade capitalista, diante da concorrência que cada vez mais se estabelece – tanto e principalmente no nível interno dos processos de produção, quanto no nível de distribuição das mercadorias – tem na produtividade o elemento central, valorizando os processos de produção. Assim, para além do que possa parecer inicialmente, a tecnologia capitalista – entendida como a materialização das relações sociais de produção mediadas pelos instrumentos e pela técnica que eles compreendem – acaba por interferir nos padrões da produção e da posse de conhecimentos técnico-científicos, tendo em vista o aumento da produtividade no processo de trabalho e a lucratividade que com ela será

obtida. Diante disso, é essa tecnologia que estabelece o nível de qualificação e os conhecimentos a serem exigidos do trabalhador, influenciando também, em sentido amplo, o trabalho a ser desenvolvido pela instituição escolar, que passa muitas vezes a estabelecer, além de parcerias, um funcionamento segundo os pressupostos desse sistema econômico.

Além da complexidade desses aspectos, uma nova lógica organizacional e produtiva no processo de trabalho é adotada pelo sistema capitalista. Após apropriação das potencialidades demonstradas pelos trabalhadores durante seus processos de luta[23], o modelo hierárquico e impositivo é substituído por modelos de maior maleabilidade. Alteram-se os métodos, as técnicas e ainda os processos de produção, que passam a pressupor a inter-relação entre os trabalhadores, para a qual se tornam necessários o trabalho em equipe, a participação, a capacidade de expressão e de proposição de soluções, tendo em vista o aumento da produtividade.

No campo da educação, as práticas sociais passam a balizar-se por esses novos valores e princípios e a educação escolar não fica indiferente a esse processo, na medida em que a mesma lógica é atribuída também à escola. Alteram-se os papéis no interior da escola, bem como as formas de trabalho e as dinâmicas de controle às quais ela se encontra submetida. Influenciadas pelas necessidades impostas pelo poderio capitalista, políticas públicas de avaliação de alunos, professores e escolas pretendem a formação de um trabalhador com habilidades e virtudes específicas, necessárias ao projeto em curso.

Nesse sentido, saber ler, escrever e contar já não é suficiente. Trata-se de formar um aluno qualificado, futuro trabalhador flexível, capaz de apreender novas tecnologias e de trabalhar em equipe para atender às necessidades impostas pela competitividade e pelas características econômicas do mundo globalizado.

A percepção do caráter determinante das condições objetivas não deve levar, entretanto, ao entendimento de que o campo de possibilidades da ação humana fica restrito ao que é regido por essas condições.

Para Thompson (1981, p. 112), na processabilidade de constituição da realidade e, portanto, na relação que o homem estabelece com o sistema vigente, o processo estruturado é compreendido não como um processo em que a prática humana é totalmente determinada e desconsiderada, mas sim, como um "[...] processo estruturado que, embora sujeito a determinadas pressões, continua aberto e só parcialmente determinado".

---

[23] Sobre as lutas empreendidas pelos trabalhadores e sua capacidade de organização do processo de trabalho consultar SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papirus, 1992.

Tal entendimento aproxima-se da consideração feita por Bernardo (1991), quando destaca as possibilidades do processo educacional em relação ao processo econômico. O autor salienta que essa relação não é direta, mas se configura como uma determinação de maior complexidade em que apenas a amplitude dos efeitos é determinada, e não sua forma de realização, possibilitando um espaço para a ação imprevisível dos sujeitos, que podem agir de diferentes formas em relação ao que está posto.

Também é relevante compreender que cada sujeito é um ser particular, não homogêneo, imprevisível e diferenciado, na medida em que vive práticas sociais diferenciadas, práticas que se efetivam conforme as instituições das quais ele participa e nas quais estabelece tipos diferentes de relações sociais. Mediante essas práticas, são construídos significados, percepções e conceitos que se apresentam com características mais totalizadas em relação à fragmentação da vida social, e que constituem o que Santos (1992) denomina de sistema ideológico particular, propiciando um caráter de singularidade, de diferenciação de um sujeito em relação aos demais.

Dessa maneira, o ser humano, e, mais especificamente o professor em processo de desenvolvimento profissional, pode ser pensado numa perspectiva de contradição entre o seu ser como determinado pela realidade e, ao mesmo tempo, como determinante dela, vivenciando possibilidades opostas que coexistem e que lhe permitem agir e reagir de formas diferenciadas e não totalmente determinadas por limitações e imposições externas.

Desde o ponto de vista da não determinação do professor, isto é, do seu entendimento como sujeito ativo nos processos pedagógicos e nas relações sociais, ele pode ser considerado como profissional da educação. Isso implica a superação da sua compreensão como técnico executor de determinações externas que será tanto mais reconhecido em seu trabalho quanto melhor responder passivamente a essas determinações, executando-as sem refletir sobre seus pressupostos.

Além disso, quando o professor é entendido como um técnico, portanto em contraposição à sua consideração como profissional, ele é constantemente testado para que seja verificada sua capacidade de comunicar os conhecimentos indicados aos alunos, garantindo assim a eficiência de seu trabalho e sua atualização dentro dos parâmetros esperados.

Os alunos, em tal perspectiva, são também constantemente avaliados por elementos externos ao processo, sendo que, inclusive, os resultados dessas avaliações são comparados entre si, independentemente das características que configuram cada realidade verificada. Além disso, os materiais a serem utilizados pelo professor em sua prática pedagógica são

homogeneizados e desconsideram as diferenças, por isso os resultados esperados são também considerados de forma homogênea e o ensino limita-se à aplicação, à instrução e à mensuração.

Em contrapartida, considerar o professor como profissional implica entender que ele é um profissional criador e responsável que, no seu processo de trabalho, é capaz de utilizar a inteligência e a capacidade criadora para perceber os desafios presentes na prática pedagógica e para resolvê-los. O professor profissional é cauteloso e interessado pela aprendizagem do aluno, preocupando-se tanto com os processos de aprendizagem quanto com os produtos do conhecimento (HOLLY, 2005). Ele valoriza também outros professores e estabelece com eles e com a comunidade escolar uma relação horizontal e igualitária de partilha, respeito e parceria, visando não só ao seu próprio desenvolvimento, mas ao de todo o coletivo profissional e institucional.

Além disso, compreender o professor como profissional que se efetiva como tal mediante um processo de desenvolvimento profissional implica considerar que ele se encontra inserido na dinâmica da sociedade, e que, pelo fato de sua profissão ser, ela mesma, uma prática social, é também política, social e historicamente situada, estando vinculada às relações presentes na sociedade.

Ainda que abordagens específicas de diferentes autores sejam relevantes para auxiliar a compreensão do desenvolvimento profissional docente, há que se compreender que esse é um processo com características próprias, e que se efetiva pela interação em determinado contexto social. É um processo que se constitui no domínio da prática social e pedagógica, não exclusivamente teórica, e que por esse motivo se dá em relação restrita com as contradições vivenciadas pelos professores nas diferentes instituições das quais participa.

4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Quando o professor é considerado como profissional, compreender como se constituem alguns elementos de seu desenvolvimento profissional torna-se um desafio, pois diante da centralidade que os estudos sobre o professor e as situações complexas que ele vivencia na prática pedagógica tem ocupado, realizar análises de aspectos relacionados à formação docente, à prática pedagógica, à escola, entre outros elementos, pode ser contributivo com as reflexões que buscam a melhoria contínua desse processo. Pode contribuir, também, com a construção de novos referenciais que apoiem a reflexão teórico-

prática sobre o tema, especialmente se essas reflexões estiverem vinculadas a perspectivas de mudança no âmbito social, educacional e profissional, tendo em vista uma sociedade em que as relações igualitárias se sobreponham às situações de exploração.

Sem adotar um reducionismo teórico ou o fechamento em uma teoria prévia e autossuficiente como geradora de conhecimento, considero a relevância da experiência humana como campo para a "[...] exploração aberta do mundo e de nós mesmos. Essa exploração faz exigências de igual rigor teórico, mas dentro do diálogo entre a conceitualização e a confrontação empírica [...]", como defende Thompson (1981, p. 185). A teoria, a partir desse entendimento, não se fecha em si mesma numa prática autossustentável, não guia ou dirige a ação prática, mas vinda da exploração – no sentido da ação humana sobre a realidade para compreendê-la – facilita a compreensão dos fenômenos, tendo natureza provisória e exploratória, susceptível de uma abertura para a revisão e a confrontação.

Na confrontação empírica, é importante considerar que o ser humano se constitui enquanto tal por suas ações práticas, pela experiência humana ou experiência do ser social historicamente situado, que é gerada na vida social e material. Por isso, quando se considera a estrutura social como elemento relativamente determinante do ser social, entende-se que essa determinação se dá de maneira restrita, na medida em que existe a compreensão de que não é possível determinar a forma como a experiência é vivenciada pelo homem, pois é dotado de inteligência, sentimentos e criatividade. A experiência humana desafia qualquer previsão e se coloca para além de determinações estreitas e predestinadas.

Diante deste entendimento sobre as possibilidades da experiência humana gerada na prática social, analisar o desenvolvimento profissional docente enquanto processo de desenvolvimento no âmbito de uma determinada profissão não dispensa uma visão dialética das implicações pessoais e das determinações às quais pode estar vinculado, principalmente porque, mesmo intrinsecamente, esse processo não é simplificado, pois requer relações sociais e se efetiva no âmbito delas.

O estudo do desenvolvimento profissional requer, entretanto, que se estabeleça uma definição que evidencie o que se está entendendo por ele, pois tem sido relativamente comum nas pesquisas em educação a utilização da expressão desenvolvimento profissional como sinônimo de um simples aperfeiçoamento, capacitação, formação e crescimento, sem maior clareza da opção conceitual utilizada para sua compreensão.

Nesse sentido, considero o desenvolvimento profissional do professor como um processo que se inicia com a formação docente e, mais especificamente e em sentido formal, com a Formação Inicial que o prepara para o exercício da profissão. Dessa forma, concordo

com as afirmações de Imbernón (1998, p. 48, tradução nossa) quando destaca que "o desenvolvimento profissional dos professores começa em sua entrada nos estudos que o habilitarão para a profissão, [...]" implicando o entendimento da formação como um de seus elementos, e a Formação Inicial como seu ponto de partida. Porém, isso não significa que seja desconsiderada a incidência de outros elementos sobre a formação docente em sentido amplo, fruto de elementos pessoais construídos ao longo de sua vida, e, inclusive, do longo período em que o professor viveu experiências educacionais na condição de aluno em instituições de Educação Básica.

Tomando como referência os estudos de Vonk e Schras, Gonçalves (1995) considera que em linhas gerais são dois os planos de análise do percurso ou trajetória profissional do professor: o estudo do desenvolvimento profissional em sentido amplo, e o estudo da construção da identidade profissional. Tais planos, embora distintos, são também apontados como complementares.

Segundo Gonçalves (1995), o estudo sobre a construção da identidade docente busca abordar a relação que o professor estabelece com os colegas e com a própria profissão, procurando entender, ao mesmo tempo, a constituição de elementos simbólicos pessoais e interpessoais que essa relação desencadeia. Assim, são analisadas as representações docentes sobre diferentes aspectos da sua atividade.

O estudo do desenvolvimento profissional, mais especificamente, é compreendido, de acordo com Gonçalves (1995), a partir de três perspectivas. A primeira considera o desenvolvimento pessoal e entende o desenvolvimento profissional como um processo de crescimento individual. A segunda perspectiva, de acordo com o autor, aborda o desenvolvimento profissional a partir da profissionalização, considerando a aquisição de competências voltadas ao processo ensino-aprendizagem. A última, por sua vez, considera a socialização profissional, voltando-se para o processo de adaptação do professor ao seu meio profissional.

Embora estudos a partir dessas perspectivas específicas do desenvolvimento profissional possam constituir contribuições para a melhor compreensão do professor, também podem, ao mesmo tempo e em certa medida, ser reducionistas. Isso acontece, sobretudo, se os fenômenos forem analisados sem percepção ou, mesmo, sem consideração a possíveis zonas de interseção, uma vez que, pela complexidade em que se inserem cada uma das análises, inviabiliza-se o estabelecimento de limites claros entre elas.

Nesse sentido, as considerações apresentadas por Cruz (2006) contribuem com alguns supostos básicos a partir dos quais se organizam as discussões que envolvem o

desenvolvimento profissional docente. Afirma o autor que, genericamente, esses supostos auxiliam uma visualização e compreensão de elementos componentes de tal processo. O primeiro suposto apresentado destaca o entendimento de que ao longo da carreira ocorrem mudanças no comportamento e na personalidade do professor, mudanças que se dão à proporção que suas atitudes se modificam.

Outro suposto orientador das discussões que se realizam sobre o desenvolvimento profissional do professor é o de que a escola, enquanto contexto com organização própria, influi e também é influenciada pelas mudanças que ocorrem com o professor ao longo do tempo. Cruz (2006) ressalta uma perspectiva de entendimento da dimensão cultural da escola, partindo de sua consideração como contexto capaz de gerar um marco de referência comum a todos que dela participam, um processo mútuo de envolvimento entre o coletivo e o pessoal.

O terceiro suposto apontado por Cruz (2006) em suas análises ressalta a compreensão de que existem semelhanças nas trajetórias profissionais, uma vez que podem ser ajustadas a modelos comuns de desenvolvimento profissional relacionados à teoria da mudança docente. Assim, a história pessoal dos professores parece seguir fases ou etapas associadas a determinados interesses comuns, compromissos e atitudes, fazendo com que aspectos como idade, experiência e desenvolvimento profissional estejam inter-relacionados.

O último suposto faz referência ao marco biográfico como elemento que torna compreensível o desenvolvimento profissional docente. Através da narrativa – considerada como um marco conceitual e metodológico – aspectos essenciais do ensino, do professor e de seu desenvolvimento profissional podem ser analisados.

Ao abordar como pressuposto das abordagens sobre o desenvolvimento profissional docente, em sentido amplo, o envolvimento de elementos de ordem pessoal e coletiva relacionados ao professor, à escola e ao grupo profissional, as contribuições de Cruz (2006) apontam para a complexidade desse processo e indicam os caminhos que os estudos que se dedicam ao tema têm usualmente seguido.

Com base na perspectiva aqui assumida, considero o desenvolvimento profissional como um processo de melhoria na capacidade profissional que se dá a partir da experiência, da aprendizagem, da reflexão sobre as ações empreendidas nas situações vivenciadas. Essa mudança contribui para que o professor se constitua como tal e para que, a partir da prática, ele possa construir e reconstruir seus conhecimentos profissionais voltando-se a uma nova prática. Por esse motivo constitui um processo consciente e de múltiplas dimensões, envolvendo ações, medidas, e tomadas de decisões.

Na medida em que o desenvolvimento profissional corresponde ao avanço do desempenho profissional, é capaz também de promover para a escola um processo de melhoria, uma vez que se efetiva inserido nesse contexto e que, por si só, pressupõe o âmbito coletivo da ação docente. Ele passa pela mudança do professor enquanto pessoa e pela construção de uma visão ampliada do ensino e do exercício da profissão, que vai além do espaço da sala de aula e que percebe a escola, nesse processo, como elemento inter-relacionado.

Diante desse entendimento, o desenvolvimento profissional é visto como um *continuum* e pode ser abordado tanto na perspectiva da formação inicial e continuada do professor, quanto na perspectiva do período imediatamente posterior à formação inicial. Esse período, pelas características peculiares que apresenta, pode ser considerado como uma etapa de comunicação entre essas duas etapas de formação, ou como a ponte que faz a ligação entre elas. Como sugere Marcelo García (1999), as características particulares dessa etapa profissional em que se encontram os professores iniciantes na carreira são os principais aspectos que justificam sua compreensão como tal.

Consideradas essas possibilidades, são relevantes as discussões de pesquisadores como Bolívar (2002), Imbernón (1998), Marcelo García (1998; 1999) e Nóvoa (2002), quando defendem que a abordagem do desenvolvimento profissional, da formação docente, ou mesmo os estudos sobre os professores iniciantes, não exigem posição totalmente excludente de um elemento em relação ao outro, pois entendem que são temáticas que se articulam em diferentes momentos da vida do professor. Além disso, a ideia de desenvolvimento profissional pode ser relacionada à palavra formação enquanto ato de formar e formar-se em um processo de aprendizagem constante para o exercício da profissão.

As considerações de Bolívar (2002) destacam que o desenvolvimento profissional, a carreira e o desenvolvimento pessoal são elementos que têm como ponto comum o desenvolvimento do professor como pessoa. Sendo assim, o seu desenvolvimento como profissional acompanha o desenvolvimento pessoal ao longo da carreira profissional, constituindo-se como aspectos inseparáveis e complementares no movimento constitutivo da docência.

Seus estudos demonstram que o desenvolvimento profissional é composto por cinco dimensões. Inicialmente, Bolívar (2002) destaca o desenvolvimento das aptidões didáticas, que está voltado para o saber-fazer do professor, sua capacidade didático-pedagógica para desenvolver o processo ensino-aprendizagem; diz respeito a como o professor organiza suas aulas, os materiais que utiliza, as técnicas que privilegia. Em, seguida, o autor aponta o

desenvolvimento profissional, mais estritamente, que se direciona para a melhoria pessoal dentro da carreira, ou mostra como o professor vai melhorando sua prática, transformando-a e à sua profissionalidade[24].

Como terceira dimensão do desenvolvimento profissional, o autor ressalta o desenvolvimento na carreira profissional, que se dá pelo avanço nos estágios sequenciais que ela pode propiciar. Além disso, destaca o âmbito do desenvolvimento pessoal, que se refere à melhoria pessoal em sentido amplo, especialmente no tocante ao crescimento acadêmico, pessoal, ético-moral e das relações pessoais.

Finalizando, Bolívar (2002) ressalta o componente que diz respeito ao desenvolvimento institucional ou organizacional, que se refere à mudança interna da escola e volta-se para um sentido de comunidade e trabalho coletivo, valorizando a participação e o envolvimento de todos.

Pressupostos semelhantes são apresentados por Marcelo García (1999), quando faz referência ao desenvolvimento profissional. Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor refere-se também ao desenvolvimento dos demais elementos da escola, pois como ocorre no contexto dessa instituição, diz respeito a todos os que estão implicados em sua melhoria, o que remete à sua relação com a amplitude da organização escolar.

Diante de tal entendimento, Marcelo García (1999) ressalta que os diferentes âmbitos do desenvolvimento profissional dos professores se intercomplementam. De forma semelhante à abordagem apresentada por Bolívar (2002) e Imbernón (1998), destaca primeiramente um âmbito pedagógico, que diz respeito mais especificamente ao ensino e à gestão da sala de aula, na medida em que se encontra centrado na sua atuação em relação às áreas de conhecimento e ao aluno.

Além disso, há também uma dimensão pessoal, que implica o conhecimento e a compreensão de si mesmo, envolvendo aspectos como autorrealização e autoimagem positiva. A terceira dimensão apresentada por Marcelo García (1999) refere-se ao desenvolvimento cognitivo e ao consequente processo de aquisição de conhecimentos pelo professor, assim como ao desenvolvimento de capacidades que lhe permitam processar esses conhecimentos.

O desenvolvimento teórico baseado na reflexão sobre sua prática, o desenvolvimento profissional baseado na investigação e, ainda, o desenvolvimento da carreira, que prevê o

---

[24] A palavra profissionalidade é um neologismo empregado pela literatura nacional (LIBÂNEO, 2001) e estrangeira (BOLÍVAR, 2002; MARCELO GARCÍA, 1999; SACRISTÁN, 2002). Está sendo utilizada no presente trabalho como a expressão da especificidade da atuação docente, ou, o conjunto de ações, conhecimentos, atitudes, valores, habilidades que caracterizam o profissional professor, aproximando-se, portanto, do significado de profissionalismo.

exercício de novos papéis docentes, fazem parte também do desenvolvimento profissional do professor.

Marcelo García (1999, p. 139, grifo do autor) define que o desenvolvimento profissional de professores, enquanto um processo contínuo, é "[...] uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino". Por esse motivo, a partir do entendimento dessas complexas relações, as inferências do autor também se constituem como um referencial que se mostra auxiliar na compreensão e análise do processo de desenvolvimento profissional docente, uma vez que o articula à escola, à inovação curricular, ao ensino e à profissionalidade docente.

4.2.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola

Marcelo García (1999) destaca que considerar a relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola implica aceitar que o primeiro não pode ser compreendido numa dimensão individualista, mas a partir de sua percepção como um processo que não ocorre no vazio, uma vez que se insere em um contexto que tem características próprias em termos de organização e de currículo. O desenvolvimento profissional e a melhoria da escola são, portanto, aspectos complementares que levam à mudança e ao aperfeiçoamento da educação.

Nesse sentido, o processo de formação precisa estar voltado para a mudança, pois esta é em si mesma fomentadora de sonhos e compromissos, além de ser estimuladora de novas aprendizagens. Ao mesmo tempo, a formação se inscreve como uma instância facilitadora da aprendizagem dos alunos, e, a escola, como unidade central para a melhoria do ensino.

O reconhecimento da escola como espaço privilegiado de formação traz outro aspecto também relevante para o desenvolvimento profissional dos professores, que é sua relação com aspectos da dinâmica organizacional, dentre os quais se destacam a estrutura de autoridade, o clima, as normas internas que definem as relações entre os sujeitos, a natureza da comunicação e as responsabilidades e papéis dos elementos dessa organização.

Todos esses elementos são considerados como facilitadores ou não do desenvolvimento profissional e serão tanto mais contributivos quanto houver na escola uma liderança instrucional e partilhada, capaz de impulsionar as mudanças e inovações, e uma cultura de colaboração que supere o modelo individualista e competitivo e que esteja pautada em intenções partilhadas pelo coletivo dos professores.

Além da existência de uma liderança e de uma postura de colaboração, outro aspecto ressaltado pelo autor para evidenciar a relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola diz respeito à gestão democrática e participativa, mediante a qual os professores podem participar de processos decisórios sobre os projetos a serem desenvolvidos, tendo em vista sua formação. Isso requer certo nível de autonomia para a tomada de decisões relativas ao ensino e à própria forma de organização, envolvendo, inclusive, o funcionamento dos espaços e tempos escolares.

Além disso, a prática de autoavaliação institucional e de professores também se constitui em elemento que articula o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento da escola, na medida em que se coloca como possibilidade de levantamento de necessidades formativas a serem supridas e do desenvolvimento de novas práticas.

4.2.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular

A relação entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular supõe que os professores sejam considerados como agentes de desenvolvimento do currículo. Nessa perspectiva, eles participam (de forma fundamentada), em nível de escola, das definições acerca da divisão e distribuição dos elementos do currículo, conforme o que foi definido para cada etapa de escolarização. Participando desse processo, os professores desenvolvem características de sua profissionalidade, pois trabalham conjuntamente, aprendem uns com os outros e adquirem novos conhecimentos desenvolvendo-se assim como profissionais.

O nível de envolvimento do professor com as definições que dizem respeito às questões curriculares está articulado ao entendimento sobre o seu papel nesse processo e, ainda, à margem de autonomia que possui, determinando em grande parte o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se colocar em prática uma proposta curricular.

Assim, o professor pode ser compreendido de forma limitada e restritiva como um técnico que sem autonomia executa propostas definidas externamente à escola; ou, contrariamente, como um profissional que pela sua participação no desenvolvimento curricular é capaz de melhorar e transformar os âmbitos sobre os quais exerce forte influência: a escola, o currículo e o ensino.

4.2.3 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino

Segundo Marcelo García (1999), a dimensão do ensino tem sido a mais enfocada quando se propõem estratégias de desenvolvimento profissional docente que visam à aquisição das competências necessárias para ensinar. Diante desse entendimento, a formação de professores considerou em determinado momento a aula como o principal elemento indicador das ações a serem desenvolvidas com os professores.

No entanto, com a ampliação da compreensão da prática pedagógica como atividade prática e deliberativa que contém uma dimensão ética, ampliou-se também a concepção do desenvolvimento profissional do professor, e, portanto, suas estratégias de formação. Tende-se, agora, a considerar e valorizar o processo de reflexão dos professores sobre sua própria prática como elemento fundamental para a construção do conhecimento prático e estratégico, a fim de que os professores sejam capazes de aprender a partir de sua experiência.

Além disso, a prática pedagógica deixa também de ser analisada unicamente a partir da aula, da relação interativa entre professores e alunos, e passa a ser perspectivada desde suas dimensões não tão explícitas, que se encontram instituídas e se relacionam ao contexto sócio-econômico e político, interferindo, mesmo que indiretamente, na formação de pensamentos, juízos, tomadas de decisões de professores e alunos, e voltando-se, também, para a planificação da prática, o que conduz a determinado padrão de escola, de aluno e de professor.

Outro aspecto que caracteriza a relação entre o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento do ensino diz respeito à valorização do ambiente da classe, através da análise das tarefas e atividades realizadas como elementos que estruturam o currículo em ação. Essa análise pode ser relevante na medida em que se constitui como recurso para a compreensão mais aprofundada do professor e de sua prática.

4.2.4 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores

Nessa análise de Marcelo García (1999), o desenvolvimento profissional do professor é tomado pelo autor a partir de uma valorização do componente mais especificamente profissional, uma vez que, segundo ele, nas outras dimensões foram mais priorizados os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento. Diante disso, ressalta elementos que

caracterizam a profissão docente e que se inscrevem, na maioria das vezes, como empecilhos para o desenvolvimento profissional do professor.

De maneira mais crítica, o autor destaca que o ensino é uma profissão que historicamente caracterizou-se pelo conservadorismo e pelo controle político. Além disso, atualmente está sujeita à burocratização, à proletarização e à intensificação do trabalho, o que leva a um aumento do controle sobre os professores, bem como à diminuição da sua autonomia e da capacidade de tomar decisões. Marcelo García (1999) aponta, ainda, o aumento no número de tarefas que os professores têm que desempenhar ao mesmo tempo, e a escassez de incentivos ao longo da carreira docente. Finalizando, ressalta a feminização, especialmente nos anos iniciais de escolarização, e o isolamento docente, que faz com que as aulas se tornem espaços reservados de difícil acesso, predominando o individualismo em oposição à colaboração.

Perspectivar o desenvolvimento profissional, portanto, pressupõe que tais elementos sejam levados em conta, uma vez que esse desenvolvimento está intrinsecamente relacionado às condições dignas de trabalho, a uma maior condição de autonomia das escolas e à capacidade coletiva e individual da prática docente. Também se faz necessário vincular o desenvolvimento profissional docente a uma maior disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos, bem como a uma avaliação de professores que indique maior responsabilização profissional e conduza a propostas de formação, em contraposição ao controle externo ou controle realizado por outras instâncias que não a do coletivo de professores.

Analisando a abordagem realizada por Marcelo García (1999), é possível inferir que o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo que envolve, simultaneamente, aspectos pessoais, relacionais, profissionais e organizacionais, o que coaduna com as afirmações anteriormente explicitadas.

Nesse sentido, diante da perspectiva aqui assumida, considera-se que o desenvolvimento profissional não prescinde do envolvimento dos professores para concretizar-se, ainda que se tenha consciência de que eles estão sujeitos a determinadas condições objetivas, o que implica o entendimento de sua posição como sujeitos da sua própria história.

Nóvoa (2002), tendo como eixo o desenvolvimento profissional docente, volta sua atenção mais especificamente para a formação continuada e destaca elementos semelhantes aos apresentados por Marcelo García (1999). Desde sua perspectiva, apresenta o que

denomina de trilogia da formação, destacando três elementos que colaboram ou agem efetivamente neste processo.

Em suas considerações, Nóvoa afirma que:

> A formação contínua de professores em Portugal tem se caracterizado pela '*omni*-ausência' de duas grandes realidades: a *pessoa do professor* e a *organização-escola.* Por um lado, tem-se ignorado sistematicamente o eixo do desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Por outro lado, não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois 'esquecimentos' inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 2002, p. 56-57, grifo do autor).

Em suas análises o autor chama a atenção para a desconsideração que ainda existe quanto à relevância da vida do professor, da sua profissão e da escola como elementos fundamentais para que o docente possa constituir-se como tal. É possível observar, nesse sentido, que Nóvoa (2002) destaca os componentes pessoal e coletivo presentes nesse processo, sem os quais, entendo, pode se tornar inviável a reflexão sobre o desenvolvimento profissional.

Ao considerar a trilogia "professor, profissão e escola", Nóvoa (2002) parte do desenvolvimento pessoal, com o qual pretende alcançar o desenvolvimento da pessoa e a sua experiência; destaca em seguida o desenvolvimento profissional, em que pretende investir a profissão e os seus saberes. O autor finaliza com o destaque ao desenvolvimento organizacional, segundo o qual se deve investir na escola e em seus projetos, o que reafirma a dimensão de complexidade que envolve o processo de desenvolvimento profissional docente, pois prevê a articulação dos diferentes âmbitos que dizem respeito ao professor e ao seu exercício profissional.

Sendo assim, a formação para o desenvolvimento profissional, na perspectiva apresentada por Nóvoa (2002), precisa estar alicerçada na pessoa do professor e em sua experiência. Trata-se de um movimento deliberado que parte da própria prática para refletir e teorizar sobre ela, envolvendo também um quadro conceitual que auxilie sua compreensão e a produção de saberes. As considerações do autor opõem-se à organização da escola como obstáculo à colaboração e ao espírito de coletividade entre os professores.

Dado esse entendimento, os professores precisam apropriar-se da formação construindo um sentido que se articule às suas histórias pessoais, uma vez que são co-autores nesse processo. Sua aprendizagem se dará pela apropriação da própria experiência não apenas

em sentido pedagógico, mas no sentido de apropriação dos saberes constituídos, processo que se dá de forma ativa e consciente.

Em contraposição à escola numa perspectiva individualizante, Nóvoa (2002) reafirma, no segundo elemento da trilogia da formação, a necessidade da dimensão coletiva para a consolidação da profissão e a produção de seus saberes, questionando, ainda, os dispositivos de avaliação docente realizados externamente ao grupo profissional, assim como o faz Marcelo García (1999).

Tais dispositivos de avaliação externa, segundo os autores, podem acentuar a dependência e o controle do corpo docente, dificultando seu desenvolvimento profissional. Vale ressaltar a valorização evidenciada por Nóvoa (2002) em relação à participação dos professores como protagonistas de políticas educativas, defendendo, assim, a importância de um maior comprometimento desses profissionais com aspectos e eventos externos ao funcionamento da escola, mas que se encontram interligados a ela.

Nesse sentido, a formação para o desenvolvimento profissional é concebida como espaço de ruptura que pode promover mudanças efetivas nos professores e em suas práticas, tornando-os profissionais dotados de maior autonomia e capazes de consolidar a profissão, a produção dos seus saberes e constituição de valores.

Ao considerar a autonomia, entretanto, o autor não desconsidera o fato de que muitas vezes o discurso que defende a autonomia e a participação é confrontado e colocado em xeque pela realidade, uma vez que os professores têm sido submetidos a lógicas administrativas e regulamentações burocráticas.

Além de serem citados por Nóvoa (2002), a autonomia docente e o caráter de uma possível apropriação equivocada desse discurso são apontados também por autores como Contreras (2002) e Marcelo García (1999), sendo, inclusive, confirmados por pesquisadores brasileiros, como Dias-da-Silva e Fernandes (2006), que destacam a situação em que podem se encontrar as escolas e os professores, ao gozarem de uma autonomia relativa e regulada.

Afirmam os últimos autores que a forma de gestão escolar marcada pela padronização e massificação de certos modelos administrativos e pedagógicos que permitem o controle central do processo decisório acaba por oportunizar uma possibilidade efetiva de ação muito pequena, permitindo que as escolas e os professores avancem até limites muito próximos ou quase inexistentes, em contraposição à suposta autonomia.

Além disso, Dias da Silva e Fernandes (2006) chamam a atenção para o fato de que, em relação às escolas públicas[25], ocorre muitas vezes a implantação de projetos que chegam para serem executados sem que os professores sejam consultados e mesmo sem que condições favoráveis para seu desenvolvimento sejam garantidas,. Além disso, não há nenhuma preocupação com a existência de uma relação entre esses projetos e as atividades, projetos e objetivos de ensino definidos pelos professores, o que reforça a preocupação demonstrada pelos pesquisadores.

Os apontamentos dos autores ressaltam, portanto, o que se pode chamar de uma dispersão pedagógica causada por força de "beneméritos" que entendem ter o direito de elaborar projetos de diferentes temas para serem executados pelos professores.

Ainda sobre a abordagem da formação docente a partir dos três elementos que a compõem, Nóvoa (2002) refere-se ao desenvolvimento organizacional da escola e de seus projetos. O autor afirma que as propostas de inovação educativa e o desenvolvimento profissional do professor não prescindem de mudanças na organização das escolas, uma vez que na maioria das reflexões sobre formação de professores se discute sobre a relevância dessa formação e da transformação da prática pedagógica nas salas de aula, havendo, assim, necessidade de que também se considere a mudança da organização escolar.

Por esse motivo, o referido autor compreende a instituição escolar como uma espécie de "[...] entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas" (NÓVOA, 2002, p. 60), isto é, como um espaço que necessita ser considerado como nível alternativo que se localiza entre o nível extremamente global do macrossistema e o totalmente restrito da microssala de aula.

Ao espaço escolar também é possível relacionar os âmbitos do desenvolvimento profissional docente que foram pontuados por Cruz (2006). Eles se referem à interação pessoal e profissional como elemento que caracteriza o desenvolvimento profissional e ressaltam essa interação como elemento capaz de dar ao professor uma característica de unicidade e, ao mesmo tempo, de generalidade, à medida que reconhece tanto a sua individualidade quanto a participação coletiva no grupo profissional. Nesse processo, as dimensões individual, coletiva e universal/geral se entrecruzam e se complementam umas às outras, coexistindo no percurso de desenvolvimento profissional do professor.

A dimensão individual permite que nenhum professor seja igual a outros e resulta na compreensão de que cada um seja entendido desde sua própria trajetória de vida. A dimensão

[25] Os autores referem-se à realidade observada no Estado de São Paulo.

coletiva do desenvolvimento profissional provoca similaridades entre os professores, na medida em que compartilham experiências comuns, em uma determinada instituição com características próprias. E, ainda, a dimensão universal/geral traz a possibilidade de se compreender que os professores guardam determinadas semelhanças, aspectos mais gerais que são peculiares em relação a outros professores da mesma geração. Essas três dimensões são integradas nos processos individuais de desenvolvimento profissional e resultam no perfil profissional tal como se manifesta em cada professor.

O desenvolvimento profissional docente está articulado à construção da competência e à profissionalidade docente, necessárias para que o professor possa participar efetivamente do processo educativo e construir o conhecimento de seu âmbito de atuação, que se constitui a partir da prática da função docente em um determinado contexto.

Não se trata, entretanto, do entendimento da competência para responder aos pressupostos sociais que atendem às demandas econômicas, mas sim, da competência em sentido amplo, que gera conhecimento pedagógico. Ela é necessária para que o professor seja respeitado como profissional da educação e possa atingir os objetivos profissionais que se relacionam à formação humana.

O conhecimento pedagógico do professor, construído e reconstruído desde sua experiência na atividade docente, não é único e absoluto. Segundo Imbernón (1998), esse conhecimento possui níveis diferentes: pode ir desde o conhecimento comum (tradições, percepções e sentidos iniciais partilhados) até o conhecimento especializado.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico comum, encontra-se presente na sociedade em sentido amplo, e não existe somente entre os professores. Ele faz parte do patrimônio cultural de uma determinada sociedade e vai sendo constituído a partir das experiências pelas quais passam os sujeitos à medida que entram em contato com processos de escolarização, influenciando o processo de formação de professores, em sentido abrangente.

O conhecimento pedagógico especializado diz respeito mais especificamente aos professores e é constituído desde o início do desenvolvimento profissional, no período de formação inicial, embora se saiba que sofre também a influência do conhecimento pedagógico comum. Ele se legitima a partir da prática profissional em uma determinada instituição e diz respeito tanto ao conhecimento das disciplinas específicas da área de atuação quanto à forma de trabalhar com elas no processo ensino-aprendizagem, referindo-se à inter-relação desses aspectos com os fatores objetivos que podem influenciá-los. Esse conhecimento está,

portanto, vinculado à ação, sendo que uma parte dele configura-se como um conhecimento prático que, a partir da experiência, se processa na atividade diária do professor.

Acreditar que o conhecimento do professor está articulado à ação não significa aceitar o uso da prática pela prática, nem entender que o conhecimento se constitui por meio da prática que se desenvolve tendo como guia a teoria. Significa considerar que o conhecimento do professor parte da prática, da ação sobre a realidade e da reflexão sobre ela, confrontando-a com diferentes elementos da realidade, e, ainda, com a teoria existente.

A competência é entendida, dessa forma, como um processo que se estabelece a partir de si mesmo e com o coletivo, implicando alguns elementos específicos, como a capacidade de refletir, organizar, selecionar e integrar o que pode ser relevante para a realização do trabalho docente.

A partir do exposto reafirma-se a compreensão de que o desenvolvimento profissional está articulado com o desenvolvimento organizacional da escola, na medida em que ela é compreendida como um ambiente em que trabalhar e formar são ações que fazem parte do mesmo contexto. Esses elementos, por sua integração, articulam-se na consecução de projetos profissionais e organizacionais, facilitando também dispositivos de colaboração profissional.

O processo amplo, flexível, dinâmico e contraditório que constitui o desenvolvimento profissional docente tem a ver, portanto, com diferentes etapas pessoais e também coletivas de constituição do professor, da profissão e da instituição escolar. Por esse motivo é um processo contínuo que não se produz isoladamente, encontrando-se inserido em uma prática profissional que é pessoal e institucional.

A partir da formação inicial, o desenvolvimento profissional modifica-se ao longo da carreira e tem prosseguimento na formação contínua. Inserido nessa trajetória, está o período de iniciação no ensino, no qual os professores adentram a profissão para nela atuarem como profissionais da educação.

4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTES

A partir do entendimento do desenvolvimento profissional como um processo contínuo em que o professor avança em sua prática profissional, e da compreensão de que isso se dá a partir de múltiplas dimensões, uma das etapas que se destacam neste processo é o período de iniciação, que se refere aos primeiros cinco anos do exercício da profissão.

Diferentes estudos evidenciam a repercussão que a etapa de iniciação tem para o trabalho docente, tanto do ponto de vista do que representa para o momento em que o professor a vivencia quanto dos efeitos que pode desencadear na continuidade do percurso profissional. Isso acontece porque a partir da experiência vivenciada nessa etapa o professor pode reafirmar sua escolha profissional e decidir permanecer no magistério, ou pode passar por experiências indesejáveis que o conduzam ao abandono da profissão.

Para Imbernón (1998) os professores iniciantes estão num período diferenciado em que, após a formação inicial, passam a fazer parte do coletivo profissional e a tomar as primeiras decisões profissionais por iniciativa própria, o que pode gerar sentimentos de insegurança, desconcerto, angústia e instabilidade.

Os estudos de Huberman (1995) sobre a carreira docente são também contributivos nessa área. Em sua pesquisa o autor buscou verificar, através de estudos biográficos, se os professores do ensino secundário pesquisados passavam pelo mesmo tipo de fases apresentadas nos estudos clássicos do ciclo de vida individual. Assim, a partir do estudo da carreira docente – concebida pelo autor como o percurso de uma pessoa em uma organização que a influencia e é por ela influenciada – Huberman (1995) concluiu que, em linhas gerais, os estudos empíricos até então realizados por outros pesquisadores foram convergentes em relação aos resultados por ele encontrados, uma vez que manifestaram certa regularidade no ciclo de vida profissional dos professores.

As tendências centrais[26] apresentadas pelo autor apontam, conforme os anos de exercício profissional, os seguintes períodos ou fases da carreira: período de entrada (1-3 anos), período de estabilização (4-6 anos), período de diversificação (7-25 anos), período de serenidade (25-35 anos) e de desinvestimento (35-40 anos).

Dentre as fases descritas, Huberman (1995) destaca, assim como Imbernón (1998), a etapa de entrada na carreira (que acontece nos primeiros anos de exercício da profissão) como a etapa em que há o contato inicial com a profissão e em que, conforme Fuller (1969 apud HUBERMAN, 1995), passa-se por um período de sobrevivência e de descoberta.

A sobrevivência se caracteriza a partir do choque com o real, que ocorre muitas vezes quando o professor se depara com situações por vezes inusitadas da prática profissional. Nesse sentido, aspectos contraditórios podem se apresentar quando o que foi idealizado pelo professor em sua formação mostra-se discrepante em relação à realidade. Aspectos como a

[26] Sobre o detalhamento das fases do ciclo de vida profissional docente apontadas pelo autor, ver HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

fragmentação do trabalho, a relação com os conteúdos e com os alunos, além da dificuldade com a adequação de materiais, entre outros, podem desencadear no professor a percepção de certa dificuldade para superar o quadro que está posto.

A fase de descoberta, por sua vez, pode gerar no professor maior ânimo, movido principalmente por aspectos que dizem respeito à possibilidade de assunção de um grupo de alunos, de uma sala de aula, ou ao fato de passar a pertencer a um grupo profissional. Esses dois aspectos, sobrevivência e descoberta, podem coexistir – sendo um deles dominante – ou manifestar-se isoladamente. Há possibilidade, também, de se encontrar outros perfis profissionais do professor iniciante, relacionados principalmente à indiferença, à serenidade ou à frustração.

Os estudos desenvolvidos por Gonçalves (1995) sobre a carreira de professores do ensino primário em Portugal aproximam-se das afirmações de Huberman (1995), e ainda que ambos não digam respeito ao contexto brasileiro, podem subsidiar discussões sobre o desenvolvimento profissional docente. Para isso, tomo seus apontamentos não como elementos fixos, mas como pontos que auxiliam a refletir sobre a prática, retirando dela, novos elementos. Embora tais estudos tratem de professores pertencentes a níveis diferentes de atuação, seus autores reafirmam a existência de determinadas etapas na carreira docente. Eles não as concebem de antemão como fases deterministas ou determinadas, mas como sujeitas à ação do meio, portanto susceptíveis a fatores pessoais e contextuais.

De acordo com Gonçalves (1995), o período de início na docência é compreendido entre o primeiro e o quarto ano de experiência. Em sua pesquisa o autor reafirma os elementos destacados por Huberman (1995) quanto às características encontradas nas professoras pesquisadas, pois elas demonstraram tanto o entusiasmo da descoberta quanto a luta pela sobrevivência.

Essas formas contraditórias surgiram, segundo Gonçalves (1995), porque alguns professores apontaram o início do exercício da docência como o período em que vivenciaram os melhores anos da carreira, enquanto outros afirmaram ter sido esse o período em que tiveram os piores momentos. Entretanto, como alerta o autor, a vinculação dos anos iniciais do exercício da profissão como os melhores anos esteve articulada, em muitos casos, ao momento vivido na vida particular das professoras pesquisadas, sem relação explícita com a docência, embora seja necessário destacar também a influência desses fatores no exercício da profissão, como afirmam Nóvoa (1995a, b, c; 2002) e Marcelo García (1999).

Para as professoras que vivenciaram a luta pela sobrevivência, os aspectos limitadores da prática foram a falta de preparação para o exercício da profissão e as condições precárias

para o exercício profissional, além da dificuldade para se aceitarem como professoras, predominando, portanto, a contradição entre a vontade de se afirmar na profissão e o desejo de abandoná-la. Gonçalves (1995) ressalta que as professoras participantes da pesquisa – inclusive aquelas que consideraram que o período de iniciação foi marcado pela ausência de dificuldades – destacaram que, no momento vivido, a facilidade foi menos real, foi diferente da forma como foi percebida por elas naquele momento.

No âmbito da pesquisa brasileira, Lima (2006, p. 91) reafirma as dificuldades do período de iniciação na docência, afirmando tratar-se de um período difícil e sofrido, em que o mal estar advém de sensações como "[...] frio na barriga, desespero, às vezes até pavor, diante de situações das quais não temos a menor idéia de como vamos nos sair!" A autora confirma a existência da sobrevivência e da descoberta, cada uma delas com características bem definidas.

O choque com a realidade que caracteriza a sobrevivência aparece nos resultados das pesquisas às quais a autora se refere, a partir de elementos como solidão, relação com os pais dos alunos, distância entre o que se estuda na formação inicial e o que ocorre na prática, aprendizagem dos alunos, manutenção da disciplina na aula e, ainda, o comum recebimento dos alunos mais difíceis da escola.

Lima (2006) demonstra que os professores sentem-se sós no dia-a-dia da escola, principalmente por não terem com quem compartilhar ideias, tendo em vista a ausência de apoio pela instituição. A dificuldade em relacionar-se com os pais, segundo a autora, leva muitas vezes a atitudes que são percebidas pelas iniciantes como não adequadas, mas muitas vezes necessárias, porque sentem dificuldade para encaminhar a situação de uma melhor forma.

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos, a responsabilidade de fazer com que eles aprendam é sinalizada como uma dificuldade recorrente, sendo que a falta de parâmetros para saber se o desempenho dos alunos mostra-se dentro do esperado também se constitui como um obstáculo.

A dificuldade para manter a disciplina dos alunos é outro aspecto constante, segundo Lima (2006). Para sobreviver, os professores iniciantes lançam mão de estratégias com as quais muitas vezes não concordam, tendo em vista a urgência de resolver de alguma forma tal dificuldade. Há que se ressaltar, entretanto, que a autora afirma que esses aspectos poderiam ser minimizados em alguma medida, se a instituição escolar estivesse mais atenta à realidade desses professores e não colocasse especificamente para eles os alunos ou classes mais difíceis, como tem ocorrido em muitos casos. Portanto, sem o apoio das escolas torna-se mais

difícil imaginar a superação do quadro que está posto, pois não se trata de o professor assumir isoladamente tais questões para resolvê-las, mas de construir novos encaminhamentos no coletivo, a partir das experiências que vivencia.

Sobre o sentimento de descoberta, Lima (2006) aponta alguns aspectos também relevantes: aprendizagem com os alunos e com os pares, formação acadêmica, afeto e acolhimento aos alunos, trajetória pessoal e possibilidade de escolhas. São esses elementos que, à medida que dão suporte ao professor para que ele possa enfrentar as dificuldades surgidas, propiciam maior conforto ao docente no exercício inicial da profissão.

Ressalta a autora que muitas vezes os próprios alunos ensinam ao professor aquilo que ele pode não ter percebido sozinho, o que por vezes se evidencia em suas falas ou comentários não intencionais. Além disso, a aprendizagem que se dá a partir do contato com outros professores – ainda que essa parceria não tenha sido facilitada pela escola – constitui-se como elemento fundamental para que o professor persista na caminhada como docente.

A formação inicial também foi destacada pelas participantes como aspecto relevante e contributivo com o período de iniciação na docência. Tendo-se em vista que as professoras consideram importante o comprometimento social com as crianças advindas de classes trabalhadoras, o afeto e o acolhimento aos alunos foram também citados como elementos de destaque no processo de aprendizagem profissional

A descoberta pelo professor iniciante da possibilidade de fazer escolhas que alterem de alguma forma uma determinada situação e, ainda, a trajetória pessoal do professor – que foi percebida pelas professoras pesquisadas como elemento necessário para a compreensão do que são na atualidade – são também apontadas por Lima (2006) como aspectos relevantes no exercício inicial do magistério.

Como foi possível observar nas análises da autora, em muitos casos as dificuldades sentidas por professores iniciantes advêm de uma perspectiva pouco colaborativa que geralmente está presente nas escolas e entre os professores. A superação desse quadro pode se relevar importante para minimizar as outras dificuldades apontadas, pois a colegialidade é um aspecto fundamental no desenvolvimento profissional do professor.

Além disso, as professoras afirmaram que, ao se defrontarem com uma situação nova – o início do exercício profissional –, sentiram dificuldade para articular a prática com a teoria, o que leva à inferência de que não se sentiram seguras para se posicionar ou agir de forma propositiva em relação a determinadas características do contexto escolar e à superação das práticas nele existentes.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Guarnieri (2005), o processo de aprendizagem da docência se efetiva tanto a partir da prática, da reflexão/ avaliação crítica dessa mesma prática e das condições nas quais ela se desenvolve, quanto da confrontação com os conhecimentos teóricos de que o professor dispõe desde a sua formação inicial, gerando, a partir desse movimento, conhecimentos profissionais.

Desde essa compreensão, a autora destaca três possibilidades que estão relacionadas à prática dos professores em início de carreira. A primeira possibilidade considera que o professor iniciante, ao se deparar com a situação real da prática pedagógica e não conseguindo aplicá-la aos conteúdos acadêmicos aprendidos na formação inicial, abandona-os e assume pragmática e passivamente as rotinas, práticas, tarefas, procedimentos e valores presentes na escola, os quais são considerados como válidos pelos professores que já têm vasto tempo de trabalho, evitando com essa atitude a ocorrência de possíveis conflitos internos na instituição.

A segunda possibilidade é a de que o professor iniciante, desde que tenha um *corpus* teórico melhor definido, procure aplicá-lo linearmente às situações da prática. Entretanto, mesmo percebendo a realidade da escola como negativa e muitas vezes impeditiva de novas práticas, além constatar outras dificuldades ali existentes, esse professor não consegue resolver a situação a partir da teoria que possui, já que não percebe as limitações dessa teoria em relação à realidade. Assume, então, a prática corrente na escola, podendo por esse motivo passar a viver um conflito interno permeado por sentimentos de frustração e desânimo no exercício profissional diário.

A terceira possibilidade apontada por Guarnieri (2005) e considerada menos frequente pelas condições em que comumente se situa o início da docência, destaca a coexistência da atitude crítica do professor em relação à prática docente e ao contexto escolar, e a percepção ou o reconhecimento de aspectos favoráveis nesse mesmo contexto. Entendendo a realidade nessa perspectiva, o professor pode constituir elementos que facilitam a percepção de possíveis limitações em sua própria prática e nos fundamentos teóricos que possui. A partir desse encaminhamento, o professor iniciante pode construir novas alternativas e conhecimentos profissionais.

As considerações de Guarnieri (2005) se assemelham às realizadas por Lacey (1977 apud MARCELO GARCÍA, 1999), o qual destaca a necessidade de se considerar de maneira diferenciada o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, em relação aos professores mais experientes, justamente pelas formas alternativas ou estratégicas que o professor pode utilizar para se integrar na profissão.

Diante desse entendimento, os referidos autores afirmam que é possível a ocorrência de um ajustamento interiorizado, no qual o professor assume como seus os valores, objetivos e limitações institucionais, extinguindo qualquer perspectiva de conflito.

Além disso, uma segunda possibilidade é a de que ocorra uma submissão estratégica do professor, sendo essa uma forma em que publicamente são assumidas as concepções e valores dos elementos que dispõem de certa autoridade na escola, embora se mantenha alguma ressalva em relação a tais convicções.

A terceira possibilidade indicada, menos comum que as anteriores, diz respeito à ocorrência de uma redefinição estratégica. Nessa perspectiva, o professor iniciante consegue a mudança necessária através da percepção, pela equipe de gestão da escola, da necessidade de revisão da forma de interpretação da realidade e do desenvolvimento de novas ações.

Embora não sejam idênticas, as considerações apresentadas por Lacey (1977 apud MARCELO GARCÍA, 1999) e Guarnieri (2005) têm em comum um alerta sobre a possibilidade de que professores iniciantes, em suas práticas, se encaminhem para a reprodução de práticas correntes tradicionalmente instaladas; ou, ainda que menos frequentemente, busquem a constituição de conhecimentos profissionais a partir das características da prática e da realidade em que ela se desenvolve, o que pode favorecer a constituição do conhecimento pedagógico especializado, conforme apresentado por Imbernón (1998).

Por isso é importante considerar que no período de iniciação profissional os professores vivenciam os desafios postos pela prática de forma peculiar, uma vez que é a primeira vez que os assumem na condição de protagonistas. Esse processo será melhor conduzido se não for vivenciado isoladamente, sob pena de que os professores percebam os problemas de forma particularizada e sem possibilidade de resolução. Parece ser interessante que a ação do docente iniciante seja pautada, portanto, numa perspectiva colegiada e compartilhada, em que os professores sintam-se apoiados pelos seus pares e pelos demais participantes da vida escolar, de forma a desenvolverem-se profissionalmente.

A partir do exposto, o desafio que se coloca nos capítulos que se seguem é o da compreensão crítica e dialética de elementos constituintes do desenvolvimento profissional das professoras iniciantes bem-sucedidas, procurando apreender, pelos dados empíricos e por sua sistematização através de um processo teórico-prático, os determinantes que se inserem nesse percurso. Os dados coletados correspondem ao que está posto nesse momento histórico, sendo por isso a sua expressão, ou a expressão da prática social que nele se efetiva.

A noção de processo que utilizo para considerar o desenvolvimento profissional é a de um movimento relacionado à experiência humana, experiência que se origina da atividade do professor, da sua ação sobre a realidade mediada por relações sociais e instituições (CASTORIADIS, 1985; THOMPSON, 1981). Nesse movimento os atos e a consciência se intercambiam, o que faz com que o desenvolvimento profissional torne-se um processo amplo e complexo, resultante de múltiplos fatores que contribuem como um *continuum* para a constituição do professor no movimento do aprender a ensinar.

O processo de desenvolvimento profissional docente tem a ver com a experiência do professor, compreendida não de maneira linear como tempo de exercício profissional, mas como resultado tanto da sua ação sobre a realidade, quanto das relações sociais que estabelece e que lhe provocam mudanças no modo agir e pensar. E, em decorrência disso, possibilitam-lhe novos conhecimentos.

Considerar os professores como pessoas e como profissionais implica entender que eles têm sua vida e seu trabalho construídos em um contexto real, no qual são submetidos às condições internas e externas da escola. Por esse motivo, conhecer o desenvolvimento profissional em sentido amplo implica a "[...] necessidade de compreender os eventos e experiências, passados e presentes, em casa, na rua e na escola, que configuraram a vida e a carreira dos professores e suas expectativas acerca do futuro" (BOLÍVAR, 2002, p. 112).

Assim, para captar elementos relevantes que se inserem nesse processo, sistematizo os dados coletados a partir do campo da prática, considerando que estão relacionados não só à melhoria pessoal do professor, mas também aos fatores que contribuem para sua capacidade de explicar, compreender e intervir na própria prática pedagógica, tendo em vista o compromisso com a aprendizagem dos alunos e o caráter político que supõe o exercício da profissão docente de forma comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual.

Diante desse entendimento, o processo de desenvolvimento profissional do professor está articulado diretamente à escola, que, como parte da realidade social, é afetada direta ou indiretamente pelas profundas mudanças nas esferas política e econômica que trazem novas adjacências a esse contexto, afetando o trabalho do professor.

Em meio às relações que estabelece na instituição escolar e fora dela, relações essas que se inserem no conjunto das relações sociais capitalistas, o professor segue, portanto, um determinado percurso de história pessoal, de carreira e de interação com o coletivo profissional que caracteriza o seu desenvolvimento profissional.

Dos dados empíricos da pesquisa foram apreendidos quatro eixos de análise que compreendem elementos constitutivos do processo de desenvolvimento profissional das professoras iniciantes bem-sucedidas. Eles são apresentados na forma de capítulos que, embora separados para facilitar sua organização, devem ser compreendidos em sua complementaridade. Esses eixos são assim denominados: Formação e desenvolvimento profissional, Aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola e desenvolvimento profissional, Desafios da prática pedagógica e desenvolvimento profissional, e Políticas de descentralização e desenvolvimento profissional.

Os quatro capítulos estão organizados a partir dos dados empíricos obtidos por meio da observação das professoras pesquisadas, do registro dos dados em diários de campo, das entrevistas com as professoras e com duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação, além contar também com depoimentos de diretoras e pedagogas de escolas que mantinham em seu quadro funcional professores iniciantes na rede municipal de ensino, de acordo com o recorte definido para a pesquisa.

5 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quando abordada no sentido amplo da formação humana, a formação do professor insere-se no âmbito das relações sociais, por isso articula-se ao processo de construção da vida em sociedade. Ela pressupõe que um indivíduo está sempre em processo de formação, isto é, em um processo de construção da sua individualidade enquanto ser social e de tomada de consciência da sua condição na sociedade. O processo de formação se efetiva mediante uma atitude ativa, pois agindo concretamente sobre a realidade para produzir a vida material, o homem constrói também a própria identidade e o sentido de alteridade, ou o sentido daquilo que se diferencia dele mesmo e que lhe dá a referência do "outro".

Entendida dessa maneira, a formação está relacionada à atividade prática e intelectual que se insere nas relações da vida social, sendo por isso marcada por rupturas e contradições. A vida social passa, então, a ser considerada não como um dado neutro ou predeterminado, mas como o resultado de um processo dinâmico de construção-produção da vida material mediante relações sociais, do qual emergem conflitos, significados e sentidos.

Como assevera Sobrinho (2007, p. 158), a formação envolve a articulação entre ação e conhecimento, práticas e teorias, saberes e valores, atitudes e reflexões que marcam o percurso contraditório da construção/ação do sujeito social. Assim, em sentido restrito a formação do professor tem por finalidade prepará-lo especificamente para o exercício da profissão, o que envolve um processo relacional e ativo que pode estar inserido em uma instituição formadora e ser mediado por um formador. Por meio de atividades práticas e intelectuais, o formador contribui também para a continuidade, nunca finalizada, da formação humana, pois na complexidade dessa trajetória se inserem as contradições e conflitos muitas vezes pouco identificáveis da vida social.

Assim como demonstram os dados empíricos, e de acordo com o que evidencia também a literatura, especialmente as obras de Goodson (1995), Marcelo García (1999; 2006), Nóvoa (1995a), Silveira (2006), o processo de formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional implica considerar a história pessoal e a formação inicial e contínua do professor como elementos que se articulam e têm influência na sua prática pedagógica. Neste momento, no entanto, estou considerando alguns elementos que se referem à história pessoal das professoras iniciantes bem-sucedidas e à sua formação inicial, posto que foram aspectos relacionados à formação que se destacaram na trajetória dessas professoras.

5.1 HISTÓRIA PESSOAL: ELEMENTOS FORMATIVOS EM SENTIDO AMPLO

Considerar a singularidade das pessoas, os aspectos idiossincráticos de sua história e de como e por que agem em seu contexto e se relacionam com outras pessoas para produzir a própria vida é relevante para a compreensão de como se constitui o professor, pois nesse percurso o "fazer" gera novas experiências e aprendizagens, cingindo a pessoa e o professor. Assim, o desenvolvimento profissional docente não prescinde da compreensão de elementos que se relacionam à pessoa do professor, uma vez que, como destaca Nias (1991 apud NÓVOA, 2002, p. 57), "o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor".

A experiência de vida decorrente das relações sociais e do ambiente social e cultural é elemento central para a constituição do professor, conforme destaca Goodson (1995). Segundo o autor (p. 75), considerar tais elementos implica

> [...] ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

As análises de Goodson permitem inferir que a partir da ação prática e da constituição do próprio *eu* nesse movimento, o professor cria sentidos e concepções, inclusive sobre a prática docente, e esses sentidos, vindos da sua experiência, exercem influência sobre ela, esboçando-lhe possíveis contornos. Esse processo se relaciona à formação da identidade[27] do professor, porquanto ela se constitui, segundo Nóvoa (1995a, p. 16), como uma espécie de "segunda pele profissional".

A influência sobre o exercício do magistério, da experiência vivenciada pelo professor em diferentes espaços que envolvem sua trajetória pessoal, é explicitada também por Silveira (2006, p. 40), quando faz a seguinte afirmação: "Durante a trajetória deste estudo e de minha atuação como professora pude apreender que muito da professora estava e está sedimentado na pessoa que eu sou, influenciada pela minha trajetória de vida pessoal e acadêmica". Em seu relato autobiográfico, a autora alerta para o quanto o ser humano confunde-se com o

[27] Nóvoa (1995a) apresenta os três "AAA" que compõem o processo de construção da identidade do professor. O primeiro "A" refere-se à Adesão e implica aderir a princípios, valores, projetos, que se façam positivos para o investimento na aprendizagem dos alunos. O segundo "A" diz respeito à Ação, e se relaciona à escolha da melhor maneira de agir, para a qual concorrem decisões de âmbito pessoal. O terceiro "A" constitutivo do processo de construção da identidade se relaciona à Autoconsciência, ou, à reflexão do professor sobre a sua própria prática, tendo em vista transformá-la.

profissional, marcando-o com suas características e evidenciando a impossibilidade de que sejam compreendidos isoladamente.

Nesse sentido, compreendo que tanto os dados coletados junto às professoras Joana e Luana quanto a literatura revelam que sua história pessoal e, em especial, as relações estabelecidas em família e o que a ela está relacionado tiveram grande influência na sua escolha profissional e, por esse motivo, na trajetória docente que se desencadeou a partir de tal escolha.

Os elementos apontados pelas professoras denotam uma história pessoal permeada por contradições e eventos que permitem a construção de uma trajetória profissional que, mesmo recente, propicia a constituição de diferentes sentidos e percepções sobre o ensino e o exercício profissional.

As duas professoras, Joana e Luana, foram convocadas para assumir o cargo de professora em abril do ano de 2005, na última chamada realizada pela Secretaria Municipal de Educação, referente ao Concurso Público para Professor do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano) na Zona Urbana e Rural, realizado em 01/4/2001.

Joana é professora da Escola Municipal do Verde, e permanece nessa escola desde o início da profissão. Aos 41 anos de idade, é casada, tem uma filha e reside em local próximo à escola. Concluiu a formação em nível de magistério tendo frequentado três instituições diferentes, pertencentes tanto à administração pública como à rede privada de ensino. No início de 2009 retornou ao segundo ano noturno do curso de graduação em Pedagogia, na instituição de ensino superior pública da cidade, curso que havia iniciado em 1992 e abandonado em meados de 1993.

Antes de ser professora da rede pública municipal, Joana trabalhou como auxiliar de nutricionista na cozinha do Pronto Socorro Municipal e posteriormente em um supermercado da cidade, na função de operadora de caixa. Destacando elementos de sua trajetória pessoal, Joana aponta aspectos que se relacionam aos motivos que a levaram à *escolha da profissão*, ressaltando a importância da expectativa materna sobre sua atuação como professora:

> A minha história profissional até eu chegar a ser professora é a seguinte: eu fiz magistério em 86, me formei em 86, [...] Mas eu não quis trabalhar com o magistério, porque eu não gostava. Eu fiz porque minha mãe era zeladora de escola, ela queria, e eu fiz. Até então eu não gostava. Depois fui trabalhar em outra coisa, fui trabalhar no Pronto Socorro. Eu trabalhei no Pronto Socorro e no Supermercado T. (JO)

> Minha mãe falava isso, achava que a melhor profissão pra mulher é ser professora. Porque acho que ela via lá na escola as professoras, eu não sei porque ela pensava isso. [...]. Eu acho que antigamente eu até pensava um pouco [referindo-se a também ela pensar que a

> docência é para mulheres]. Mas eu acho que o magistério é pra todo mundo que queira fazer, é lógico, com responsabilidade. (JO)
>
> [...] Eu não sei, porque, acho que veio de antigamente, na cabeça das pessoas. Porque olhe, pense assim: a minha mãe era zeladora de escola, uma pessoa que estudou até a 4ª série. Eu acho que ela achava bonito aquela professora lá na frente, que tinha uma profissão estável, eu acho que é por aí que ela pensava. (JO)

Ao afirmar que sua mãe era zeladora de escola e que estudou até a 4ª série do ensino fundamental, Joana parece evidenciar o quanto ela valorizava a profissão docente pelo que poderia representar futuramente para a filha, caso optasse por segui-la. Chama a atenção para o fato de que ela a incentivava a ser professora provavelmente porque "achava bonito aquela professora lá na frente" e, também, pela "estabilidade" que a profissão seria capaz de proporcionar-lhe. Percebo que Joana compreende o motivo desse incentivo relacionando-o ao acesso à profissão como possibilidade de ação frente à situação vivenciada, tendo em vista a busca de melhores condições de vida numa sociedade em que, estando dividida em classes, vigoram relações de dominação e de exploração que geram desigualdade econômica e social.

Sobre o processo de construção de valores, são importantes as contribuições de Thompson (1981, p. 194) quando explicita que eles não surgem espontaneamente, "[...] não são pensados, nem chamados; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias".

Nesse sentido, se foi a partir das condições vivenciadas no trabalho e das limitações impostas pela situação vivida que a profissão docente passou a ser valorizada pela mãe de Joana como opção profissional, essa valorização é também a expressão do que era vivido socialmente naquele momento, em sentido mais amplo.

É possível perceber que o acesso à educação era entendido como garantia de benefícios ou possibilidade de avanço socioeconômico, encarado como uma oportunidade que somaria positivamente, uma vez que a qualificação através de um nível preciso de formação era vista e valorizada, naquele momento histórico, como "requisito de *promoção social* [...]", tal como ocorria nas décadas de 1960 e 1970 mediante o pano de fundo desenvolvimentista, segundo as análises de Canário[28] (2000, p. 37, grifo do autor). Esse aspecto demonstra que a escolha profissional de Joana está vinculada, mais especificamente, ao atendimento da

[28] O estudo de Canário (2000) é uma contribuição crítica ao debate sobre a aprendizagem ao longo da vida e faz referência à formação a partir da realidade europeia, embora suas análises tenham semelhança com a história da formação do professor no Brasil.

necessidade de produção da própria vida material, para o que a profissão docente representou um movimento ascendente, tendo em vista as condições familiares.

Luana, a segunda professora acompanhada no presente estudo, pertence à Escola do Campo e embora, assim como Joana, não tenha trabalhado como professora antes de entrar na rede municipal de ensino, teve a oportunidade de exercer a função em outras escolas municipais durante o período compreendido entre os quatro primeiros anos de exercício da profissão.

Luana é solteira e tem 29 anos de idade. Tem formação em magistério, concluído em um Instituto de Educação, em 1998. É formada também em Pedagogia desde 2004, na mesma instituição que Joana frequenta atualmente, e em Psicopedagogia – nível de especialização – em uma instituição da rede privada, desde 2007. Anteriormente ao seu ingresso na profissão docente atuou como agente comunitária e, posteriormente, como auxiliar de odontologia.

Quando destaca o motivo que a levou a optar pela profissão docente, Luana também ressalta a influência familiar, principalmente a influência materna, associando-a ao baixo nível de escolarização de sua mãe e às possibilidades amplas de campo de trabalho vislumbradas por ela, conforme evidenciam suas declarações:

> Eu tenho mais quatro primas que são professoras, que já trabalhavam. A mãe também influenciava, também queria. Não que ela quisesse que fosse assim: "Ah, tem que fazer magistério", não, mas a mãe também tinha um gosto... E aí quando eu fui fazer o curso, já via minhas primas trabalhando, fazendo as coisas do magistério, [...] e achava bonito.
> Então, [tinha] incentivo mesmo da própria família, pra fazer. E quando cheguei ao curso, eu gostei. Quando você chega e se identifica, você vai ficando.
> A mãe [ficava] sempre faceira de eu ser professora, ela queria, porque a minha mãe não estudou, mas não era assim aquela mãe que quisesse que eu fizesse um curso porque ela não fez, mas ela sempre incentivou. (LU)

> Talvez porque ela quisesse, ela não estudou, não teve oportunidade. Mas também por [saber] que as minhas primas já trabalhavam, ela também queria, mais na certeza de ter um campo de serviço. Até serve de exemplo a minha irmã, ela fez Serviço Social, terminou, mas não conseguiu trabalhar na área. E ela está fazendo Pedagogia de novo, porque tem mais campo de trabalho, então, claro, a mãe ficou feliz. (LU)

Embora tenha posição contraditória em relação a isso, ora demonstrando ter sido esse um dos motivos do incentivo materno, ora negando tal posição, Luana demonstra em suas declarações que o seu acesso à profissão docente foi percebido por sua mãe como possibilidade de ascensão social para ela, a filha. Como a mãe não teve oportunidade de estudar, incentivou Luana a fazê-lo.

Além disso, Luana associa o gosto e o interesse por exercer a profissão à ampla possibilidade de trabalho que ela oferece. Em outro momento, inclusive, ela concorda com uma prima que relaciona o campo de trabalho ao fato de que sempre irão nascer crianças, consequentemente, sempre haverá necessidade de professores, como se pode observar na declaração a seguir:

> [...] jornalismo eu já risquei, quando vi que o curso, diziam que estava muito defasado, eu acabei nem fazendo a inscrição. Teve uma prima minha que falou: "Ah, quer uma profissão, faça Pedagogia, porque criança sempre está nascendo e sempre vai nascer, você sempre vai ter serviço". Aí eu falei: "Ah, mas é verdade", e fui. Tinha umas amigas que terminaram magistério e que se inscreveram, então fui. E também no curso foi a mesma coisa, porque quando eu estava fazendo magistério, eu gostei, do começo até o fim. Eu me identifiquei muito no curso, aprendi muitas coisas. (LU)

A identificação de Luana com o curso de magistério, quando o realizou, parece ter sido imediata, e o mesmo ocorreu com a graduação em Pedagogia, procurada assim que terminou o magistério, o que evidencia seu real interesse e gosto pela área da educação, gosto que não exclui, inclusive, a percepção do vasto campo de trabalho que a área propicia.

Na escolha profissional, tanto a professora Joana quanto a professora Luana revelaram imperativos familiares no processo decisório que as levou à opção pela docência como profissão, como se verifica nos excertos das entrevistas. Entretanto, não obstante esse fato, elas se diferenciam quando relatam o gosto inicial por exercê-la.

Como Luana tinha desde o início a pretensão de ser professora, a exemplo de outros membros de sua família que já eram professores, evidencia uma trajetória com menos eventos impactantes no que concerne a essa escolha. Joana, por sua vez, afirma não gostar inicialmente da profissão e da formação no curso de magistério, tendo somente mais tarde desenvolvido gosto por ela.

Ao evidenciar que inicialmente não gostava da profissão, Joana expressa um conflito entre aquilo que sua mãe gostaria que fizesse – e que foi possível fazer, inclusive porque a docência era vista também como uma profissão a ser exercida por mulheres[29] – e o fato de que naquele momento talvez não fosse a profissão que ela gostaria de seguir:

> [...] primeira opção, por causa da mãe, que falou que era interessante fazer, porque é bom pra trabalhar ... Segundo, porque não tinha mais opção de escolha... Eu fiz no Instituto, fiz um ano no Instituto, aí meu pai foi pra Curitiba, eu fiz um ano lá em Curitiba e terminei no S. [colégio da rede privada de ensino]. Eu fiz em três colégios. (JO)

[29] Embora estejam presentes nos dados levantados as questões de gênero, dadas as peculiaridades deste estudo, elas não serão abordadas em profundidade.

> Minha mãe achava que era uma coisa boa, porque é coisa de mulher, não é? Aquele pensamento de mãe... Mas no fundo, agora eu vejo que ela estava correta, porque, não é por aquela história de mãe, de que mãe sempre está certa.
> Eu percebi que eu nasci pra isso, pra ser professora. Depois de muito vai e volta, eu gosto do que eu faço. Eu gosto das crianças, é claro que de vez em quando "a gente briga", entre aspas, mas eu gosto de educá-las, eu gosto de desenvolvê-las, eu acho interessante isso.
> [...] acho que porque ela trabalhava em escola, você sabe que mãe que trabalha em escola [...] sempre puxa, [...] porque ela era zeladora, ela se aposentou como zeladora de escola. Então ela tinha contato com as professoras, com o pessoal da prefeitura, [...]. (JO)

A questão do papel social a ser desempenhado pela mulher aparece nas considerações de Joana quando expressa o posicionamento assumido por sua mãe, embora ela destaque que em alguns momentos também compartilhou desse posicionamento. Joana parece atribuir seu acesso à formação docente tanto à influência materna quanto à percepção de que a docência é uma profissão a ser exercida por mulheres.

Essa forma de pensar tem sido muitas vezes a expressão da relação hierárquica e patriarcal que por muito tempo foi predominante nas relações familiares, bem como das coerções sociais impostas à mulher devido à interpretação equivocada de sua condição de inferioridade. Soma-se a essas questões a percepção social e historicamente construída de que a mulher tem aptidões que se desenvolvem desde o seu nascimento, sendo o ensino para crianças a oportunidade de colocá-las em prática. Conforme demonstram Garcia e Anadon (2006), essa percepção que tem a ver com a função materna – a qual envolve princípios de calor humano, atenção, afeto e cuidados – ainda é associada ao exercício do magistério nos anos iniciais de escolarização.

Confirmando as considerações de Garcia e Anadon (2006), os dados apresentados por Fanfani (2006) a partir de um estudo realizado no ano de 2003, em que comparou o ofício docente nas realidades brasileira e argentina, tendo em vista as características sócio-demográficas dos docentes e sua posição na estrutura social, evidenciam a presença predominantemente feminina nesse nível de ensino. Sua pesquisa demonstra que no Brasil, nos anos iniciais do ensino fundamental, 89,5% da população docente urbana são mulheres, enquanto no ensino médio essa porcentagem diminui para 66,6%. Cabe ressaltar, ainda, que conforme dados da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros[30] atuantes no ensino fundamental e médio em escolas urbanas, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens, sendo que a atuação feminina se dá em sua maioria no ensino fundamental, como também evidenciou Fanfani (2006).

[30] Segundo informações da UNESCO, a amostra foi construída de maneira que seja possível fazer inferências para a totalidade dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, atuantes em escolas urbanas.

Outro aspecto que chama a atenção no depoimento de Joana é o conflito que expressa, ao declarar que inicialmente não tinha a intenção de seguir a profissão docente e que, inclusive, após ter concluído o magistério, recusou-se a trabalhar na área quando foi convidada a fazê-lo. Sobre esse aspecto declara:

> [...] tanto é que quando eu terminei o magistério fui convidada pra trabalhar com crianças de cinco a seis anos, porque não era, eu acho que não era concursada, ainda, não me lembro como é que era esse tempo, na prefeitura. Só que eu não quis, porque realmente aquela época eu não era muito empenhada, achava que não era aquilo.
> Mas hoje em dia eu não me vejo atrás de um balcão, eu não me vejo outra coisa, a gente muda, não é? (JO)

Pode-se perceber, pelos depoimentos de Joana, que "depois de muito vai e volta" (JO) na trajetória profissional, como ela mesma afirma, é que parece ter se sentido motivada a exercer o magistério, o que ocorreu à medida que passou a gostar do que estava fazendo, principalmente após a experiência vivenciada junto aos alunos, tendo em vista a perspectiva de contribuir com sua formação.

Joana demonstra ter passado por um processo de adesão à profissão (NÓVOA, 1995a), isto é, ter valorizado, a partir da prática, a possibilidade de contribuir com a formação dos alunos e com sua aprendizagem, tendo, por isso, reforçado sua identificação com ela. Dessa forma, a construção de novas percepções sobre a docência, mediada pela prática pedagógica na qual se pode incluir a relação pedagógica com os alunos, parece ser o que mantém Joana na profissão. A posição de Thompson (1981, p. 17) pode ilustrar essa interpretação sobre a experiência de Joana:

> A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença.

Se o gosto pela profissão surgiu especialmente depois de ter iniciado seu exercício, portanto, a partir da prática vivenciada por Joana, o processo decisório que a levou a optar e decidir efetivamente a exercer a profissão se deu, segundo seu depoimento, especialmente mediante três acontecimentos específicos citados por ela: uma tarde vivida como docente, de maneira informal; a ocorrência de um problema de saúde; e o incentivo da família e amigos para fazer o concurso municipal, no ano de 2000. Esses acontecimentos podem ser

considerados como incidentes críticos, porque, tendo ocorrido ao longo de sua vida, foram capazes de afetar a sua percepção e prática profissionais (GOODSON, 1995, p. 74).

Quando Joana fala sobre o problema de saúde a que foi acometida no ano de 1999, declara que esteve gravemente adoecida e que esse fato levou-a a entender a vida de forma diferente. Isto é, a partir dele passou a entender que não poderia deixar passar sem consideração as oportunidades que lhe eram dadas, entre as quais se incluía a possibilidade de exercer a profissão docente.

Além disso, Joana já havia deixado o emprego no comércio há algum tempo, desde o nascimento de sua filha, e um ano antes de fazer o concurso público para atuar como professora na rede municipal – incentivada pelo marido e por uma amiga – relata que foi convidada para trabalhar com um grupo de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Sabendo da sua formação em magistério, a então diretora da mesma escola em que atualmente trabalha solicitou-lhe que a ajudasse, porque estava com falta de professores naquele momento.

A vivência desse breve período como colaboradora da escola é percebida por Joana como um marco relevante, na medida em que revela que a partir dele passou a pensar na possibilidade de trabalhar como professora, fato desencadeado principalmente por ter acreditado que conseguiria desenvolver o trabalho pedagógico[31] com os alunos e que se relacionaria bem com eles nesse processo. A experiência vivida por Joana naquele momento, ainda que breve, demonstra ter sido intensa o suficiente para influenciar as decisões sobre sua vida, como ela mesma afirma, fazendo-a ver de forma diferente as possibilidades profissionais presentes e futuras. Portanto, a partir dessa atuação prática a professora Joana redefine sua opção de escolha profissional.

Sobre esse fato, Joana afirma:

> Aí eu [...] gostei, eu percebi que eu dava conta do recado, porque até então eu tinha medo de não dar conta de explicar pras crianças, de cuidar de uma turma, aí eu percebi que eu tinha. (JO)

[31] Para efeito do presente estudo é considerado trabalho pedagógico o trabalho desenvolvido na escola tanto em relação à atuação direta do professor em sala de aula, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem, quanto em relação às atividades que envolvem as professoras gestoras da escola (diretora e pedagoga), considerando esse mesmo processo e a implementação do Projeto Político Pedagógico. Assim, a prática do professor em sala de aula, suas atividades de planejamento, a utilização de espaços coletivos para a tomada de decisões concernentes à escola, as atividades da gestão escolar são entendidas como concernentes ao trabalho pedagógico.

A preocupação de Joana com a relação a ser estabelecida com os alunos como um dos fatores que causavam receio para que decidisse exercer a profissão pode ser compreendida na medida em que se coloca, na maioria das vezes, como um dos grandes desafios que são enfrentados por professores em início de carreira, especialmente no que diz respeito à manutenção da disciplina dos alunos, conforme evidenciam as pesquisas na área (LIMA, 2006; VIEIRA, 2002). Além disso, a centralidade dessa preocupação pode ser ainda a expressão da formação pedagógica vivenciada e da forma como pode ter sido construída, especificamente a partir dela, a compreensão da relação professor-aluno na escola, muitas vezes entendida com bases autoritárias.

Também é importante salientar que a breve participação voluntária de Joana na escola permitiu-lhe perceber ser possível a superação da timidez, característica pessoal apontada por ela, inclusive, como um dos motivos da resistência inicial para exercer a docência.

Após as considerações feitas por Joana é possível perceber, portanto, que a experiência vivida em família e as contradições da prática social vivenciadas por ela agiram como uma força propulsora do mundo real (THOMPSON, 1981), provocando ações em busca de superação e de mudança em relação ao que estava posto.

Outro aspecto apontado pelas professoras Joana e Luana, e que evidencia uma ação formativa (embora não intencional) para as duas professoras, é o papel desempenhado pela *experiência que vivenciaram enquanto alunas nos anos iniciais na Educação Básica.* Nesse sentido, elas assim se manifestam:

> Tenho [lembrança] lá do comecinho. De todos eu lembro, do começo eu lembro. [...]. Do magistério não lembro, não consigo lembrar, e de Pedagogia, então, do primeiro ano que eu fiz, não vem ninguém na cabeça, sabe? (JO)

> Tem, eu acho que, principalmente as professoras de 1ª à 4ª, porque quando você chega na sala de aula, você sempre lembra aquela referência, às vezes um trabalho que a professora fez, que fica marcado. Professora de 1ª a 4ª. De 5ª a 8ª, já não tanto, sabe [...]. (LU)

Goodson (1995) afirma que é comum entre os professores a lembrança de um professor anterior que os influenciou e ao seu exercício profissional de maneira significativa, pois os professores anteriores servem como um referencial, um modelo a ser seguido. Assim, pela experiência pela qual passa o aluno quando vivencia a relação pedagógica, e pelos significados construídos a partir dessa experiência, os professores que servem de modelo chegam a influenciar "[...] provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem

assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino)" (GOODSON, 1995, p. 72).

Assim como destacado por Goodson, as duas professoras, iniciantes na profissão, explicitam também a relação da sua prática pedagógica com práticas que vivenciaram enquanto alunas nos anos iniciais de escolarização, o que pode ser percebido quando estabelecem uma relação entre as professoras que são na atualidade e a vivência daquela experiência, conforme é possível verificar em seus depoimentos:

> Lembro que as professoras, elas trabalhavam no sistema tradicional, é lógico, porque faz tempo, não é, mas, elas eram boas professoras... (JO)
>
> Porque eu me lembro que elas eram, isso eu lembro, [...] porque elas eram dedicadas, elas ensinavam mesmo, sabe? Elas trabalhavam mesmo com você. Eu lembro alguma coisa, que elas escreviam no quadro, ainda, o jeito delas!
> Eu acho que porque elas eram dedicadas, elas trabalhavam mesmo! Talvez por isso, agora, também, fazendo uma relação, é que eu trabalho desse jeito, pra ensinar de verdade, não fazer de conta, [...] porque eu me lembro delas. (JO)
>
> Mas tem relação, eu sempre lembro assim das professoras, do jeito que elas falavam, de coisas que eu gostava que elas fizessem, escrevessem, [...], quando elas escreviam no caderno: "Muito bem, gostei", sabe aquele elogio quando a professora escreve, não o carimbo, sabe? Eu me lembro de uma professora da terceira série, que ela escrevia assim: "Gostei muito de você", "Gostei do...", ela falava, ela não escrevia só "Muito bem", solto, ela escrevia mais, "Gostei do que você fez, continue se esforçando". Aí eu também procurava escrever pras crianças um recadinho, pra ser mais pessoal, então, acho que influenciava bastante. (LU)

Nos excertos das entrevistas, ainda que exista congruência quanto à contribuição que as professoras Joana e Luana tiveram nos anos iniciais da Educação Básica, há também uma diferença sensível em relação ao que evidenciam suas percepções.

Joana demonstra que a experiência vivida na escola, enquanto aluna, é resultado da relação pedagógica estabelecida pelos professores principalmente no espaço da sala de aula, e dos possíveis conflitos advindos dessa relação, denotando um posicionamento crítico, porém aparentemente contraditório, em relação a esse aspecto.

A professora afirma que aprendeu com suas professoras dos anos iniciais a ser responsável e a ter compromisso com o ensino. Para ela, ser professor é trabalhar com dedicação, e ser dedicada é ensinar "mesmo", comprometendo-se com a aprendizagem dos alunos. Suas afirmações, entretanto, conduzem-na à qualificação da prática pedagógica das professoras como "tradicional", principalmente referindo-se à metodologia de ensino utilizada por elas. Nesse sentido, Joana afirma:

> [...]. Também acho que não tinham essa visão antigamente, nos anos iniciais, porque eram mais tradicionais, eu lembro assim que era bem tradicional, você quase não brincava muito, era mais em sala de aula mesmo. É claro que isso foi bom, porque a gente aprendeu!
> [...] em sala de aula, hoje em dia, a gente deixa os alunos falarem, eles falam, eles expõem ideias, e é isso que eu falo pra eles, nesse sentido é que eu quero desenvolvê-los. (JO)

Ao referir-se especificamente à pedagogia tradicional, possivelmente por ter experimentado as relações advindas dessa prática e de tê-las articulado em alguma medida aos pressupostos teóricos a que teve acesso em algum momento da sua formação inicial ou continuada – Joana destaca que é consoante com aquele momento histórico, sem, entretanto, demonstrar clareza de seus pressupostos políticos e teóricos, embora perceba que seus atuais alunos "têm uma vida difícil" e que para viverem melhor em sociedade precisam aprender a participar mais ativamente dela.

A professora nasceu em 1967 e frequentou o então denominado 1º Grau[32] na década de 1970 e início de 1980, quando se exigia do professor a competência técnica necessária para responder às expectativas desenvolvimentistas instituídas no período. Todavia, ao lado da vertente tecnicista, que pretendia atender às demandas de produção então vigentes, permaneciam os pressupostos de submissão e de disciplinamento da pedagogia tradicional. Isso acontecia até porque as diferentes práticas pedagógicas que gradativamente se constituíram ao longo de cada período histórico não foram e não são mutuamente excludentes, pois foram – e ainda podem ser – muitas vezes encontradas nas mais diferentes situações pedagógicas.

Em suas colocações é possível observar que Joana faz menção às práticas pedagógicas que vivenciou, criticando-as em alguma medida, especialmente quando refere que se tratava de práticas pouco flexíveis. Além disso, ela destaca ainda o apoio do quadro de giz, o que ocorria certamente para favorecer uma estratégia frontal de ensino, centrada no professor e voltada à repetição de atividades e memorização de conceitos.

Nesse sentido, se por um lado Joana questiona essa prática, em especial em termos das metodologias de ensino utilizadas e das relações sociais praticadas, por outro lado ela evidencia a compreensão de que as professoras "ensinavam mesmo", o que associa às maneiras de ser dessas docentes e ao seu alto nível de dedicação.

Trazidas para o presente, tais percepções parecem gerar uma tensão quando se confrontam com questões atuais que a desafiam: ao mesmo tempo em que classifica aquela organização pedagógica como tradicional, a professora Joana reconhece a capacidade que

[32] Assim era denominado o Ensino Fundamental pela lei 5692/1971.

essa organização tem de gerar aprendizagem; a noção de dedicação docente, por sua vez, revela-se um elemento que ela valoriza, ainda que não consiga percebê-lo dissociado da pedagogia tradicional. Ou seja, coexistem as compreensões de que as professoras seguiam a pedagogia tradicional e não davam abertura para a participação dos alunos, submetendo-os à ordem estabelecida, e de que, ainda assim, eram boas professoras e com elas os alunos aprendiam.

Thompson (1981) afirma que qualquer forma de ser social não pode ser pensada sem que sejam considerados seus conceitos e expectativas organizadores, derivados da experiência e, portanto, da atividade humana. Assim, no processo de desenvolvimento profissional de Joana, determinadas percepções contraditórias coexistem; geradas no campo da prática, elas expressam as relações que se inserem nessa prática.

Para a professora é relevante que os alunos participem do processo ensino-aprendizagem de forma ativa, pois valoriza sua participação e a expressão de suas ideias para que possam ser mais respeitados e ativos nas relações estabelecidas em sociedade. Fica evidenciado, ainda, o questionamento aos princípios rígidos que ela vivenciou como aluna nos primeiros anos de escolarização, princípios esses que, a seu ver, não foram facilitadores da sua formação a partir de pressupostos mais participativos. Nesse sentido, é possível entender que existem intenções de mudança em seu questionamento, geradas na experiência resultante da própria prática social, no que diz respeito ao tipo de relações sociais que, entende, precisam ser estabelecidas. Relações não autoritárias e mais horizontalizadas.

Entretanto, mesmo expressando essa compreensão – ainda que de forma pouco sistematizada –, a professora Joana afirma que, sendo rígido, o professor garante que o aluno aprenda, o que conduz à percepção de um conflito que pode estar vinculado às condições e relações vivenciadas na escola, as quais, segundo Martins (2004), são a expressão da relação social básica existente na sociedade capitalista, isto é, a relação entre trabalhadores e capitalistas, que tem como fundamento a exploração. Como afirma a autora (p. 53), "é essa relação social básica que determina como vão ocorrer as diferentes práticas, como se caracteriza a relação pedagógica em diferentes momentos históricos", o que pode ser explicado pelo caráter totalizante do capitalismo, que envolve as diferentes instituições e impõe-lhes uma lógica de submissão, competitividade e individualismo, necessária para a manutenção do modo de produção vigente.

Em meio ao conflito explicitado, Joana desenvolve uma prática pedagógica que deixa possibilidades limitadas de participação e de desenvolvimento da autonomia dos alunos, como é possível observar nos excertos dos diários da pesquisadora:

> [...].
> Alguns alunos querem mostrar a atividade para a professora e ela pede-lhes que se precisarem levantem a mão porque ela vai até suas carteiras, senão "Vira bagunça". E diz: "Vamos ver o exercício." Lê a orientação para os alunos, que era para completar as lacunas das palavras correspondentes aos desenhos, com a letra 'i'. Faz cada desenho da folha no quadro e completa com eles cada palavra: lápis, igreja, iate, avião, imagem, pipa, ilha, índio. A gravura de iate foi denominada pelos alunos de barco, e após ouvi-los a professora afirmou: "Barco não, é iate". À imagem, os alunos chamaram de santa, e a professora afirmou: "É imagem". Na palavra índio, que tem dois 'is', avisa aos alunos: "Só que lá no índio vão completar com duas vogais "i", uma no começo e uma no meio". Faz de uma em uma palavra no quadro, e os alunos vão copiando. Em seguida, vai às carteiras para orientar e corrigir a atividade. (DIAPE 3, JO)
>
> Cheguei à escola às 13:15h e a professora já havia entrado na sala com os alunos. Eles já estavam sentados em fila, em seus lugares, mas Joana estava trocando alguns deles de lugar.
> A professora, então, chama as crianças: "Pronto, crianças! Ô, C. [aluno], já chegamos em sala de aula!" Em seguida avisa que vai escolher o ajudante do dia: "Vou escolher o ajudante! Agora é silêncio silencioso!" A professora troca L. de lugar com outra criança, coloca-a na frente, tira um outro aluno da última carteira e avisa que eu posso me sentar lá, porque senão, afirma, "Ele vai ficar mexendo", mostrando-me um cartaz com muitos recortes de desenhos do esqueleto humano, da turma da manhã, que estava afixado à parede. (DIAPE 4, JO)
>
> A professora pede a um aluno que está de joelhos na cadeira para que se sente a fim de não atrapalhar a atividade. E fala a todos: "Para quem já terminou, vamos ler as vogais". Termina a leitura em grupo e solicita que leiam o alfabeto. E vai apontando de letra em letra com a régua para que os alunos leiam. Terminada a leitura do alfabeto, diz: "Para quem já terminou, vou dar a atividade da aranha." E escreve a palavra ARANHA no quadro. Diz aos alunos: "Aranha começa com 'a'". E explica, em pé à frente dos alunos, como fazer a atividade, mostrando uma folha de atividade em branco. Vai apontando a atividade na folha com o dedo, para mostrar o que devem fazer. A folha de exercícios dos alunos é pequena, mal posso enxergar de onde estou sentada. A professora entrega a atividade e os alunos perguntam se podem começar. "Pode começar", responde. Alguns perguntam se vão colar no caderno e ela responde: "Vamos colar no caderno". (DIAPE 5, JO)

Os elementos observados nos excertos anteriores remetem a uma prática em que muitas vezes as atividades são conduzidas de forma mecânica, tendo também baixo nível de relevância para os alunos. Além disso, é possível observar que não levam em conta sua experiência e não valorizam os saberes oriundos da prática – desconsiderando por isso sua realidade –, mantendo-se centradas no professor e favorecendo relações hierarquizadas e pautadas na transmissão-assimilação passiva do conteúdo. Tais características são consoantes com as considerações apresentadas por Martins (1989), quando descreve os pressupostos da escola tradicional, e permitem que sejam compreendidas em referência a esse modelo.

A autora (1989, p. 41) afirma que nessa prática o professor é o centro do processo e que "a ele cabe selecionar o saber sistematizado, ordená-lo de forma lógica e transmiti-lo ao aluno, que passivamente o recebe através do método expositivo e/ou demonstrativo". Tal encaminhamento pedagógico evidencia, por isso, a contradição vivenciada pela professora.

Em relação ao depoimento da professora Luana e aos significados que construiu a partir de sua experiência enquanto aluna da Educação Básica, destaca inicialmente a contribuição de uma das professoras que teve, valorizando os elementos afetivos que ela estabelecia com os alunos em sua prática pedagógica. Ao afirmar que repetia a prática desenvolvida pela professora, isto é, que procurava escrever um recadinho para as crianças, para ser mais pessoal, Luana demonstra que a atitude afetuosa, que funcionava como uma motivação para os alunos, foi um elemento importante para sua própria aprendizagem, passando a ser também um aspecto considerado relevante quanto à aprendizagem dos seus alunos.

Outro aspecto que Luana ressalta em seu depoimento está relacionado às metodologias de ensino de algumas de suas professoras, práticas que parecem ter exercido o papel de modelos que procurou retomar nesse processo de aprendizagem da profissão. Sobre essas práticas ela expressa que:

> Uma professora também, do terceiro ano, professora Terezinha, eu lembro que ela me pediu pra fazer uma produção de texto, as professoras sempre me incentivaram a escrever. Então eu escrevi um texto, e lembro que era uma história de uma borboleta, [...] e no outro dia ela chegou e elogiou bastante, disse que eu escrevia muito bem, me deu uma caixa de giz de cera, lembro muito bem da história.
> Mandou passar a limpo, eu passei a história, só que depois eu perdi esse livrinho. [...]. Mas eu lembro que essas professoras sempre incentivaram os alunos principalmente a ler e escrever, tanto que eu gosto de escrever e de ler. E na sala eu também sempre procurava incentivar as crianças a escrever [...]. (LU)

> As [professoras] dos anos iniciais são as que marcam, que são as que a gente lembra. A professora fez isso, sempre está lembrando... Tanto que quando eu peguei a turma de quarta série, [...] tinha lá sistema respiratório, já lembrava o que a professora fez, com as bexigas, aí já fazia também. Então sempre lembrava como é que a professora trabalhou, e como é que eu também ia fazer, as das séries iniciais, mesmo. [...] Você tem a vivência, principalmente assim, conteúdo de ciências, como é que a professora fez, por exemplo, o mapa político, como é que a professora fazia, como é que eu fiz, como é que gostava de fazer... Aí já procurava fazer. [...]. Principalmente as experiências boas. (LU)

Para Luana algumas professoras tiveram um papel de relevância em seu exercício profissional. Sendo uma professora em início de carreira, Luana destaca com clareza que a experiência vivida como aluna influiu concretamente em sua prática pedagógica, possivelmente como uma possibilidade de responder aos desafios encontrados nessa mesma prática, o que em certa medida coloca em xeque a própria formação profissional recebida.

Para Feiman (1983 apud MARCELO GARCÍA, 1999), a formação anterior à formação inicial é considerada como um nível diferente de formação, mais especificamente como uma das fases do aprender a ensinar, à qual denomina fase de pré-treino, e que inclui as

experiências que os professores viveram antes da formação inicial, geralmente na condição de alunos em seus processos de escolarização. Entretanto, embora Marcelo García (1999) destaque que essa experiência pode influenciar de maneira inconsciente o professor, é possível perceber que a professora Luana, em especial, afirma recorrer à experiência vivida enquanto aluna de maneira direta e consciente, reproduzindo-a, apontando para uma possibilidade diferenciada de compreender a influência desse espaço de formação geral, em relação à prática docente.

5.2 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL

Diante da complexidade do ensino, inclusive pela formação humana que sua prática envolve, a formação de professores passa a ser entendida como um processo relacional que se efetiva entre pessoas adultas e pressupõe um comprometimento tanto por parte do formador, quanto daquele que está em processo de formação. Ela visa à construção de conhecimentos profissionais que possibilitem ao professor exercer a profissão crítica e reflexivamente, tendo em vista a aprendizagem dos alunos e a compreensão da própria prática e de seus possíveis condicionantes.

A formação de professores não se constitui, no entanto, como um processo estritamente individual, mas como um processo que se insere no âmbito das relações sociais, por isso envolve as relações existentes na comunidade escolar e no coletivo profissional. Ela estende-se para além do período inicial de formação e permanece durante o tempo em que se efetiva o exercício da profissão.

Não sendo um campo neutro de ação por engendrar intenções e finalidades, a formação de professores corresponde, em sua trajetória histórica, a determinados conceitos que se dinamizaram em face dos processos concretizados em sua prática. Sobre esses conceitos Imbernón (1998) descreve, em linhas gerais, a orientação acadêmica, a racional técnica e a baseada na prática.

Sobre a primeira delas, a orientação acadêmica, o autor afirma que em um primeiro momento a formação de professores foi concebida como um modelo de transmissão acadêmica de conhecimentos, estando vinculada ao estudo das disciplinas acadêmicas. Esse entendimento da formação docente centrava-se no domínio de conteúdos do currículo e tinha por finalidade a recuperação da tradição clássica na educação, valorizando o estudo de grandes autores e de suas obras. Ao professor, nessa perspectiva, caberia a transmissão dos

conteúdos culturais, para o que se tornava primordial um amplo domínio dos conteúdos a serem ensinados.

A segunda orientação formativa dos professores surge principalmente com o avanço científico e tecnológico. De acordo com Pérez-Gómez (1995), o modelo da racionalidade técnica é uma herança do pensamento positivista[33], que, a partir do entendimento da ciência como neutra e objetiva, preconiza a importância do acúmulo de conhecimentos teóricos cientificamente construídos, para sua aplicação posterior nas situações da prática pedagógica.

Nesse sentido, a prática passa a ser um campo de aplicação linear de modelos técnicos e instrumentais, isto é, normas e técnicas desenvolvidas a partir da pesquisa científica que serão aplicadas independentemente da complexidade e singularidade que envolve o processo pedagógico: o professor aprende os conteúdos a serem ensinados, a teoria que explica como proceder no ensino desses conteúdos, aplicando-os em seguida na prática para desenvolver as competências e capacidades técnicas necessárias ao processo de ensinar.

Para Imbernón (1998), o grande diferencial entre essas duas orientações formativas é que o paradigma da racionalidade técnica na formação do professor prioriza a cultura técnica e científica em detrimento da cultura humanista e artística, privilegiada pela orientação acadêmica. O autor afirma (p. 38, tradução nossa) que durante os anos de 1960 e 1970 esse modelo de formação capitalizou os processos formativos, evoluindo progressivamente até uma

> [...] formação instrumental, prestando maior atenção às demandas imediatas do mercado que às necessidades menos imediatas, porém mais sólidas, de uma cultura mais completa, global e integral.

Depois de um longo período de tempo, a orientação baseada na racionalidade técnica deixou de representar uma solução para os problemas educacionais, ao menos aos olhos dos educadores, e passou a ser criticada. Isso porque, além de não considerar as questões intrínsecas ao próprio processo de ensinar, as quais se referem à estrutura das tarefas acadêmicas do professor, minimizadas nesse modelo, outro ponto se destacou: a compreensão de que "a definição de metas e de objectivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico", como alerta Pérez-Gómez (1995, p. 100).

---

[33] O Positivismo tem Augusto Comte como fundador e proclama a submissão da imaginação à observação, acreditando que na relação teoria-prática o estudo das ciências é algo elevado porque atende a necessidade fundamental da inteligência humana de conhecer as leis dos fenômenos, não levando em conta as considerações práticas. Para Comte não há outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados, por isso a atitude positiva consistia em descobrir as relações entre as coisas (TRIVIÑOS, 1987).

Por esse motivo, especialmente quando vivida em seu período de maior exacerbação, essa orientação passou a ser questionada e criticada em seus fundamentos, tanto em relação à tarefa acadêmica desempenhada pelo professor, quanto em relação ao âmbito político da ação docente, ou à sua participação no processo de construção social, tarefas intrinsecamente complementares.

A partir dessas considerações, a prática pedagógica passa a ser entendida como uma prática que convive com a incerteza, a dúvida, a variabilidade das situações, a complexidade e o conflito de valores que se expressam quando ocorre a definição de metas e de meios para alcançá-las. Tais aspectos passam a ser percebidos como impossíveis de serem resolvidos, diante da limitação e imposição de soluções advindas da aplicação de regras e procedimentos gerais preconizados pela razão técnica e seus pressupostos de racionalização.

Quando tomadas em relação ao âmbito político da ação docente, ou da participação social, como afirma Pérez-Gómez (1995) – e, ainda, em consonância com a perspectiva crítica assumida no presente trabalho –, essas características com as quais convive a prática pedagógica do professor expressam as relações sociais geradas a partir do processo de produção da vida material.

Nesse sentido, a crítica referente tanto à orientação conceitual da formação de professores baseada na racionalidade técnica, como à sua expressão pedagógica de maior veemência, o tecnicismo educacional, esteve inserida no processo mais amplo de discussão social sobre a ordem estabelecida. Tal processo foi desencadeado no Brasil pela intensificação dos movimentos sociais, principalmente no final da década de 1970 e início da década de 1980 (MARTINS, 2009), quando passaram a questionar os ordenamentos condizentes com a relação social básica do sistema capitalista, pautada na exploração e no controle da força de trabalho.

No Brasil, a racionalização do trabalho pedagógico que se expressou por meio do tecnicismo situou-se principalmente a partir de 1964. Como evidencia Martins (2009, p. 27), a partir de um estudo sobre a didática da época e sua relação com a prática social, a didática e as discussões em torno dela expressaram a "[...] prática pedagógica decorrente da relação social básica do sistema capitalista, naquele momento histórico".

Também Kuenzer e Machado (1986), em estudo publicado na década de 1980 sobre o tecnicismo e a racionalização da educação, evidenciam a vinculação entre a educação e o desenvolvimento capitalista. As autoras destacam que o produto do sistema escolar era considerado inadequado pelo projeto desenvolvimentista, por isso esse sistema foi responsabilizado tanto pela deficitária qualificação da mão de obra, quanto pela desigualdade

de distribuição de renda e despreparo da população para o processo político em andamento, razões pelas quais mudanças dessa ordem foram implementadas. Analisando tais mudanças e o contexto em que se efetivaram, Kuenzer e Machado (1986, p. 30) afirmam que:

> A tecnologia educacional, em seus termos mais simples, representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial.
> Colocada desta forma, ela só pode ser compreendida no contexto da racionalização do processo produtivo, [...].

O questionamento aos problemas postos pela prática social e pedagógica, que passou a demonstrar a necessidade de constituí-la a partir de outras bases, estranhas à vigente, conduziu ao entendimento da prática como espaço em que também se produz conhecimento. A racionalidade prática passa, então, a ser discutida nos meios educacionais sob múltiplas abordagens, abarcando contribuições de diferentes campos teóricos, como as advindas das novas concepções da teoria e prática do currículo, da sociologia crítica, do interacionismo simbólico, da psicologia cognitiva e do construtivismo, conforme assinala Imbernón (1998).

Esse modelo, em sentido geral, percebe o campo da prática como campo que possibilita ao professor a construção de conhecimentos profissionais e busca sua formação numa perspectiva ativa, que favoreça sua participação efetiva no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos pedagógicos.

Assim, nessa abordagem da prática tomada como referência para a formação dos professores, de acordo com Imbernón (1998, p. 39-40, tradução nossa):

> Aparece o que podemos denominar no campo educativo de 'progressismo', também denominado de forma ampla de social-reconstrutivismo, já que abarca diversas expressões ideológicas e pedagógicas que têm em comum uma série de elementos emblemáticos: crítica das práticas padronizadas e do controle burocrático que se exerce sobre os professores, aposta pela diversidade, fomento do trabalho colaborativo, protagonismo dos professores no desenvolvimento do currículo e da atividade na aula, relação estreita da escola com a comunidade, investigação sobre a prática, formação nas escolas, autonomia e qualificação dos professores, etc.

Formas alternativas para a formação de professores a partir da valorização do campo da prática começam a se constituir, convivendo com os modelos anteriores, e é em meio a esse quadro social e de formação docente mais amplo que se insere a formação inicial das professoras Joana e Luana.

Em suas inferências sobre aspectos do seu desenvolvimento profissional, as professoras iniciantes, sujeitos desta pesquisa, destacam elementos formativos relacionados

tanto ao curso de *magistério* quanto ao curso de *Pedagogia*, este último em fase de conclusão do segundo ano por Joana e concluído no ano de 2004 por Luana.

Com relação ao curso de *magistério*, é interessante ressaltar que para as duas professoras a experiência propiciada por essa formação parece ter sido limitada, pois em seus depoimentos não é evidenciada a contribuição do curso para o enfrentamento dos desafios da prática profissional no início da profissão. Assim, tanto a professora Luana quanto a professora Joana, mesmo participando da formação em magistério em momentos diferentes, isto é, Luana tendo concluído o curso em 1998 e Joana em 1986, têm percepção semelhante sobre essa formação, ressaltando um processo de dicotomia entre teoria e prática, como é possível constatar:

> [...] Não, eu acho que não teve muito, é claro que a teoria, como elas ensinaram, a gente sempre lembra alguma coisa. Mas, porque eu fiquei tanto tempo afastada, [...] quando eu cheguei aqui, é claro que eu sabia fazer um planejamento, que eu aprendi no magistério, não esqueci. Mas não teve muito [...]. Como se portar, como escrever no quadro, como se portar em sala de aula, como tratar os alunos, essa parte é que eu lembrava, que elas falaram lá. (JO)

> Eu lembrava do estágio, como eu me portei no estágio, porque você tem que explicar o conteúdo e tem que ter a atenção deles. Eu lembrei um pouco de lá, pra puxar [...]. Mas acho [...] você lembra um pouco do estágio, eu lembrava também lá da escola, no início, quando eu comecei. Lembrava da professora, acho que foi tudo uma relação. (JO)

> [...] o que eu me lembro, claramente, é que a professora, na época – eu não me lembro o nome dela – ela falou que tinha que explicar [os conteúdos] aos alunos, pra que eles entendessem. Que tinha que chamar a atenção deles, é disso que eu me lembro. Que eles tinham que ficar olhando pra você, com atenção. É só, que me chamou a atenção. (JO)

> Do magistério você não lembra, é claro que alguma coisa você lembra, "Ah, um grupo fez um trabalho sobre isso, eu também vou fazer na sala de aula", mas já não é tanto quanto você ter a vivência [...]. (LU)

Nas declarações das duas professoras é possível perceber que na relação entre teoria e prática há uma centralidade do ensino vinculado à transmissão de conteúdos, para sua posterior aplicação no momento da prática pedagógica. Além disso, elas demonstram uma forte presença de elementos técnicos na formação em magistério, os quais as levavam a valorizar subsídios que se referiam ao "como fazer", em detrimento de outros aspectos que, de forma ampliada e a partir de um processo reflexivo sobre a prática pedagógica, permitissem às professoras a contextualização e a percepção da sua relação com a estrutura social mais ampla, bem como a análise e a tomada de decisões sobre a pertinência das ações empreendidas.

Nesse sentido, quando Joana afirma que aprendeu como escrever no quadro, como se portar em sala de aula e como tratar os alunos, ou quando Luana declara que no magistério "[...] um grupo fez um trabalho sobre isso, eu também vou fazer na sala de aula", mas ressalta que "isso já não é tanto quanto você ter a vivência" dessa prática, ambas evidenciam a percepção do campo teórico dissociado do campo da prática. Não percebem, portanto, a teoria como um campo articulado à prática e que pode auxiliar o professor na compreensão dos desafios postos por essa mesma prática.

Diante desse modelo de formação que se aproxima da racionalidade técnica, a prática pedagógica submete-se à teoria existente e deixa que ela a guie, desconsiderando a complexidade do fenômeno educativo, sua singularidade e os conhecimentos construídos a partir dela. Assim, deixando de explicitar a vivência de um modelo de formação contrário a esse, no processo de aprender a ensinar desenvolvido no curso de magistério, é possível perceber que o campo da prática deixou de ser visto como um dos elementos a partir dos quais se constrói o conhecimento profissional.

Luana formou-se em magistério em 1998, sob os então recentes ordenamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, atual LDBEN. Embora ela demonstre valorizar a relação pedagógica construída a partir de uma metodologia participativa, em que os futuros professores estejam envolvidos ativamente no processo (ao menos em relação à participação dos componentes dos grupos que organizam e apresentam trabalhos durante o curso), em seu depoimento sobre a formação de professores está presente a lógica da aprendizagem de conhecimentos e técnicas para posterior aplicação no campo da prática. É uma lógica de caráter mais especificamente instrumental e formalista, que parece dissociar esses dois elementos, assim como é verificado nas percepções de Joana.

Isso pode ser percebido quando Luana afirma não ter vivência da prática pedagógica, vivência que, contraditoriamente, declara ter experimentado quando foi aluna nos anos iniciais da Educação Básica, o que conduz ao entendimento de que, para ela, ter vivência significa ter maior participação no processo de formação. Ou ter participação ativa no processo pedagógico enquanto aluna, seja nos anos iniciais de escolarização básica ou no magistério, e não a vivência da própria prática pedagógica na condição de protagonista desse processo.

Assim, não ter a vivência demonstra significar, para a professora Luana, uma relação de maior passividade no processo de aprendizagem da docência, relação essa que ela experimentou especialmente no curso de magistério, enquanto aluna. Isso indica que a

professora percebe, ainda que sem explicitar com muita clareza, a importância de um processo mais participativo, que privilegie o envolvimento ativo de todos, professor e alunos.

Quanto à professora Joana, a formação em magistério da qual participou se insere no período em que vigoravam as demandas legais instituídas pela Lei 5692/1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, posteriormente alterada em alguns de seus dispositivos pela Lei 7044/1982, que tratava sobre a profissionalização do ensino de 2º grau. De acordo com Tanuri (2000), a formação em nível de magistério nesse período foi alvo de muitas críticas, o que se deu principalmente em decorrência da dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, parte comum e profissionalizante – agravada pela distância entre o processo de formação e a realidade escolar vivenciada no então denominado 1º grau –, além da fragilidade quanto aos conteúdos trabalhados.

Com relação aos formadores, Tanuri aponta a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau, tendo em vista a variedade de disciplinas que muitas vezes ministravam e o desconhecimento da realidade. A autora destaca, também, problemas relacionados à realização do estágio curricular vinculado à Prática de Ensino, uma vez que mesmo diante de uma perspectiva integradora dessa disciplina e, ainda, da proposta de cumprimento de atividades de observação, participação e regência, na realidade a prática ficava em muitos casos restrita ao âmbito da observação, tornando-se uma exigência cumprida apenas formalmente. Dessa forma, a formação do professor nesses cursos ficava bastante comprometida.

Essa análise de Tanuri (2000) – em que destaca a dissociação entre teoria e prática, inclusive no que diz respeito ao estágio curricular – é confirmada por Joana, quando ela denota a fragilidade da formação inicial no magistério declarando que se sentiu insegura ao iniciar o trabalho na escola. Joana relaciona essa insegurança a pouca oportunidade de vivenciar situações da prática pedagógica, na condição de aluna em formação, sem desconsiderar, ainda, o longo tempo que passou sem atuar profissionalmente desde que concluiu a formação.

Assim, tais fatores demonstram ter influenciado negativamente o processo de desenvolvimento profissional da professora Joana e, por isso, favorecido a ela o choque com a realidade (HUBERMAN, 1995) no início do exercício da profissão, isto é, o sentimento negativo de confrontação inicial com a complexidade da profissão. Isso evidencia, muitas vezes, a distância entre aquilo que existia para a professora enquanto ideal e o que ocorre efetivamente na realidade prática da sala de aula, conforme se constata no depoimento de Joana:

> O começo não foi fácil, porque em sala de aula só tinha entrado pra fazer o estágio, que é só duas vezes, depois fiquei quantos anos afastada. No começo foi difícil mesmo, porque por mais que eu soubesse que era isso que eu queria pra minha vida dali em diante, eu tinha medo realmente de entrar numa sala de aula, enfrentar as crianças, 30 carinhas, te olhando. (JO)

Na abordagem feita pelas professoras sobre a formação inicial em magistério chama a atenção ainda, o fato de que elas revelam uma visão ou postura pouco crítica acerca da educação e do fazer pedagógico, o que pode ser indicativo de uma lacuna em relação ao componente político e à sua vinculação com a formação docente, haja vista que tal posicionamento não aparece em suas falas, como uma marca deixada por essa formação.

Em decorrência desse tipo de formação, é possível perceber que as professoras entendem a prática docente a partir de uma visão mais restrita do processo, centrada principalmente no espaço da aula em sua dimensão técnica. Com isso, não evidenciam uma compreensão ampla da prática pedagógica em relação ao contexto social, tal como defendem as teorias críticas da educação surgidas na década de 1980, quando o movimento levado a cabo na prática social indicava tal necessidade como uma forma de responder propositivamente e contribuir com a superação da condição de exploração e de desigualdade na qual se encontrava grande parcela da sociedade naquele momento histórico.

Para as teorias críticas, a educação tem como finalidade favorecer a transformação social através da formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, sujeitos participativos e engajados na constituição da sociedade. Assim, ao entenderem a formação do professor nessa perspectiva, defendem sua preparação para compreender o processo educacional como parte do contexto social mais amplo, e não como um processo que se desenvolve paralelamente às relações sociais que configuram a estrutura política e econômica, estando, por isso, submetido a interesses contraditórios.

Além disso, as teorias críticas alertam para a formação do professor tendo em vista sua capacidade de perceber a existência de grupos sociais antinômicos, com interesses diferentes a serem atendidos, e que desencadeiam relações de exploração que favorecem alguns grupos em detrimento de outros, mantendo, com isso, a desigualdade social.

Um dos grupos de pesquisadores que discutem a pertinência dessa questão na formação de professores é representado por autores como Santos (1992) e Martins (2009), os quais destacam que diante da percepção dessa conjuntura, os professores tornam-se capazes de analisar os múltiplos condicionantes da ação pedagógica que estão relacionados a ela, bem como de vivenciar um novo tipo de relação com os alunos, que se sobreponha às relações sociais pautadas na exploração e na dominação.

Como argumenta Martins (2009), no movimento dialético entre teoria e prática, com vistas à transformação consciente da prática social e pedagógica**,** pode-se valorizar tanto a forma de interação entre formador e formandos quanto o campo da prática social como espaço onde se produz conhecimento e a partir do qual se amplia o conhecimento já existente. A formação desse professor, passa, assim, por uma maneira diferenciada de privilegiar a forma de trabalhar o conteúdo.

Vivenciando essa forma de encaminhamento da prática, o professor mais tarde vivenciará forma similar com seus alunos, preparando-os para o processo de construção e de transformação social, que visa a uma sociedade mais justa para todos (MARTINS, 2009).

As relações sociais estabelecidas na formação passam a ser, em si mesmas, um conteúdo, embora os conteúdos propriamente acadêmicos também não sejam desprezados, pois como sustenta Martins (2009, p. 98), a partir desse posicionamento crítico, a formação do professor "[...] exige que ele seja capaz de compreender seu processo de ensino em suas múltiplas determinações. Para isso ele deve ter claros os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, ideológicos e pedagógicos do processo de ensino".

Entendida dessa forma, a formação inicial de professores (assim como a formação continuada) parte do campo da prática, sendo, no presente caso, o entendimento da prática tanto em referência à sistematização do que o professor em formação viveu enquanto aluno na Educação Básica – uma vez que essa formação exerce, ainda que involuntariamente, função formativa em relação ao desenvolvimento profissional do professor – quanto em referência às situações apreendidas e sistematizadas pelos futuros professores em vivências pedagógicas orientadas e acompanhadas durante a formação inicial.

Essa prática – e as percepções, significados, lembranças, entendimentos, que constituem um *corpus* teórico e que advêm, nessas circunstâncias, dela – é compreendida e confrontada com teorias já sistematizadas e que dizem respeito à ação docente e seus fundamentos, constituindo uma teoria com novos significados.

Selecionadas para atender aos objetivos definidos com a participação do grupo em formação, tendo em vista suas necessidades práticas, e a partir de seus sistemas ideológicos particulares (SANTOS, 1992; BERNARDO, 1992), ou, como destaca Thompson (1981), dos conceitos e expectativas organizadores de cada um dos futuros professores, da organização e do sentido que dão aos elementos simbólicos que constituem na prática efetivada em diferentes instituições, tais teorias recebem novos significados e modificam os sistemas ideológicos iniciais, colaborando para a transformação dessa mesma prática.

Além da compreensão e transformação da prática pedagógica, e da aprendizagem de conteúdos necessários para a ação docente, Martins (2009) ainda destaca que como as relações que se inserem nesse processo não são impositivas, mas partilhadas e gestadas no grupo, elas colaboram, também, para a constituição de sua crescente autonomia.

Nesse sentido, pela característica da simetria invertida, os novos professores, ao conduzirem suas práticas pedagógicas dessa forma, estabelecerão com seus alunos novas relações sociais para que eles vivam e propaguem também cotidianamente relações de igualdade e não competitivas, contrapondo-se às relações sociais incentivadas pelo sistema vigente.

No âmago dessa questão, a dissociação entre teoria e prática nos processos acadêmicos e sociais – questão nodal na formação de professores –, pode ser compreendida também, e em maior profundidade, a partir da percepção da desvalorização histórica da prática em relação à teoria. Para Bernardo (1991), esse processo resulta de uma completa desvalorização social da prática, sendo por isso a dissociação entre elas a expressão dessa desvalorização. De acordo com o autor, (p. 51), "não se reconhece à força de trabalho em ação qualquer como categoria conceitual porque os trabalhadores não assumem nenhuma posição de poder na sociedade." Sendo assim, numa visão conservadora, dominar e construir conceitos teóricos é expressão de intelectualidade, atividade destinada a indivíduos privilegiados, sendo a prática vista como atividade subalterna, encontrando-se, por isso, muitas vezes, submetida à teoria.

No que diz respeito às experiências vivenciadas pelas professoras no curso de *Pedagogia* em relação ao seu processo de desenvolvimento profissional, elas apontam aspectos gerais dessa formação. Joana, em especial, destaca a contribuição do curso para sua formação pessoal, conforme é verificável nos excertos de seu depoimento:

> Primeiro ela contribui porque a gente enxerga melhor, começa a enxergar melhor, [...], ao redor até da vida pessoal, você convive com várias pessoas, você conversa, sai daquela rotina, é muito bom... Eu estou louca pra pegar férias, mas já estou com saudades. [...]. (JO)

> Eu faço Psicologia, Sociologia, História da Educação, Filosofia, Gestão II, Didática II e Prática [disciplinas]. Na disciplina de Prática a gente veio fazer estágio e tem que fazer um artigo. Aí eu percebi como voltar a estudar fez bem, porque a gente tem que ler bastante, faz muita leitura, e eu escrevi o tal do texto, [..] e a professora gostou. Então a gente percebe que tem capacidade também pra fazer. A Pedagogia ensina também isso, desenvolve o vocabulário, por causa das leituras. (JO)

Estando no final do segundo ano, Joana percebe que o curso de Pedagogia lhe proporciona uma melhoria pessoal, tanto no que diz respeito a aquilo que a convivência com

outras pessoas lhe proporciona, quanto em relação à aquisição de habilidades acadêmicas mediante as atividades desenvolvidas no curso. É possível observar, também, a importância que tem para a professora a percepção da própria capacidade – que resulta na melhoria da autoestima –, especialmente quando ela afirma que, ao escrever o texto solicitado pela professora da graduação, constatou que "tem capacidade para fazer" tal produção. Esse fato evidencia que, até então, talvez acreditasse que não seria capaz de fazê-lo.

Mesmo fazendo tais afirmações, Joana evidencia um distanciamento entre a formação e o contexto, assim como havia ocorrido no magistério, pois afirma ter feito "estágio", centralizando sua contribuição principalmente na questão da melhoria acadêmica, embora essa seja também relevante para o professor. Ela deixa de explicitá-lo como uma situação sujeita à problematização, ou como uma situação a partir da qual pode problematizar a prática pedagógica observada nesse campo, ou a sua própria prática enquanto professora em exercício, apesar de as pesquisas voltadas à formação de professores, realizadas por autores como Nóvoa (2002) e Marcelo García (1999), apontarem essa relevância.

Nessa perspectiva, ao explicitar o distanciamento entre o curso de Pedagogia e o campo da prática, é possível inferir que estabelece pouca relação entre essa prática e os conhecimentos que se constituem a partir dela, deixando, em decorrência disso, de analisá-la à luz de conhecimentos teóricos, a fim de transformá-la e de realizar a articulação entre teoria e prática.

Quanto ao posicionamento da professora Luana, nos excertos de seu depoimento ela também destaca, na maioria das vezes, elementos positivos em relação a o que vivenciou no curso de Pedagogia. Entretanto, a professora faz uma ressalva em relação a essa trajetória e toma para si a responsabilização por não associar o espaço de formação ao campo prático:

> Fiz em 2001, mas tem coisas que eu acho que teria sido bom se eu estivesse na universidade e trabalhando, porque aí teria visto já na prática algumas coisas. (LU)

> Ah, eu vejo bem diferente, na saída do magistério eu não sabia tanta coisa, [...], principalmente como a parte de Psicologia, sabe? História da Educação não influencia, algumas metodologias também que a gente vê, como Projetos, na época que eu fiz magistério, não se falava em Projeto, só se falava em Plano de Aula. Na universidade já se falava em Projeto, a gente já tinha elaborado, então não sentia dificuldade de falar assim: "Ah, vamos colocar isso num Projeto", não tinha dificuldade. [...] Eu acho que eu tinha o conhecimento, dava pra associar nas outras coisas. (LU)

> Principalmente da parte de Psicologia, de entender a criança, ver de outro jeito, Linguística, porque se eu tivesse só saído do magistério e ido pra sala de aula não ia saber que tinha que avaliar o texto, que as crianças escrevem emendado, ou às vezes como ela fala, eu chegaria lá e iria achar que estava tudo errado. Aí já com o conhecimento da universidade, "Não, ele está produzindo", já tinha vivenciado mais. Então às vezes as crianças escreviam e eu lia. "Ah, mas ele está bom, eu consegui ler", porque eu tinha o conhecimento da disciplina de Linguística. (LU)

> Geometria, eu lembro assim que da minha formação de magistério eu não tinha, mas na universidade eu tinha feito um trabalho, aí quando chegou lá na prática, mesmo, já queria fazer igual da universidade. Se na universidade eu tinha feito daquele jeito, na escola também, só que é claro, na universidade você faz cheio de regras, pra tua aula, [...]. (LU)

Nos depoimentos da professora Luana é possível verificar que, embora exista o destaque à contribuição positiva do curso de Pedagogia, o que fica evidente também é o entendimento, pela professora, do distanciamento da formação desenvolvida nesse curso em relação à escola. Esse aspecto é percebido especialmente quando ela afirma que seria bom se estivesse trabalhando na área da educação concomitantemente à formação inicial, porque, como a própria professora ressalta, "já teria visto na prática algumas coisas", o que indica que a lógica da formação, ou a forma como ela é encaminhada, ao menos em determinados momentos, se concretiza como espaço de aprendizagem para a aplicação posterior, na prática, dos conteúdos aprendidos.

A necessidade da articulação entre teoria e prática, que indica um encaminhamento semelhante da formação inicial e continuada, é reafirmada por Luana quando se refere também ao curso de Especialização e à importância de já estar atuando para compreender as explicações dadas pelos professores, a fim de colocá-las em prática. Nesse sentido, ela declara:

> Principalmente de Matemática também, eu lembro que quando estava fazendo Especialização eu tinha uma turma de primeiro ano, aí o professor falava: "Às vezes a criança"... Por isso que eu acho, que talvez, se eu estivesse fazendo Pedagogia e trabalhando fosse diferente, sabe, traria mais pra realidade. (LU)

> Aí o professor: "Ah, porque às vezes a criança não escreve em cima da linha, às vezes a gente começa da direita para a esquerda e a criança não tem noção". E ele ensinava: "Façam um círculo lá no pátio, aí brinca com as crianças, dentro e fora, dentro e fora, andar num círculo, e você vê que a criança aprende". Eu fazia com as crianças na sala. (LU)

O entendimento, pelos acadêmicos, da necessidade de já estar atuando como professor para que a formação inicial esteja mais próxima da realidade, foi um aspecto anteriormente observado por Papi (2005) também em relação ao curso de Pedagogia. A autora aponta elementos que indicam a fragilidade dessa formação para os acadêmicos que a cursavam e que não eram professores em exercício. Neste sentido afirma que, em relação ao curso, "[...] a

manifestação positiva dos envolvidos está articulada à prática docente anterior ou concomitante à graduação, sendo estranha àquela que foi proporcionada pela formação inicial" (PAPI, 2005, p. 132).

É interessante observar, ainda, que mesmo diante desse modelo de formação, algumas disciplinas do curso de Pedagogia, como Psicologia, Linguística e as Metodologias específicas das áreas de conhecimento são destacadas e percebidas positivamente pelas professoras, como disciplinas que se sobressaem em seu processo de aprendizagem da docência.

Neste sentido, é relevante para as duas professoras a contribuição da disciplina de Psicologia, pois, assim como Luana, a professora Joana ressalta que ela a auxilia a compreender melhor a criança, nas diferentes situações do contexto escolar, como se pode constatar nos excertos de sua entrevista:

> Eu percebi com a atitude deles, assim, mesmo, olhando pra eles, até eu acho que nunca comentei com a pedagoga, mas eu percebi. Claro que isso também eu aprendi lá em Psicologia, na universidade, porque a professora falou que não agredindo o outro, não chutando, em sala de aula, não é indisciplina. Indisciplina é quando eles estão se pegando, vamos dizer assim. (JO)

> Mas na Pedagogia eu aprendi muita coisa, [...] como a faixa etária das crianças em Psicologia, como tratá-los, [...]. (JO)

É possível perceber, mediante os depoimentos das professoras, que as disciplinas destacadas são as que estão relacionadas mais diretamente com os desafios que surgem na prática pedagógica e que se relacionam ao processo ensino-aprendizagem, enquanto outras parecem ser entendidas como fundamentalmente teóricas, sendo concebidas como disciplinas que não influenciam em sua formação, conforme afirmou Luana sobre a disciplina de História da Educação.

Além de Luana ter evidenciado a frágil contribuição das disciplinas consideradas "teóricas", Joana também expressou certo nível de incompreensão em relação aos objetivos dessas disciplinas na graduação, conforme observado em seu posicionamento durante o horário de lanche na sala dos professores, descrito no diário de campo:

> LANCHE: [...]. As professoras comentam sobre a reunião que haverá na escola e me informam que será a Mini-Conferência para a CONAE (Conferência Nacional de Educação) e que terá a presença dos pais. A diretora afirma que será no refeitório e que alguns professores devem ficar com as crianças, sendo que outros participarão da reunião. A professora Joana diz às colegas que ficará lá fora com os alunos porque não quer falar, e que se for falar, falará sobre a educação jesuítica: "Um chute", afirma ela, declarando também que ficou em casa no dia anterior para fazer um trabalho da faculdade. (DIAPE 12, JO)

Diante de tais constatações, parece ser um desafio para a formação constituir uma nova percepção e valorização, pelos futuros professores, do domínio do campo teórico para auxiliar a compreensão clarificada dos condicionantes de suas práticas e da relação complexa entre os múltiplos fatores que estão agregados à escola e à prática educativa, atribuindo novos sentidos a esses conteúdos.

Na mesma perspectiva da relação entre teoria e prática, os conteúdos dessas disciplinas – tomados não como elementos que guiam a prática docente, mas que são provocados por essa mesma prática e que auxiliam a compreensão dos conhecimentos construídos pelos futuros professores na prática social e pedagógica a partir da ação nas diferentes situações – podem ser revistos e receber novos significados, processo que contribui para que os professores se tornem profissionais conscientes das ações pedagógicas que realizam.

Diante desse entendimento, para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional a partir da formação inicial são relevantes as reflexões de Nóvoa (1995b), quando o autor destaca que para além da formação profissional do professor centrada no modelo acadêmico, voltado para as instituições e para a aprendizagem de conhecimentos fundamentais, ou no modelo essencialmente prático, voltado para as escolas e a aplicação de modelos, métodos ou técnicas pré-concebidas, é importante o modelo profissional a ser assumido pelas Universidades e pelas escolas. Isto é, um modelo que tendo a escola como eixo de formação, valoriza a reciprocidade, a cooperação e a responsabilidade dessas instituições em face de objetivos comuns, possibilitando a valorização do campo da prática nesse processo e, ao mesmo tempo, o não desprezo ao campo teórico.

Esse modelo, que pode ser vislumbrado para além da racionalidade técnica, coaduna com a formação do professor profissional, pois pretende uma formação que propicie aos professores o desenvolvimento da capacidade de criação, bem como a possibilidade de reflexão sobre a educação em e para uma nova sociedade. No sentido dessa afirmação, os professores, não sendo concebidos como técnicos que se limitam à imitação de outros professores ou à execução de modelos pré-definidos por outras instâncias, passam a ser criadores em seu próprio trabalho, mediante uma determinada realidade.

Portanto, numa perspectiva de relação entre teoria e prática, e de transformação dessa prática, a formação considera o contexto ocupacional, a natureza do papel profissional, a competência do professor para desenvolver a prática pedagógica, o conhecimento profissional docente e a natureza da sua aprendizagem (NÓVOA, 1995b), favorecendo ao professor o

desenvolvimento da capacidade de se constituir como profissional que tem clareza dos possíveis condicionantes de sua prática, buscando superá-los.

Diante disso, a valorização da formação docente em nível superior para a atuação em qualquer um dos níveis de ensino apresenta-se como uma necessidade, pois a formação em nível médio parece ter maior dificuldade em prover o aprofundamento inicial para a constituição do professor profissional. E é preciso considerar que mesmo sendo profissionalizante, ela faz parte ainda da Educação Básica.

A formação em nível superior pode ter, portanto, melhores perspectivas de contrapor-se aos pressupostos que não priorizam a autonomia profissional e que buscam a formação de professores que atendam submissamente às demandas sociais vinculadas ao sistema vigente, sem questioná-las ou irem de encontro a elas.

6 DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A influência do contexto é compreendida como incisiva no processo de entrada na carreira e de aprendizagem da profissão. Jordell (1987), ao estudar as influências a que estão sujeitos os professores iniciantes, e tendo como apoio os estudos de diferentes autores, especialmente Lundgren (1977 apud JORDELL, 1987) e Klark e Peterson (1986 apud JORDELL, 1987), afirma que além do nível de influência pessoal (que para ele inclui a experiência como aluno e a resultante da formação de professores), as influências estruturais sobre o professor, que envolvem as estruturas dentro das quais ele trabalha, são também relevantes. De acordo com ele, em linhas gerais, essas estruturas dizem respeito ao nível de sala de aula, institucional e social.

O influxo de nível institucional, que se encontra especialmente articulado à estrutura econômica, social e política, está relacionado, segundo Jordell (1987), a aspectos como metas a serem alcançadas, currículo, governo, sistema de regras formais, ferramentas administrativas e jurídicas, as quais, na prática, coexistem e afetam a escola e o professor.

Nesse sentido, tal entendimento sobre a influência do nível institucional sobre os professores iniciantes permite também perspectivar a escola a partir de sua inserção no quadro de condicionamento geral da sociedade, conforme afirmam Santos (2004) e Martins (2009), em que mudanças importantes em todos os setores ocorrem para viabilizar o processo de reestruturação capitalista, que lança mão de novas tecnologias e formas de organização para obter sucesso.

Santos (2004) destaca que desses novos contornos decorre o determinante básico das novas características de relacionamento social, dos novos desenhos da formação de trabalhadores e capitalistas, assim como das inovações que garantem diferentes possibilidades de inserções no mercado. Dessa forma, o autor afirma que novos valores, significados, sentidos, conceitos, paradigmas passam a interferir nas práticas sociais, que tomam como referência o critério de laboriosidade capitalista, pois, "assim se estrutura o campo básico da educação como processo social" (SANTOS, 2004, p. 17).

Entender a influência do nível institucional e social sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante, portanto, requer um entendimento complementar: compreender e considerar esse professor em sua atividade e mediante as condições sob as

quais a desenvolve, embora nessa interação a ação do homem tenha lugar central, como explica Castoriadis sobre a atividade humana (1985, p. 54, grifo do autor):

> Tampouco temos de explicá-la ligando-a às 'condições objetivas' nas quais o proletariado se encontra colocado, à sua situação nas relações de produção (ou no conjunto do contexto social); não porque essas devam ser negligenciadas, mas porque são *quase nada* fora dessa atividade do proletariado; não têm nenhum conteúdo nem significação determinados.

Acordar que o nível institucional exerce influência sobre o professor iniciante implica compreender que, em alguma medida, essa influência pode ser relevante, consideradas as possibilidades que tem a instituição escolar de favorecer ao professor os meios para seu desenvolvimento profissional, podendo ser, portanto, contributiva ou relativamente negligente nesse processo, na medida em que propicia ou deixa de propiciar condições que auxiliam o professor iniciante a enfrentar os desafios da prática e, nesse movimento, a construir conhecimento profissional.

A expressão "dinâmica da organização pedagógica da escola" está sendo empregada com sentido aproximado ao utilizado por Oliveira (2002), quando se refere à organização do trabalho escolar[34] enquanto processo articulado aos aspectos relacionados à divisão do trabalho na escola e à forma como o trabalho dos diferentes segmentos está nela organizado, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos pelo sistema e pela própria escola.

A autora chama a atenção para o fato de que a organização do trabalho escolar envolve os tempos escolares, a divisão de tarefas, as relações hierárquicas (reflexos das relações de poder), entre outros, relativos à maneira como o trabalho é organizado. No caso específico do presente estudo, diz respeito aos elementos que, relacionados a esses aspectos e tendo em vista o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes pesquisadas, demonstram interferir mais objetivamente nesse processo.

Dessa forma, a necessidade de um nível diferenciado de atenção ao professor iniciante a ser proporcionado pela instituição escolar encontra subsídios que se justificam pelo que demonstram as pesquisas na área em face do próprio processo de aprendizagem docente, embora no Brasil não seja frequente a existência de um programa formal de suporte institucional a esse professor, sendo, portanto, mais comuns nesse processo ações e eventos

[34] Oliveira (2002) destaca a relação de interdependência entre a organização do trabalho escolar e a organização escolar, quando assevera que essa segunda forma de organização, a escolar, refere-se às condições objetivas sob as quais se encontra estruturado o ensino, pois diz respeito às competências administrativas de cada órgão do poder público e ao currículo que se pratica na aula, englobando, inclusive, as metodologias de ensino e os processos de avaliação adotados.

pontuais, muitas vezes desconexos, especialmente se comparados a um programa gestado especificamente para essa finalidade.

Como alerta Marcelo García (1998; 1999), por meio de uma postura de acolhida e colaboração, a escola – além de assessorar o professor iniciante para abordar possíveis dificuldades, aspectos que o auxiliarão também a conquistar maior autonomia – pode facilitar a ampliação de sua prática, assegurando, com isso, maior probabilidade de que ele permaneça e invista na profissão e na melhoria da escola.

6.1 O PAPEL DESEMPENHADO PELAS PEDAGOGAS NO PERÍODO DE INICIAÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES PESQUISADAS

As professoras Joana e Luana destacam em seus depoimentos determinadas particularidades em relação à etapa de entrada na profissão e ao exercício profissional nesse período, especialmente no tocante às relações estabelecidas com as pedagogas de suas escolas em vista do desenvolvimento da prática pedagógica e do consequente desenvolvimento profissional.

Joana relata que desde que entrou na escola para atuar como professora, contou com a ajuda que considera ter sido imprescindível, da pedagoga. Ela destaca que a pedagoga foi indispensável para minimizar as dificuldades surgidas, por isso afirma não imaginar como teria sido o período inicial sem ela:

> [...] foi essencial, porque se não tiver uma pedagoga, [...] que te apoie, te auxilie, você não sabe nem o que é que faz, porque você está iniciando, na carreira, aí vai ficar como, não é? E aqui foi tudo a pedagoga, foi excelente. (JO)

O fato de Joana valorizar a procura de auxílio, e, mais efetivamente, de tê-lo procurado, evidencia que possui uma postura de abertura em relação às próprias dificuldades, pois frente aos desafios do dia a dia, acabou externando seus receios e dúvidas, expondo-se em alguma medida perante o coletivo da escola. Essa postura também é compartilhada pela pedagoga, na medida em que desde o início parece ter demonstrado disposição para colaborar com a professora. Em seus depoimentos, Joana afirma:

> No começo de 2006 eu peguei uma turma de 8 anos, a minha primeira turma, terceiro ano do primeiro ciclo. [...]. Aí eu me vi em apuros. Fiquei pensando: "Meu Deus!" Mas a pedagoga [estava] sempre presente. Eu ligava pra ela, na casa dela, às vezes. Quando eu ia fazer planejamento e não sabia alguma coisa, se tinha alguma dúvida, eu ligava pra casa dela. É claro que ela atendia, mas sempre liguei, acho que liguei até uns dois anos, agora não ligo mais. Falava que estava com dificuldade, como fazia isso, como eu poderia explicar isso, perguntava mesmo. Não tinha vergonha de perguntar. (JO)

Joana revela que, durante o início da atividade profissional, teve dúvidas sobre a ação pedagógica que deveria desenvolver na escola para que o processo de ensino e aprendizagem tivesse bons resultados. Na hora do planejamento, mais especificamente, a insegurança surgiu principalmente quanto à operacionalização do processo de ensino, ou quanto ao "como" fazer ou explicar aos alunos. Por esse motivo, telefonava para a pedagoga, solicitando ajuda. Marcelo García (1998) considera que tal procedimento pode ser compreendido levando-se em conta a necessidade que tem o professor iniciante de construir o conhecimento profissional e, ao mesmo tempo, de alcançar um determinado nível de equilíbrio pessoal.

Embora Joana afirme que atualmente não sente mais necessidade de telefonar à pedagoga para pedir sua colaboração, destaca que continua a buscar seu auxílio, o que é reforçado também pelo que evidenciam os dados da observação. A pedagoga é a mesma desde que Joana iniciou como professora na escola, salvo no início, quando havia outra pedagoga que logo foi transferida e cedeu lugar à atual. Sobre a continuidade da busca da colaboração da pedagoga, Joana ressalta:

> Por exemplo, hoje, eu fui fazendo com as crianças uma atividade e a gente ia escrever o au-au do cachorro. Aí falei: "Será que tem hífen, será que não tem hífen?" Aí fui perguntar, tirar dúvida com a pedagoga. Às vezes a gente percebe que tem alguma dificuldade, mas ela ajuda, eu fui tirar dúvidas com ela. (JO)

> Às vezes eles fazem uma pergunta que a gente não sabe, e eu falo que eu vou ver depois, que eu procuro. Depois eu converso com a pedagoga, porque você não pode a todo o momento ficar saindo de sala de aula, deixá-los sozinhos... (JO)

Cotejando as afirmações de Joana com o que foi verificado durante a observação participante, percebo que ela mantém na pedagoga uma referência importante para conduzir a prática pedagógica. Além disso, foi possível constatar que Joana procura sua ajuda principalmente em duas situações: a primeira, que está relacionada a aspectos que dizem respeito à interação entre professor e aluno, ocorre mais especificamente para que a pedagoga a auxilie na manutenção da disciplina dos alunos durante o período escolar; e a segunda acontece para minimizar possíveis dificuldades encontradas mais estritamente em relação ao processo ensino-aprendizagem, como ela mesma relata.

Joana tem um grupo de 29[35] alunos do primeiro ano do primeiro ciclo[36] do ensino fundamental, na faixa etária de seis anos. Vale destacar que no ano de 2009, no Estado do Paraná, todos os alunos que completariam seis anos durante o ano deveriam frequentar o primeiro ano de escolarização, sem a existência de corte etário para a matrícula, o que fez com que nem todos seus alunos estivessem ainda com seis anos completos. O grupo de alunos de Joana é numeroso, considerando que se trata de crianças pequenas, irrequietas, curiosas, e que mal se acomodam nas carteiras escolares, uma vez que essas são de tamanho padrão.

As cadeiras não permitem que a quase totalidade das crianças permaneça sentada e com os pés apoiados no chão. É talvez por esse motivo que muitas delas se posicionam com os joelhos sobre as cadeiras, embora Joana constantemente lhes chame a atenção, pedindo que fiquem corretamente sentadas. Ela demonstra não ter percebido tal inadequação, pois em nenhum momento fez referência ao fato de o conjunto de carteiras escolares não ser compatível com a estatura de seus alunos. Assim, frequentemente ela solicita aos alunos:

> -"Ô, L. e L. [alunos], é poupança na cadeira, não é joelho". (DIAPE 12, JO)
>
> -"Pronto? Sentem com a poupança na cadeira. Primeiramente vamos fazer a leitura do alfabeto". (DIAPE 13, JO)

Muitas crianças da sua sala apresentam trocas de letras ou omitem letras na linguagem oral, e parecem querer brincar o tempo todo. Elas chamam a professora várias vezes, requerem sua atenção, seja para contar o que algum colega está fazendo, para mostrar alguma atividade, ou perguntar sobre como devem fazê-la. Joana trabalha no período da tarde e permanece em pé durante todo o período; ela se movimenta muito entre as carteiras dos alunos para ver suas atividades, sentando-se apenas durante o momento de fazer a chamada ou quando está no horário de lanche, postura que denota preocupação com o processo de ensino e com a aprendizagem dos alunos.

Nessa dinâmica da sala de aula, e em relação ao primeiro tipo de situação em que buscou o suporte da pedagoga, constatei que Joana recorreu a ela em vários momentos para que a apoiasse na resolução de conflitos relacionados ao comportamento dos alunos, ou a outras situações inesperadas ocorridas na sala de aula, e que os envolviam. Os registros dos diários de campo explicitam essas situações:

---

[35] Este número teve variação durante o período de observação, chegando a 31 alunos.

[36] A rede municipal de ensino pesquisada está organizada em ciclos de aprendizagem. Análises da organização da escolaridade nessa perspectiva podem ser verificadas em Alavarse (2009), Dalben (2009), Fetzner (2009), Mainardes (2009) e Miranda (2009).

> [...]. Uma aluna chamada M. F., que no dia de OTP as professoras comentaram que chorava e que agora está melhor, entra na sala chorando, acompanhada pela pedagoga. A menina corre, abraça a professora pela cintura, mas continua a choramingar querendo a mãe. Ela chora por mais um tempo sentada em sua carteira, não pára, e Joana pergunta se ela quer ir com a pedagoga. A aluna acena que sim com a cabeça. A professora leva-a até ela. (DIAPE 3, JO)

> [...].A conversa das crianças aumenta, e, com ela, o barulho. A professora continua a andar pelas carteiras colando a atividade. [...]. Pede para os alunos se sentarem. Uma garota que já havia sido chamada a atenção por estar com uma cola em bastão, está passando essa mesma cola de um para outro aluno para que a vejam. A professora olha para os alunos que estão em pé em volta da colega, vai até ela e pega a cola, dizendo que depois lhe devolveria. Passados alguns minutos, observo que a professora olha e vê que a garota está chorando, baixinho. Ela lhe devolve a cola e pede que fique guardada. A pedagoga entra na sala para entregar à professora alguns modelos de cartão para o Dia das Mães. A professora, então, lhe conta o que aconteceu e que guardou a cola, mas que a aluna chorou e ela a devolveu. A pedagoga pede à menina para vir com ela, delicadamente. A menina sai e volta em seguida. (DIAPE 3, JO)

> [...]. As crianças voltaram a reclamar da perda dos materiais, e a professora pede para um dos alunos chamar a pedagoga. [...]. A pedagoga vem à sala de aula e pergunta para Joana o que aconteceu. Ela lhe conta que sumiu um lápis e uma borracha e a pedagoga pede às crianças que procurem nas suas mochilas e estojos, porque podem ter guardado sem querer. [...]. (DIAPE 9, JO)

> A professora avisa aos alunos que o texto do livro está em letra de imprensa e que passou no quadro em letra 'caixa alta'.
> Primeiro pergunta-lhes o nome de cada um dos animais que vão ser usados para preencher as lacunas da rima. Em seguida, lê palavra por palavra das frases da rima, e os alunos repetem-nas. Depois completa com a palavra [nome do animal] que combina com a rima e os alunos a copiam.
> O aluno A. levanta-se da carteira o tempo todo, conversa com os colegas e não está atento à fala da professora. A professora interrompe o que está fazendo, sai da sala e diz que vai falar com a pedagoga. Quando volta, leva A. com seu livro para ficar com ela. A pedagoga está em sala de aula, enquanto a professora daquela sala está em hora-atividade. (DIAPE 13, JO)

Os dados de campo evidenciam que Joana demonstra dificuldade para manter os alunos envolvidos nas atividades propostas, recorrendo, por esse motivo, à pedagoga. Esse tipo de dificuldade, relacionada ao comportamento dos alunos em sala de aula, tem sido um aspecto apontado por diferentes pesquisadores que se dedicam ao estudo de professores em início de carreira.

Na sala de aula, enquanto alguns alunos estão fazendo atividades, outros arrastam-se pelo chão, locomovem-se pela sala fazendo outras coisas que não as propostas pela professora, além de permanecerem seguidamente por algum tempo apontando o lápis na lixeira que fica no canto da sala de aula, comportamentos que favorecem o aumento do ruído e a pouca participação de alguns deles nas atividades em andamento.

Tais aspectos desse comportamento demonstram não agradar à professora, pois ela chama a atenção dos alunos constantemente e, além disso, busca alternativas tais como contar

em voz alta até três ou até cinco, aguardando silêncio; apagar a luz da sala e ficar esperando até que os alunos fiquem quietos; solicitar aos alunos que fiquem sentados; pedir que levantem a mão e que aguardem até que vá a suas carteiras para atendê-los; afirmar perante o grupo que ficarão "sem recreio" (nunca sem lanche) os alunos irrequietos; ressaltar que a pedagoga está vindo até a sala, entre outros encaminhamentos. Não obstante essa prática, muitas vezes a professora não obtém o resultado esperado e encaminha para a pedagoga o aluno em que observa um comportamento mais inadequado.

Diante disso, é possível afirmar que o fato de alguém demonstrar abertura para solicitar auxílio, ou para trabalhar em colegialidade, constitui uma característica relevante para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo quando se trata de professor iniciante. Mas, por outro lado, pode ser preocupante, no caso da professora Joana, a constatação de que o insucesso em relação às alternativas das quais ela lança mão para conseguir a colaboração dos alunos acaba por diminuir a possibilidade de Joana desenvolver a necessária autonomia profissional, uma vez que demonstra um estado de dependência da pedagoga, recorrendo frequentemente a ela, não para que a auxilie, mas para que a substitua na resolução das situações desafiadoras.

Embora a "[...] valorização da colaboração profissional [...] " seja apresentada por Imbernón (1998, p. 31) como característica de um professor que possui um profissionalismo desenvolvido, portanto como aspecto relevante também para os professores iniciantes, em muitos casos, contraditoriamente, solicitar a colaboração ou, mais especificamente, pedir ajuda, pode ser entendido equivocadamente pelos professores como um ato comprometedor por meio do qual se mostra aos outros a própria incapacidade. É o que demonstram autores como Tardif e Lessard (2005) quando ressaltam a falta de postura de abertura para o trabalho partilhado, evidenciada por professores que evitam falar sobre suas dificuldades, receando colocar em xeque a própria competência, o que se torna um obstáculo para o trabalho em equipe.

Por esse motivo, ainda que seja valorizada a colaboração para o desenvolvimento profissional docente, a forma pela qual ela parece ocorrer com Joana pode distanciar-se da constituição do professor profissional, isto é, do professor capaz de desenvolver um trabalho compartilhado em que os demais professores se considerem como colegas que aprendem juntos num ambiente de equipe.

Assim, a forma como ocorre a ajuda à professora pode minimizar a possibilidade de aprendizagem profissional a ser desencadeada pela resolução de conjunturas desafiadoras, uma vez que é encaminhada de forma a que sejam resolvidas, sem o envolvimento da

professora, as situações inusitadas da prática, deixando de proporcionar o exercício da reflexão sobre elas e o compartilhamento de decisões para melhor encaminhá-las.

A presença da colegialidade, do trabalho em equipe e da autonomia para o desenvolvimento profissional do professor, pode, ainda, favorecer um processo de análise mais profunda da instituição educativa e das condições em que o trabalho docente é realizado, proporcionando maior clareza do que podem significar, em muitos casos, essas posturas no âmbito da ação do professor, evitando o atendimento a interesses que não sejam os dos alunos, da escola e da própria comunidade profissional.

São pertinentes, nesse sentido, estudos que alertam para o crescente interesse que pode acompanhar o fenômeno da colegialidade docente enquanto possibilidade de aumento de controle sobre o processo de ensino. Smyth[37] (1999, p. 53, tradução nossa) destaca a atenção e a prudência por parte dos professores em relação a esses aspectos e esclarece que:

> [...] esta reencarnação de um conceito educativo que existiu durante muito tempo está desfrutando de sua nova popularidade precisamente em um momento de reformas internacionais massivas e de reestruturação de centros escolares dirigida a assegurar que as escolas satisfaçam de modo mais eficaz as prioridades econômicas nacionais.

O autor analisa a colegialidade a partir da sua relação com forças externas e relativamente distantes, as quais, derivadas do contexto de nível macrossocial, defendem sua operacionalização para servir aos seus próprios fins, e não aos fins dos professores e alunos. Diante desse entendimento, o discurso que incentiva a colaboração ou a colegialidade docente pode configurar-se como parte de uma estratégia mais ampla, que tem em vista aliciar a atenção e esforço dos professores para facilitar a reestruturação econômica, uma vez que a ideia de colegialidade se concretiza em um contexto que caminha a passos rápidos, reafirmando a burocratização a partir de uma retórica de colaboração. Pode ter, segundo o autor, a finalidade de desenvolver estruturas de colaboração, utilizando-as para fins burocrático-administrativos.

Além disso, Smyth (1999) chama a atenção para o fato de que pode tratar-se de uma forma assertiva de angariar esforços, pois, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se diz aos professores que devem ser mais autônomos para responder às necessidades de sua

[37] Smyth (1999) esclarece que a colegialidade é um tema presente na agenda educativa mundial, vindo acompanhada de termos como "direção centrada na escola", "desenvolvimento docente", "tomada de decisões descentralizada", entre outros, e que, nesse sentido, poucos formadores discordariam de suas afirmações.

comunidade, também se afirma quais resultados devem alcançar e como devem cumprir as prioridades nacionais.

Nesse sentido, os professores podem estar inseridos em um contexto em que imaginam colaborar com os pares e com isso construir maior autonomia profissional, porque acreditam gestar as decisões, quando, paradoxalmente, os parâmetros dentro dos quais devem trabalhar são avaliados externamente e se tornam mais inflexíveis, limitados e determinados.

No âmbito da busca pelo desenvolvimento da colegialidade tal como é almejada pelo coletivo dos professores, à qual se pode chamar de "colegialidade constituída" – no sentido da sua constituição pelo próprio professor, ou do compor-se, criar-se, formar-se (HOUAISS; VILLA, 2009) com os colegas em um contexto que se compreende profundamente através da análise dos múltiplos fatores que nele interferem – há que se considerar que Joana tem formação em nível médio concluída há vários anos e que, além disso, cursa o início do segundo ano de Pedagogia, embora o primeiro ano desse curso também tenha sido realizado não tão recentemente.

Tais aspectos podem ser contributivos para o encaminhamento da prática tal como se apresenta, pois, como afirma Lima (2006, p. 98, grifo da autora), a formação em um curso de graduação não é um aspecto dispensável, "*a formação inicial não é inócua*, como mostram algumas políticas da área de Educação (não sem segundas intenções)" que pretendem minimizar essa formação visando a aligeirar o processo a fim de reduzir custos. Além disso, com menor tempo de formação, a capacidade dos professores desenvolverem ferramentas que lhes permitam uma análise clarificada da prática, da ação humana sobre a realidade, pode se tornar fragilizada, favorecendo com isso o seu não envolvimento consciente no processo de construção/transformação da escola e da educação.

Supõe-se, portanto, que no âmbito da graduação a formação de professores seja uma ferramenta para se construir e compreender a prática profissional, mesmo que esse processo seja caracterizado como um nível inicial de formação (IMBERNÓN, 1998) efetivado por meio da análise dessa prática e da sua transformação, tendo, nesse movimento, um aporte teórico que auxilie o professor na compreensão de seus elementos.

Após tais considerações, a postura de Joana em relação ao comportamento dos alunos remete ao mesmo tempo à prática da pedagoga, professora experiente que compartilha com ela esse encaminhamento, mas que, da maneira como encaminha a situação, deixa de aproveitar de forma diferenciada a oportunidade de discutir e analisar junto à professora outras possibilidades.

Essa percepção reforça a importância da escola em relação ao desenvolvimento profissional docente, pois, mesmo reconhecendo que o professor iniciante tem participação e responsabilidade nesse processo, partilho com Lima (2006) o entendimento de que ele não pode assumi-lo de forma exclusivamente individual, uma vez que sua ação é mediada por condições objetivas que podem restringir ou facilitar a aprendizagem da docência.

Acompanhando o sentido dessa análise, é importante pontuar que a pedagoga da escola – enquanto representante imediata da equipe de gestão com a qual a professora interage cotidianamente – demonstra, em relação ao desenvolvimento profissional de Joana, uma postura contraditória, a qual se apresenta através do binômio auxiliar/dificultar: ao assumir pela professora determinadas responsabilidades, a pedagoga dificulta o surgimento de situações que podem ensejar à docente o desenvolvimento da autonomia profissional e da construção de saberes específicos, decorrentes desse processo.

Parece que, nesse contexto, a autonomia profissional está sendo compreendida como uma postura profissional a ser delegada por outros, em contraposição ao seu entendimento como uma conquista que se efetiva por meio da prática ou do exercício da docência, sem que tenha cunho individualista, embora não exclua as decisões individuais tomadas pelo professor. Papi (2005, p. 43) considera que a autonomia profissional:

> [...] é necessária como requisito de qualidade profissional, tanto em termos de reivindicação trabalhista, como de exigência educativa. No entanto, os professores, muitas vezes condicionados a realizar prescrições externas, podem perder o sentido do trabalho que desenvolvem, bem como as capacidades que permitem a visão de conjunto e a aptidão para decidir.

A iniciativa de pedir ajuda quando sente alguma dificuldade foi um item valorizado pelas participantes dos grupos focais quando se referiram às qualidades de um bom professor. A pedagoga da escola de Joana, inclusive, em seu depoimento, destacou que ela "[...] é uma pessoa formidável, ela procura demais ajuda, ela não sossega" (P6).

Nesse sentido, é possível entender que a iniciativa e abertura do professor para buscar auxílio, característica valorizada também pelas demais participantes dos grupos focais, foi abordada pela pedagoga em detrimento do incentivo à participação ativa de Joana na resolução das situações desafiadoras e à conquista, por ela, de crescentes níveis de autonomia profissional.

O papel da pedagoga no desenvolvimento profissional de Joana, mais especificamente quanto ao apoio às dificuldades surgidas em relação ao processo ensino-aprendizagem, efetivou-se principalmente durante a realização da hora-atividade. Conforme o que prevê a

legislação municipal[38] que trata do Regimento do Quadro Próprio dos Profissionais da Educação, a hora-atividade corresponde a 20% da jornada de trabalho do professor e, realizada no local de trabalho, refere-se ao período dedicado pelo docente ao planejamento, à preparação e avaliação do trabalho didático, à participação de reuniões pedagógicas e de articulação com a comunidade e, ainda, ao aperfeiçoamento de seu trabalho profissional (PONTA GROSSA, 2004).

Se no contexto da legislação municipal que trata da hora-atividade está implícita a existência da interação do pedagogo com os professores – na medida em que esse tempo/espaço tem a finalidade de desenvolvimento do planejamento, de preparação e avaliação da prática pedagógica, de aperfeiçoamento profissional, aspectos correlatos ao trabalho do pedagogo –, o apoio da escola ao professor iniciante é destacado claramente por uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação, quando estabelece uma relação entre o que entende como sendo característico do professor na etapa de iniciação profissional e o papel a ser desempenhado pela pedagoga da escola municipal em relação a esse professor.

Nesse sentido, a gestora tece considerações sobre os professores iniciantes, ressaltando, em sentido geral, o papel da pedagoga:

> Nós sabemos que eles demoram um pouquinho mais para cair a ficha, de como você ensina eficazmente a um aluno, de ter aquela competência técnica, mesmo. Então, às vezes, com esse tempo – esse é o lado mais negativo – com esse tempo você acaba perdendo um pouco do aluno, [...]. Aí é que entra o papel da pedagoga, porque nós cobramos bastante nesse sentido, que a pedagoga tem que "colar" junto com essa professora nova. Mas, realmente, o aluno acaba perdendo no início dessa professora, porque ao mesmo tempo em que [...] ela está disposta, ela não tem a experiência e com isso, às vezes, não percebe certas coisas na sala e não sabe lidar com certas dificuldades. Se ela não tiver o apoio da pedagoga, acaba perdendo o aluno porque, às vezes, quando cai a ficha, já não dá tempo de resgatá-lo. (G2)

Há no depoimento da referida gestora (G2) a percepção de que os professores iniciantes precisam de mais apoio em relação aos outros professores, mais experientes, pois entende que eles têm maior dificuldade quanto ao ensino, necessitando, por esse motivo, do acompanhamento da pedagoga. Esse entendimento coaduna com o posicionamento da outra gestora da Secretaria Municipal de Educação participante, pois, segundo ela, o pedagogo tem

[38] A Lei Ordinária nº 7.720, de 28/07/2004, que Aprova o Regimento do Quadro Próprio dos Profissionais da Educação da rede municipal de ensino e o respectivo plano de Cargos, Carreiras e Salários, foi revogada pela Lei nº 10.375, de 28/09/2010, que Dispõe sobre o Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa. Nessa última Lei, os 20% destinados aos professores para a "hora-atividade" permanecem, porém passam a destinar-se às "atividades complementares à docência" (PONTA GROSSA, 2010), cujas finalidades assemelham-se às previstas para a hora-atividade na Lei anterior.

a "[...] função de acompanhar o pedagógico na escola [...]" (G1), cabendo-lhe, dessa forma, fornecer apoio pedagógico ao professor iniciante.

A necessidade de acompanhamento do professor iniciante é destacada pela gestora que faz referência à competência técnica desse professor, entretanto, a partir do entendimento da sua ineficácia, ou da sua limitada competência técnica, o que coloca em destaque a valorização dessa competência por ela. Ao dar especial relevo à competência técnica, depreende-se uma concepção de educação e de ensino cuja centralidade está em como fazer, sem destacar igualmente a abordagem teleológica da prática pedagógica que a aproxima do por que ou para que fazer.

Portanto, ao deixar em aberto a valorização de questões de ordem filosófica em sua relação com a técnica, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, a gestora (G1) coloca em evidência a priorização desse último aspecto na prática pedagógica, destacando, em decorrência disso, a valorização de processos de tomada de decisão que desvinculam a ação da reflexão, ou a prática da teoria, contrapondo-se assim ao movimento dialético na prática pedagógica.

Assim, suas declarações expressam o campo da prática tal como se apresenta neste momento histórico, isto é, referem-se à atribuição do acompanhamento do professor ingressante na rede municipal de ensino (e no caso das professoras pesquisadas, ingressantes também na profissão) principalmente à pedagoga, em nível de escola, sendo a hora-atividade entendida pelas gestoras como um espaço a ser utilizado para facilitar a formação desse professor, conforme se pode verificar:

> Então, nós temos trabalhado muito com as pedagogas pra mudar um pouco essa postura, então, [é preciso] trabalhar mais junto delas [professoras iniciantes]. Nós usamos esse termo mesmo – *cole: "Cole* na fulana, não se afaste; na hora-atividade, não dê ideias de atividades, tem que fazer formação". (G2, grifo nosso)

Estudos que privilegiam a investigação sobre o professor iniciante têm destacado a relevância do apoio ao professor iniciante pela escola, embora considerem também que, em se tratando do âmbito de ação das instâncias superiores (MARCELO GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 1998) e, no presente trabalho, mais especificamente do âmbito de ação da Secretaria Municipal de Educação, esse apoio não seja exclusivamente de responsabilidade da escola, haja vista que destacam a importância do provimento de condições estruturais para que o período de iniciação profissional se concretize de maneira a facilitar o desenvolvimento do professor e da própria escola, implicando, inclusive, a definição de políticas específicas voltadas ao seu desenvolvimento profissional.

Paralelamente a esse entendimento, em sentido imediato, na hora-atividade o pedagogo costuma ter a oportunidade de interagir com os professores de forma mais aproximada, podendo, por isso, auxiliá-los no processo que envolve o encaminhamento da prática pedagógica. Por esse motivo, a hora-atividade pode ser entendida como um espaço de possibilidades para o avanço da prática profissional, e, portanto, para o desenvolvimento profissional.

Os dados empíricos mostram que a hora-atividade vivenciada pelas professoras Joana e Luana é encaminhada principalmente com a participação da pedagoga da escola. Entretanto, esse tempo/espaço tem uma característica mais individualizada de trabalho, conforme demonstram os depoimentos destacados a seguir:

> O planejamento é individual, cada um faz o seu na hora-atividade. (JO)

> Então, do tempo que eu fiquei lá, das professoras com quem eu fiz mais trabalho conjunto, foi com a L., [professora experiente] [...]. Iniciativa nossa, mesmo, é questão de afinidade, porque, como com a outra professora, por mais que a gente tivesse a mesma série, [...] ela não dividia, eu queria dividir, ela não dividia, [...]. [...]. (LU)

> Na OTP, porque na hora-atividade tem escolas que conseguem, mas não dá pra ser porque nós dependemos das co-regentes, então nem sempre se consegue. (G2)

Os depoimentos das professoras e também de uma das gestoras da Secretaria Municipal revelam que as escolas pesquisadas e, possivelmente, outras escolas da rede encaminham a hora-atividade de forma que os professores trabalhem isoladamente, deixando com isso de favorecer o encontro de duas ou mais professoras que possuam interesses similares em relação ao grupo de alunos por elas atendidos.

Articulada ao espaço da ação pedagógica na escola e incluída na carga horária de trabalho semanal, a hora-atividade é uma conquista alcançada pela classe docente (MARTINS, 2009) e faz parte da dinâmica de construção da escola e do próprio professor, pois se insere no conjunto do processo de tomada de decisões que envolvem questões relacionadas ao dia a dia da escola, seja no tocante ao ensino e à aprendizagem, à inovação, ou à relação com a família e a comunidade.

Além disso, como ela corresponde a um espaço/tempo específico dedicado ao aperfeiçoamento do trabalho, pelo professor, está vinculada ao planejamento e à avaliação da prática pedagógica, aspectos que envolvem o movimento de repensar essa prática, a análise das condições de trabalho e, ainda, das características do grupo de alunos, tendo em vista o

desenvolvimento de ações pedagógicas relacionadas à adequação ou transformação dessas mesmas ações.

É possível verificar, portanto, diante dos depoimentos, que o encaminhamento individualizado da hora-atividade ocorre à revelia dos estudos que valorizam um período de planejamento do trabalho pedagógico que favoreça o encontro entre os professores, tendo em vista a socialização de suas experiências e a busca de alternativas que fortaleçam a aprendizagem do coletivo (TARDIF; LESSARD, 2005). E, nesse caso, que contribuam para a aprendizagem das professoras iniciantes, tanto no âmbito do desenvolvimento da competência técnica, quanto no das competências humana e política.

Além desse aspecto, os relatos das depoentes mostram que quando a iniciativa de socialização do trabalho se concretiza entre os professores, nem sempre isso acontece durante a hora-atividade. Mostram também que essa socialização se efetiva principalmente por iniciativa dos próprios professores. A escola, segundo Joana e Luana, não é uma instância continuamente facilitadora desse processo.

Tal percepção, pelas professoras, resulta no entendimento de que a troca entre os pares é um evento que ocorre como uma "[...] questão [...] de afinidade" (LU) pessoal, como afirma Luana, o que inibe a percepção de que seja uma oportunidade de troca entre pares que têm interesses profissionais comuns e que podem, por isso, discutir, trocar ideias, melhorar profissionalmente e contribuir para a melhoria da própria instituição.

Essa constatação reafirma a preocupação de Nóvoa (2002) em relação ao fato de que a organização das escolas parece desencorajar a construção de um conhecimento profissional partilhado pelos professores, aspecto que dificulta a socialização das experiências significativas nos percursos de formação, bem como a sua formulação teórica. Pode, consequentemente, dificultar o desenvolvimento profissional docente.

Analisando a organização da escola em relação à hora-atividade e a comentada impossibilidade de as professoras se encontrarem para estudar, trocar ideias, compartilhar, trabalhar juntas durante esse horário, é importante destacar que tal forma de organização não é neutra e facilita mecanismos de controle que inibem as posturas de iniciativa dos professores, incentivando a fragmentação e o individualismo na escola.

Estudos desenvolvidos por Martins (2009), na década de 1990, evidenciaram característica semelhante e mostraram que a escola colocava entraves no âmbito das relações sociais entre os professores, pois embora eles contassem com um espaço/tempo fora da sala de aula e dentro da jornada de trabalho, era comum o fato de não se encontrarem naqueles espaços. Martins (2009, p. 134) afirma que, em decorrência disso, a possibilidade de reflexão,

análise e socialização da prática pedagógica era inviabilizada, e que "os desencontros de horários, o excesso de falta dos professores, entre outros, constituíam obstáculos para que os momentos coletivos previstos acontecessem."

Demonstra ser diferente, entretanto, a postura crítica dos professores analisados por Martins (2009), pois enquanto manifestavam explicitamente contrariedade e certo conflito instaurado pela discrepância entre o que pretendiam e o que efetivamente acontecia na escola, Joana e Luana demonstram uma postura que se aproxima mais de um relato de ocorrência e menos de um questionamento explícito quanto ao quadro vivido, evidenciando com isso maior adaptação à situação.

A postura de maior conformidade ao quadro vivido, ou a forma como as professoras vivem o conflito e agem em relação a ele (CASTORIADIS, 1985), evidencia que essa é uma questão situada historicamente. Nas relações estabelecidas na prática, a capacidade de mudança das professoras Joana e Luana, ou, em menor escala, os sinais que confirmam a percepção da necessidade de mudança, embora sendo professoras iniciantes, estão em menor evidência. Elas deixam de se posicionar mais claramente sobre essas questões, diferentemente da postura evidenciada pelos professores pesquisados por Martins, os quais, diga-se de antemão, encontravam-se num quadro geral de efervescência/pós-efervescência da crítica social à organização do sistema.

Assim, quando cheguei pela primeira vez na escola de Joana, ela estava em dia de hora-atividade: era uma quarta-feira, dia 08/4/2009, e fui à Escola do Verde para estabelecer o contato inicial com a professora e falar-lhe sobre a pesquisa. Eu me dirigi à secretaria da escola e uma pessoa estava em pé, em frente à máquina fotocopiadora, fazendo cópia de atividades. Perguntei-lhe sobre a pedagoga (com quem havia interagido no grupo focal) e ela foi chamá-la. A pedagoga me recebeu em sua sala de forma educada e prestativa, e afirmou que iria chamar a professora Joana para conversarmos. Para minha surpresa, quando a pedagoga me apresentou Joana, percebi que a pessoa que havia me atendido na secretaria era a própria professora, que estava em dia de hora-atividade.

Segundo o relato de Joana, a hora-atividade acontece regularmente na escola, pois todos os professores têm a oportunidade de vivenciá-la dentro de sua carga horária de trabalho. No entanto, a depoente destaca que como há falta de professora co-regente para suprir as necessidades da escola, para que se efetive a hora-atividade a pedagoga fica uma tarde por semana em sala de aula, o que indica que deixa de realizar outras atividades, inclusive de acompanhar a professora da turma naquela tarde, para que sua hora-atividade aconteça.

Assim, em um dia da semana, a pedagoga permanece no horário anterior ao lanche com uma turma, e no horário posterior com outra turma, diferente da primeira, alternando esse processo com a professora co-regente, que, na escola, é chamada de professora de projetos e trabalha com Conhecimentos Sociais e Naturais.

Joana considera a hora-atividade como um momento relevante para seu desenvolvimento profissional e vincula estreitamente sua realização ao trabalho da pedagoga, reafirmando a posição assumida pelas gestoras pertencentes à Secretaria Municipal de Educação. Joana afirma que recebe orientações durante essa atividade e demonstra valorizar tal interação.

Nesse sentido, ao afirmar a visão que tem do trabalho da pedagoga, Joana faz uma afirmação em que ressalta sua participação na hora-atividade, evidenciando indicativos de como se efetiva sua contribuição:

> Primeiro, ela trabalha com os professores e com os alunos, porque ela fica junto com os professores [...] para orientá-los quando precisa de alguma coisa. E os alunos também, quando acontece alguma coisa. Ela ajuda a direção, elas caminham juntas. Orientar professores é *repassar mesmo, por exemplo, quando a diretora não está aqui a pedagoga é quem repassa os recados,* [...] e orientar os professores é, [...] por exemplo, na hora-atividade, a pedagoga fica, ela não fica o tempo todo com a gente, que é impossível, mas ela fica, ela pergunta, ela orienta, se tem dúvidas ela tira, é nesse sentido, orientar o professor, esclarecer. (JO, grifo nosso)

Em seu depoimento, Joana declara que a pedagoga participa com ela da hora-atividade e que lhe dá orientações sobre a prática pedagógica, suprimindo, inclusive, suas dúvidas. No entanto, fica claro em sua fala o caráter transmissivo-deliberativo do repasse de informações advindas da Secretaria Municipal de Educação que são comunicadas nesse tempo/espaço, evidenciando a construção de um entendimento simplificado, por Joana, da sua finalidade, bem como da posição de centralidade que para ela ocupa a Secretaria nesse processo.

Com o encaminhamento dado pela pedagoga, a professora deixa de perspectivar a hora-atividade como um espaço de discussão que pode facilitar a formação e a conscientização da escola para que construa um projeto próprio de mudança capaz de resultar em um projeto pedagógico alinhado com os interesses da própria escola e dos alunos.

Além desse aspecto, se levada em consideração mais diretamente a prática pedagógica da professora, os dados levantados durante a observação de campo contrastam em alguma medida com as possibilidades desencadeadas pela hora-atividade, tal como foi destacado por Joana, pois, como foi possível constatar, há um encaminhamento relativamente limitado em

relação à forma de utilização desse espaço, especialmente se considerado seu potencial formativo para o desenvolvimento profissional da professora.

Para ilustrar essa afirmação são pertinentes os registros do diário de campo de um dia de hora-atividade, transcritos de forma ampliada, ainda que não integralmente, para evidenciar, desde uma perspectiva de conjunto, o seu encaminhamento:

> Cheguei à escola às 13:15h, no horário de entrada, e encontrei os alunos todos em fila, no saguão da escola, com as professoras à sua frente, cantando "Abecedário da Xuxa". Faz calor e as crianças permanecem na fila cantando, praticamente sem sair do lugar. A pedagoga também está à frente cantando com elas. [...].
>
> Quando termina a música, dirijo-me até a pedagoga para cumprimentá-la, dizendo-lhe que estou na escola para acompanhar a professora Joana e ela me leva até sua sala. Quando chegamos à porta, observo que Joana está conversando com outra professora, mas vem até mim e avisa que este é seu dia de hora-atividade. As crianças estão todas sentadas na sala de aula, em suas cadeiras. [...].
>
> A professora pediu que eu esperasse um pouco, porque iria pegar seu material para se dirigir à sala onde faz planejamento. Fiquei no saguão aguardando-a e nos dirigimos para uma sala grande, que pertence à pedagoga. A sala tinha uma mesa longa, com cadeiras de um lado e banco do outro. Joana se sentou em uma cadeira e eu, do outro lado, no banco.
>
> A pedagoga entrou, e se sentou em frente à professora. Ela então lhe mostrou um bilhete que recebeu de um pai que estava reclamando por não ter sido avisado de que sua criança caiu e se machucou na escola. A professora diz: "Eu me esqueci de avisar". A pedagoga, então, responde ao bilhete do pai.
>
> Joana pega uma série de folhas para escolher modelos de atividades para fotocopiar para seus alunos. Ela pega alguns modelos e mostra para a pedagoga, que está à sua frente. Mostra uma atividade e pergunta se pode usá-la. De onde estava pude ver que era uma atividade de recorte para fazer um quebra-cabeça e também produção de texto sobre o índio.
>
> A pedagoga disse-lhe que era para registrar o texto, circular a palavra índio e as vogais. Perguntou se ela iria trazer o texto, ou produzir com os alunos e a professora respondeu que iria produzir com eles. Em seguida a pedagoga e a professora conversam sobre uma lista da pedagoga onde constam as crianças que ainda não reconhecem as vogais, concluindo que seis alunos da turma, dos 27, ainda não as reconhecem. Depois a pedagoga se levanta para se sentar em outra mesa e diz que tem que terminar um cartaz (estava colando as atividades de pintura que os alunos da sala em que havia ficado no dia anterior, haviam feito).
>
> Joana ficou até 14:15h na secretaria tirando cópias das atividades selecionadas e enquanto isso fiquei aguardando-a na mesma sala, em companhia da pedagoga. Perguntei-lhe quem era a professora que ficou na sala de Joana e a pedagoga afirmou que era a co-regente e que está trabalhando com o Projeto de Geografia. Afirma que as crianças têm que sair do 1º ano lendo e escrevendo, pois é uma exigência da SME. Falava isso enquanto colava atividades que os alunos pintaram enquanto esteve nas salas de aula no dia anterior. [...].
>
> Perguntei à pedagoga quantos alunos são colocados por turma, mas ela afirmou que não há um número certo e que vão colocando alunos, até mais ou menos uns 35. Enquanto conversávamos, a professora Joana voltou, sentou-se e começou a recortar algumas das atividades que já havia feito cópia, porque afirmou que alguém precisou utilizar a máquina. Recortou um pouco e voltou terminar as cópias. A pedagoga, então, parou de fazer o cartaz e veio carimbar os livros de chamada, registrando os alunos que haviam sido transferidos.
>
> [...]. Depois do lanche a professora voltou a tirar cópias e terminou às 16:10h. De volta na sala da pedagoga, passou a recortar as atividades e a separá-las. A pedagoga comenta que a diretora está passando nas salas para ver as letras dos alunos e o seu comportamento. A pedagoga e a professora conversam assuntos diversos, familiares. A pedagoga se mantém colando as pinturas no cartaz. A professora Joana termina de recortar e separar as atividades. A pedagoga comenta: "A agora é só organizar no planejamento que fica pronto". [...].

> A professora Joana reclama para a pedagoga que as crianças estão com dificuldades para recortar: "Eles tiram a cabeça, tudo... Preciso de umas atividades para recortar", afirma ela. [...]. Depois ela comenta que não foi à aula pela manhã, pois estava meio adoentada. Faz Pedagogia à noite e algumas disciplinas de manhã. Diz: "Quando é fora do horário, a gente tem mais resistência". [...].
>
> Joana comenta que a pedagoga e a diretora não deixam faltar a hora-atividade, pois mesmo quando falta a co-regente a pedagoga vai para a sala para que tenham hora-atividade. Afirma: "A pedagoga é excelente, quero ser como ela, quando crescer". Perguntei-lhe: "Por que você acha isso"? E respondeu: "Porque ela ajuda, se desdobra pra ajudar." Em seguida a professora se levanta e vai buscar clips para prender as atividades que havia recortado e separado. [...]. Enquanto isso, fiquei na sala esperando-a.
>
> A professora volta à sala da pedagoga. Perguntei a ela para quantos dias servirão as atividades que fotocopiou. Diz que dará para mais ou menos "umas duas semanas". Separa as atividades com clips e afirma que algumas atividades são para avaliação, que é bimestral. Afirma: "Mas é mais para os pais verem as atividades, porque você sabe, não é? Não pode dar nota, é só conceito."
>
> Às 16:55h a professora começa a preencher uma ficha que será entregue para a pedagoga, em que anota os conteúdos que planejou para a semana. Entra outra professora na sala para apanhar o livro de chamada. A pedagoga comenta com ela: "Mas fofoquei a tarde inteira hoje com a Joana". A outra professora lamenta que no seu dia de hora-atividade a pedagoga fica em sua turma e não com ela.
>
> Joana, então, mostra à pedagoga outra atividade que uma colega lhe deu quando foi buscar os clips, perguntando se dá para utilizar com os alunos. A pedagoga lhe diz que sim. Às 17:15h toca o sinal para a saída. (DIAPE 1, JO)

Pela sua atitude de inquietação quanto ao trabalho a ser realizado com os alunos e à necessidade da definição das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com eles, é perceptível a preocupação de Joana com a organização da própria prática, comportamento que denota senso de responsabilidade em relação ao processo ensino-aprendizagem, um aspecto já ressaltado pela pedagoga no grupo focal como característico de Joana e de um bom professor.

É possível verificar, ainda, que durante o desenvolvimento da hora-atividade de Joana há um processo de designação externa, por parte da pedagoga, daquilo que pode ou não pode ser trabalhado com os alunos, em detrimento da problematização da prática pedagógica que leve à compreensão das opções pedagógicas realizadas.

Além disso, pode ser destacada, também, a dedicação de parte do tempo da hora-atividade à reprodução/cópia de atividades, pela professora, bem como ao registro do que vai ser trabalhado durante a semana (para ser entregue à pedagoga), evidenciando um processo unilateral que está centralizado na gestora. Joana não demonstra perceber esse aspecto de seu trabalho, na medida em que não o explicita e parece entendê-lo como uma forma de ajuda.

Diante da análise dos dados de campo é possível verificar a predominância de uma postura homogênea por parte da pedagoga, pois da mesma forma como resolve por si mesma as dificuldades encontradas por Joana em relação ao comportamento dos alunos – deixando com isso de facilitar o desenvolvimento da autonomia docente – direciona linearmente sua prática. Com tal encaminhamento, deixa de analisar de forma mais detalhada, junto à

professora, as dificuldades apresentadas pelos alunos, inclusive discutindo-as, tendo como ponto de partida seu comportamento em sala de aula e a prática desenvolvida pela professora.

Tomando em consideração o desenvolvimento profissional de Joana, portanto, a participação da pedagoga durante a hora-atividade parece favorecer de maneira restrita o processo de melhoria da prática profissional, o qual se articula, como alerta Marcelo García (1999), ao desenvolvimento do coletivo da escola e à inovação pedagógica.

Além disso, o tratamento mecânico dado à hora-atividade conduz também à desvalorização desse tempo/espaço na escola, pois, conforme dados da observação, esse dia é usado, quando necessário, para o desenvolvimento de atividades ilustrativas de pouca influência ou impacto na prática pedagógica do professor, ou mesmo para descontar dias de folga dos professores em virtude de terem trabalhado em festividades, conforme se verifica no comentário feito no horário de lanche por uma professora da escola e, em outro momento, pela professora Joana:

> LANCHE: [...].
> Uma das professoras que está na sala dos professores diz que vai aproveitar sua hora-atividade para montar o painel de maio que fará sobre o Dia das Mães, uma vez que neste mês ele está sob sua responsabilidade. (DIAPE 6, JO)

> A professora Joana me informa que não veio ontem para a escola porque trocou o dia de hora-atividade. Hoje, no dia de hora-atividade, está em sala de aula. (DIAPE 12, JO)

Nesse contexto, ainda que de acordo com o depoimento de uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação sua orientação às pedagogas da rede municipal seja a de que não devem dar atividade para os professores, mas fazer a sua formação, não parece ser esse o principal encaminhamento da hora-atividade de Joana, pois é possível perceber uma ação desvinculada da postura crítica, da reflexão e da atitude deliberada sobre a prática, constituindo-se, esse processo, de forma mecânica e repetitiva.

Esse aspecto é constatado também quando Joana declara ter recebido ajuda da pedagoga para facilitar-lhe o ensino de uma matéria com a qual não sabia trabalhar, pois evidencia um caráter mecânico nessa abordagem, conforme se verifica em seu depoimento:

> Ela me explicava, *como* que eu deveria de fazer... Na questão da continha de divisão, ela me explicou, só que na continha de divisão eu estava aqui em hora-atividade, aí ela fez no quadro, *como* eu deveria de fazer, me explicou tudo, *que eu deveria trabalhar* com feijão, com milho, com alguma coisa assim, que eles pudessem pegar, aí eu fui aprendendo na prática, é muito com ela, também. (JO, grifo nosso)

A professora afirma que depois de ter recebido a explicação da pedagoga, passou a entender como ensinar o assunto; ou, até mesmo, passou a identificar os materiais que deveria utilizar nesse processo, não explicitando, entretanto, um nível de compreensão dessa prática que demonstre o entendimento do motivo pelo qual deveria fazer de uma forma e não de outra. A prática é abordada sem interlocução com a teoria que auxilia sua compreensão, deixando de ser facilitada, nesse processo, a constituição de uma nova prática e a re-significação, pela professora, da teoria já constituída.

Dessa forma, na hora-atividade de Joana, enquanto a pedagoga permaneceu a maioria do tempo montando um cartaz com atividades desenvolvidas pelos alunos com os quais trabalhou em uma sala de aula no dia anterior, Joana evidenciou um *modus operandi* mais próximo da racionalidade técnica e da consequente concepção mecânica do processo de ensino e aprendizagem, pois se limitou a um encaminhamento que envolveu escolher atividades, recortá-las, separá-las, bastando, como afirmado pela pedagoga, ao final, colocá-las no planejamento para que fique "[...] tudo pronto [...]" (P6), evidenciando, com isso, uma prática que corresponde à própria concepção da pedagoga.

Privilegiando-se essa prática na hora-atividade, além de ter sua formação e desenvolvimento profissional minimizados, fica favorecida, ainda, pela metodologia definida, a desconsideração às características peculiares a uma criança de seis anos que se encontra em um espaço de interseção entre a educação infantil e o ensino fundamental, tal como se verifica no documento que traz reflexões sobre a inclusão dessa criança no ensino fundamental, organizado por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007).

As autoras consideram, em linhas gerais, assim como faz Kramer (2007), a importância das contribuições de autores como Vygotsky, Wallon e Piaget para a compreensão da prática com crianças que estão nessa faixa etária. No mesmo sentido, Goulart (2007, p. 87) destaca que o planejamento de ensino para essas crianças não pode deixar passar despercebidas as características que são próprias dessa idade (seis anos). Por isso, "[...] aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços" fazem parte, segundo Goulart, de tal planejamento.

Diante disso, na sala de aula onde Joana atua como professora o interesse pelas atividades a serem trabalhadas foi obscurecido pela ação mecânica desenvolvida por ela, que passou praticamente a totalidade da hora-atividade fazendo cópias de atividades, o que, aliás, pode ter ocorrido também na semana anterior, quando estive pela primeira vez na escola e a encontrei na secretaria reproduzindo material escrito. Tal fato pode ser confirmado, inclusive, pelo volume de atividades que a professora mantém em seu armário e que utiliza nas aulas.

O interesse de Joana pelas atividades e a consequente tentativa de alcançar êxito na organização do planejamento reafirmam as conclusões de Marcelo García (1998), quando assinala que entre os problemas vivenciados pelos professores em fase de iniciação profissional, os aspectos didáticos são preponderantes em relação aos aspectos pessoais, ou mesmo em relação às questões organizacionais.

Esse entendimento é reforçado também por outros registros da observação de campo que evidenciam a possibilidade de encaminhamentos semelhantes durante a hora-atividade, pois, como foi possível verificar durante a observação da prática da professora, são muitas as situações de ensino-aprendizagem em sala de aula nas quais ela utiliza as atividades reproduzidas, o que mostra a centralidade que tem para ela esse recurso metodológico.

Comumente as atividades fotocopiadas são entregues aos alunos, pela professora, após uma rotina que envolve o fazer a chamada, a leitura/repetição em grupo (antecedida pela leitura da professora) dos numerais, das vogais, do alfabetário, além da contagem dos dedos das mãos, que todos fazem com os braços levantados e após a professora avisar em tom alto: "Agora, dedinhos", atividade em que as crianças vão abrindo cada um dos dedos das mãos e contando-os em tom alto de voz.

Excertos dos registros de campo elucidam o entendimento sobre a centralidade que tem, para a professora, a utilização das atividades fotocopiadas, enquanto recurso metodológico:

> Às 16:35h a professora Joana vai para a sala, e vou com ela. Ela abre o armário, pega o caderno de planejamento e vai colar duas atividades. Parecem ser os numerais 4 e 5 para os alunos copiarem ou escreverem por cima do traçado. [...]. (DIAPE 2, JO)

> [...] Em seguida, Joana chama os alunos: "Quem já terminou, olha aqui. Tem as linhas ali embaixo. Então é para copiar o que eu escrever no quadro." E escreve em letra maiúscula: ARANHA, AMIGO, ANJO, ÁGUA. Ela vai escrevendo e falando cada palavra. E os alunos repetem o que ela diz. Fala, em seguida, que quem terminar, ela vai colar [a atividade].
> Joana está corrigindo as tarefas, quando um aluno diz: "Prô, abelha começa com 'a'." A professora olha para o aluno e diz: "Muito bem, abelha começa com 'a' ". Em seguida, vai até o quadro e escreve ABELHA.
> A professora volta às carteiras. Outro aluno chama: "Prô, árvore". Joana repete: "Árvore", e continua a olhar as atividades nas carteiras. (DIAPE 5, JO)

> Joana pega as atividades fotocopiadas de dentro do armário, pede aos alunos para abrirem o caderno na última atividade que está colada e escreve no quadro. [...]. Pede aos alunos para que copiem o nome da escola que está escrevendo, sendo que escreve, de um lado, com letra caixa-alta, e do outro, com letra manuscrita. Fala aos alunos que podem escolher qual delas vão copiar. (DIAPE 9, JO)

Ainda em relação à hora-atividade e à contribuição para o desenvolvimento profissional de Joana, a professora destaca que existem rotinas que caracterizam essa atividade pedagógica:

> No caso da pedagoga, vou voltar a aquele aspecto em que ela sempre te pergunta o que está precisando, o que está faltando. Agora ela estava aqui, ainda, aí ela tem que andar, ver as outras coisas. Primeiro ela me repassou os recados da diretora, porque a diretora foi na Prefeitura, aí estava perguntando... [...]. Depois ela estava aqui perguntando como estão os alunos, essas coisas de pedagoga, perguntar como é que estão os alunos, como estão as atividades, [...] quais atividades está trabalhando, se já planejou, as rotinas, de hora-atividade. (JO)

A rotina descrita por Joana aproxima-se da forma como foi encaminhada a tarde de hora-atividade transcrita anteriormente, isto é, refere-se a aspectos em que a pedagoga costuma perguntar como estão os alunos, como estão as atividades, quais atividades estão sendo trabalhadas pela professora, se já fez o planejamento, o que indica uma dinâmica que se aproxima mais de uma atitude de controle implícito e cauteloso do que do encaminhamento de um processo de aprendizagem contígua.

Há que ser observada, nesse sentido, a percepção construída por Joana a partir das situações que vivencia, envolvendo seu entendimento sobre a posição da pedagoga em relação à escola e aos professores, quando destaca um projeto pessoal para a própria carreira após a conclusão do Curso de Pedagogia:

> [...] Como a pedagoga me passou, quando eu tive dificuldades, se eu for pedagoga um dia, quando tiver essas dificuldades, eu quero também tratar as pessoas do jeito que ela me tratou. *E também porque, se eu estou estudando, eu tenho que almejar alguma coisa assim, mais, [...], não posso ficar só em sala de aula. [...].*
> Mais é por este sentido, não que a gente ganhe mais, seja melhor, *mas se eu estou estudando, eu não vou ficar só em sala de aula*, claro que eu estou estudando pra aprender, também.
> Mas a gente sempre quer a mais, não é? Você não vai ficar estudando pra ficar no que é.
> **[...]** *Mas eu acho assim que a pessoa que estuda, [...] eu acho que ela estuda pra querer o melhor, querer subir, querer mais, ela não vai querer ficar sempre estagnada,[...].* .
> Mas eu quero ser pedagoga lá na escola em que eu estudei. [...]. *Porque, você veja bem, eu vou estudar quatro anos, [...] aí assim, eu nem me imagino chegando lá como professor, se eu já estudei, entendeu?* [...]. (JO, grifo nosso)

Joana destaca um projeto pessoal que é relevante porque perspectiva mudanças e busca de novas oportunidades. Entretanto, ao lado desse projeto fica claro o entendimento de que a formação em nível superior é importante prioritariamente para a pretensão que tem de exercer a função de pedagoga, sendo minimizada em relação ao exercício da docência. Decorre dessa constatação a percepção do entendimento, pela professora, de que o trabalho do

professor fica minimizado em relação ao trabalho da pedagoga, inclusive quanto à formação necessária para exercê-la, o que explicita, também, a menor valorização dessa função.

Joana revela uma contradição que se manifesta no entendimento de que ser pedagoga não é ser mais que ser professora, mas que a pessoa que estuda quer "subir" e quer mais, não quer ser "somente professora" atuante em sala de aula. Ela demonstra perceber essa profissional, a pedagoga, como detentora de maior visibilidade na escola, evidenciando, também, um entendimento com bases hierarquizadas em contraposição à horizontalidade do coletivo docente.

Já em relação ao posicionamento de Luana, é possível afirmar que se a participação da pedagoga foi apontada por Joana como aspecto de relevância para seu processo de aprendizagem da docência, Luana não percebe na mesma proporção essa contribuição. Na dinâmica da organização pedagógica da escola e nos tempos e espaços que lhe foram proporcionados, os elementos do campo institucional são compreendidos de maneira diversa por ela, especialmente no que diz respeito à sua percepção sobre como incidiram sobre o seu desenvolvimento profissional.

Luana qualifica como dispensável o trabalho desenvolvido pelas pedagogas, principalmente do ponto de vista do apoio pedagógico recebido nos seus primeiros anos de profissão. Ela afirma que talvez porque entendiam que tinha formação em Pedagogia, acreditassem que não precisaria de um apoio mais específico. Nesse sentido, ela assim se manifesta:

> Eu acho que as pedagogas, talvez por eu já ter formação em Pedagogia, elas não foram assim, incisivas, no ponto de dizer assim, que foram muito importantes, [...], mas talvez elas tivessem a ideia assim, que, estava fazendo um trabalho que consideravam bom, e deixavam que tocasse, também. (LU)

Quando Luana foi chamada a assumir sua função na rede municipal, a escola em que escolheu a vaga de professora ainda não estava em funcionamento. Por esse motivo ela e outra professora tiveram que ir, juntamente com os alunos, em caráter provisório, para o prédio de outra escola, até que a sua fosse liberada pela Secretaria Municipal de Educação para funcionar efetivamente.

Enquanto esteve lá, Luana parece ter vivenciado uma situação conflitante, pois afirma que se a diretora e a pedagoga da escola em que se encontrava não se envolviam com sua prática, até porque sua escola tinha a própria diretora e pedagoga, estas também não se preocupavam com ela. Ou seja, não mostravam interesse em se envolver com o trabalho que

ela realizava, aspecto que, percebo, talvez possa ter sido dificultado pela sua permanência temporária em local diferenciado daquele em que a diretora e a pedagoga ficavam.

Assim, segundo Luana, enquanto ela e outra professora ficavam com os alunos na outra escola, a pedagoga e a diretora permaneciam distanciadas delas para arrumar e organizar formalidades burocráticas até que a nova escola entrasse em funcionamento. Nesse sentido, ela afirma que:

> Tinha diretora e tinha pedagoga lá na escola, mas só que quando nós começamos, elas [ficavam] lá na outra, elas não se envolviam muito, elas nos deixavam meio de lado, porque eram duas escolas, então nós ficávamos meio de lado. Aconteceu assim, até nem foi muito justo, [...]. Aí eu vejo assim, pedagoga e diretora, sem aluno, e nós lá com os problemas. [...]. E aí também, você chega e ninguém fala: "Ah, tal coisa vai resolver". Então, hoje eu vejo que a gente resolvia muita coisa que podia ser passada pros outros, ia resolvendo, sabe? Não que isso tenha sido ruim, porque a gente também tem que aprender. (LU)

Foi por um curto período de tempo que a professora ficou em outro prédio escolar, aproximadamente de meados de abril até a volta do recesso escolar do mês de julho de 2005, pois quando retornaram às aulas para o segundo semestre letivo, ela e os alunos reiniciaram em sua própria escola, que começou então a funcionar.

Nesse processo de entrada na profissão e aprendizagem da docência, talvez pelo pouco apoio pedagógico recebido, Luana considera que sua postura de iniciativa e independência foram aspectos essenciais para sua prática. Segundo ela, mesmo no período seguinte à sua chegada ao novo prédio escolar, as pedagogas com as quais trabalhou continuaram a não demonstrar preocupação com seu trabalho, pois não efetivaram ações que demonstrassem sensibilidade em relação ao fato de ser iniciante na profissão:

> Meio sozinha, no segundo semestre, também, sabe, porque existem assim pedagogas e pedagogas, [...] talvez, assim, "Ah, porque já é formada...", não davam assim, muita, ... E também, eu não sentia, talvez, muita segurança de ir perguntar as coisas, sabe? (LU)

Quando analisa esse período de entrada na carreira, a professora demonstra um sentimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que parece consentir com o apoio limitado que recebeu – porque, segundo ela, dessa forma teve maior oportunidade de aprendizagem –, relata também que se sentiu sozinha frente às dificuldades encontradas, expressando um sentimento de solidão, uma solidão pedagógico-institucional presente principalmente nos momentos decisórios em relação à condução da própria prática. Diante disso, ao fazer referência e analisar sua experiência, Luana expressa que:

> Eu acho que eu tinha bastante autonomia pra fazer as coisas, como eu já falei, de um certo lado eu tinha autonomia, podia fazer as coisas, as pessoas também acreditavam no trabalho, não lembro assim de ser criticada, no trabalho. [...].
> [...] as pessoas também acreditavam, mas às vezes: "Ah, elas não interferem muito no trabalho, a pedagoga não interfere muito, porque acha que já é pedagoga e pode estar fazendo". De certo lado, eu acho que também foi positivo, porque você enfrentou as situações sozinha, [...]. Do outro lado, que às vezes também se não era tão bom, ninguém falou "Ah, podia fazer diferente". Talvez algumas vezes você tenha se sentido um pouco sozinha, mas não tanto, [eu sou] uma pessoa que não fica se prendendo muito a "Ah, fulano não me ajudou". [...]. Mas, eu acho que é isso: o lado positivo estava na autonomia pra fazer o trabalho, o negativo é que às vezes ficava meio sozinha, [...]. (LU)

A percepção da professora sobre o restrito apoio pedagógico que recebeu demonstra que atribui ao entendimento das pedagogas sobre sua formação em Pedagogia o não acompanhamento de suas atividades pedagógicas, isto é, acredita que porque tem essa formação, talvez pensassem que ela não precisaria de ajuda. Luana também entende que se não houve esse acompanhamento efetivo e que, se por ventura seu trabalho não era suficientemente bom, ninguém a ajudou a fazer de outra forma. Assim, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que declara ter se sentido relativamente sozinha nesse período, vê também um aspecto positivo nele, pois entende que de alguma forma teve autonomia para desenvolver o próprio trabalho.

Nos depoimentos da professora é possível perceber que em sua trajetória conviveu com duas formas de encaminhamento do apoio por parte das pedagogas com as quais trabalhou durante esses primeiros anos de exercício profissional. Todavia, mesmo explicitando os dois encaminhamentos diferenciados que envolveram o trabalho das quatro pedagogas que vivenciaram com ela esse período, foi a postura de uma delas que parece ter lhe causado maior impacto, ainda que essa pedagoga tenha permanecido por pouco tempo em sua escola.

Sobre a primeira forma de apoio recebido por Luana, é percebida quando descreve o trabalho desenvolvido de forma semelhante por três das pedagogas com as quais conviveu, pedagogas que não costumavam se envolver muito no processo ensino-aprendizagem, afirmando à professora que poderia continuar a conduzi-lo da mesma forma, como vinha fazendo.

É possível compreender essa forma de encaminhamento como um abandono conveniente, entendido assim porque parece ter sido oportuno às pedagogas, independentemente dos motivos que as levaram a essa prática, permitir que Luana acreditasse que a deixavam sozinha porque entendiam que sendo formada em Pedagogia já saberia de antemão como encaminhar sua prática pedagógica. Afirmavam, talvez por isso, que ela poderia continuar encaminhando a prática da mesma forma, uma vez que, tendo essa

percepção, Luana declara também que não costumava requisitar um nível de atenção mais exigente em relação ao acompanhamento do seu processo de aprendizagem da docência.

A segunda postura correspondente ao apoio das pedagogas, destacada por Luana, aproxima-se mais de um apoio restrito e desafiador, porque desafia a professora a mudar a prática desenvolvida com os alunos, sem, entretanto, dar-lhe apoio para concretizá-la. Essa postura parece ter sido mais incisiva sobre a prática desenvolvida em sala de aula, suscitando por isso, segundo Luana, maior oportunidade de aprendizagem da docência. Sobre a atuação dessa pedagoga, foram feitas as seguintes considerações:

> A segunda pedagoga, [...] ela já cobrava de outro jeito. Mas aí ela [...] não ficou lá na escola, mas ela abriu um caminho: "Nossa, tem que ser assim". [...]. Por exemplo, [...] a gente fazia uma prova, achava que estava tudo certo, [...]. E ela falou: "Ah, mas está muito pouco esta prova" [...]. "Ah, não, você tem que cobrar vários tipos de exercícios". Aí eu pensei: "É mesmo, não posso cobrar só um tipo", coisa que eu não tinha pensado. Então, "Nossa, ela tem razão". Por isso eu acho que eu aprendi. "Ah, não trabalhe só continha, trabalhe situação-problema". [...]. Então ela queria que você pensasse, mas que se virasse sozinha. Aí às vezes, naquela hora, "Ah, mas eu mostro que eu também consigo fazer!" Aí fazia as coisas. (LU)

A forma como a segunda pedagoga que trabalhou com Luana encaminhou o apoio pedagógico realizado junto a ela foi diferente da maneira como as demais pedagogas o fizeram, chegando a despertar na professora a necessidade de mudança.

Mesmo não lançando mão de ferramentas mais específicas (relacionadas à problematização, à análise das situações da prática e dos suportes teóricos que poderiam auxiliar a professora), que auxiliassem a professora nesse processo de aprendizagem da docência, essa pedagoga diferenciou-se das demais porque apontou a Luana possíveis pontos frágeis e novas demandas, embora tenha deixado de auxiliá-la no processo de compreensão dessas demandas e de construção de alternativas para a resolução dos desafios daí decorrentes.

Assim, se Luana aponta a sutil contribuição das pedagogas em seu processo de desenvolvimento profissional, destaca também que foram poucas as oportunidades em que teve hora-atividade na escola, dada a falta de professora co-regente para atender às necessidades da instituição. Tal constatação de certa forma contribuiu para a fragilidade do trabalho das pedagogas, pois sem tempo e espaço sistematicamente disponibilizados para a reflexão e a sistematização da prática pedagógica junto aos professores, certamente torna-se mais dificultosa sua dedicação a essa tarefa.

Diante disso, sobre a hora-atividade, Luana esclarece que:

> [...] nós nem fazíamos hora-atividade, como eu te falei, nossa, nós nem fazíamos hora-atividade, [...]. Também porque eram só três, uma concordava com a diretora, outra não queria, aí outra também não queria comprar briga, acabava aceitando e ficando... Às vezes a gente tinha uma vez no mês, duas, mas não [...] as quatro horas garantidas, nunca tinha. (LU)

> Eu acho assim que o compromisso que a gente tem com as crianças que estão lá, não era porque não tive hora-atividade, porque a gente não tinha, [...] era pra ter, pra acontecer toda semana, de repente a gente não tinha. Mas não é porque eu não tinha hora-atividade que eu ficava lá: "Ah, eu não fiz nada, não tenho hora-atividade". (LU)

Luana entende o compromisso que tem com a aprendizagem dos alunos como um fator que lhe possibilitou o enfrentamento das dificuldades, na medida em que declara que mesmo não tendo usufruído sistematicamente da hora-atividade, continuava fazendo seu trabalho e encontrando os caminhos possíveis.

Da experiência vivenciada por Joana e por Luana em relação ao apoio das pedagogas, portanto, é possível depreender que as consequências para sua prática se mostraram diferenciadas. Enquanto Joana recebeu um direcionamento explícito e, com isso, demonstra ter desenvolvido um grau significativo de dependência profissional, uma dependência permanente da pedagoga que a conduz ao desenvolvimento da prática conforme sua prescrição, Luana, mesmo tendo destacado sentir-se desamparada e sujeita à própria condição de iniciante, encontrou formas de minimizar e/ou superar as dificuldades surgidas, tendo sido, inclusive, convidada para assumir a função de pedagoga em uma escola diferente da sua.

Tal constatação permite inferir que, em relação às duas professoras, um apoio intenso e estruturado, mas que cria graus importantes de dependência, tem menor probabilidade de conduzir as professoras iniciantes ao desenvolvimento profissional e à sua formação como profissionais do que um trabalho conjunto que, mesmo sendo apoiador, gera situações desafiadoras e abre espaço para que a professora se manifeste, reflita, discuta as questões surgidas na prática.

O desenvolvimento do trabalho numa perspectiva horizontalizada, em que pedagoga e professora iniciante não se sobreponham uma à outra, mas que se constitua como uma estratégia de *apoio agenciado*, parece ser, portanto, a alternativa mais viável ao desenvolvimento profissional das professoras, diminuindo o risco do abandono da profissão pelo sentimento de desamparo, ou da formação de um professor que, sem autonomia, executa prescrições de terceiros.

No conjunto das análises realizadas, que evidenciam uma contribuição limitada das pedagogas quanto ao desenvolvimento profissional das professoras, é preciso considerar também os elementos destacados pelas pedagogas nos grupos focais, pois expressam um nível

de conflito em relação à sobrecarga de trabalho e às condições de sua realização, inviabilizando uma prática que responda às necessidades dos professores e da escola.

Em seus depoimentos as pedagogas expressam que sua função hoje está mais ligada aos "incêndios, pequenos incêndios, do que ao próprio professor dentro da sala de aula [...]" (P5) e ao processo ensino-aprendizagem. Elas afirmam que muitas vezes não conseguem cuidar de todas as demandas da escola em relação aos alunos, pais e professores, externando uma sobrecarga de atividades que conduz à percepção de que não estão desenvolvendo sua função como deveriam, ou mesmo como esperavam desenvolver.

Entretanto, mesmo exteriorizando a percepção dessas demandas, as pedagogas não demonstram compreender as dificuldades com que se defrontam em relação ao quadro mais amplo de crise social, em que as gerações mais novas tornam-se vítimas da frágil integralização social, que desvenda um contexto de acentuada desigualdade social, tal como destacam Kuenzer e Caldas (2009) sobre a relação entre as demandas impostas à escola e o contexto social e histórico.

As afirmações das pedagogas são compatíveis com a declaração de Joana, quando ela afirma que a pedagoga não se dedica somente à hora-atividade, pois "[...] tem que andar, ver as outras coisas" (JO) na escola. Talvez por esse motivo uma das pedagogas participantes do grupo focal tenha afirmado que no dia da hora-atividade ela costuma inicialmente encaminhar a atividade das professoras de sua escola e que depois "[...]dá uma olhadinha" (P7) na tentativa de acompanhá-la.

Outros depoimentos das pedagogas reafirmam essa questão:

> Porque você trabalha no planejamento, eu na minha escola faço de 15 em 15 dias, eu não faço semanal, porque a pedagoga tem uma série de coisas pra fazer. Dizer que ela vai sentar toda a semana e vai colaborar com o professor, sentando toda a semana, mas não teve tempo de planejar, [...]. Sentar pra ouvir, só ouvir o professor, não resolve, eu optei por de 15 em 15 dias. (P1)

> E olha, não defendendo as pedagogas, mas veja: e se você está lá, você tem que estar acompanhando o planejamento, e às vezes falta professor, você tem que estar na sala de aula; às vezes chega pai, você tem que atender, fazer as coisas, é telefone, é isso. Então você às vezes, não sabe o que fazer primeiro. (P5)

> [...]. Justamente, então tem vários fatores externos que também [...] atrapalham o acompanhamento da pedagoga junto ao professor. [...] porque antes ainda tinham dois, o supervisor e o orientador. [...]. O professor estava lá com o supervisor, planejamento, hora-atividade e o orientador estava com o aluno, com o pai do aluno, resolvendo os problemas. Agora é um pra tudo. (P5)

> Hoje eu vejo assim, como um bombeiro apagando fogo. Vejo assim, entre o que deveria ser e o que é. [...]. Então você corre daqui, corre dali, é aluno que está indisciplinado, você vai e conversa, aí a professora, cada professora, às vezes, quer chamar pra uma coisa. (LU, como Pedagoga)

> Então a função do pedagogo ... Na escola você só lida com os "pepinos", na verdade. [...]. Então você acaba ficando mais com os problemas: é aluno que falta, é aluno que responde, eu acho difícil. (LU, como Pedagoga)

A prática das pedagogas é permeada por uma contradição que se manifesta, de um lado, pelo que fazem para responder às demandas do contexto; e, de outro, pelo que se espera que façam tendo em vista sua função, instaurando uma espécie de dilema profissional, ou um processo de enfrentamento de uma situação difícil que requer a opção por atender uma alternativa em detrimento de outra.

Dessa forma, as pedagogas passam boa parte do tempo em que estão na escola resolvendo questões relacionadas ao comportamento dos alunos, ao cuidado do horário do lanche, à substituição de professores ausentes, ao atendimento de pessoas da comunidade que procuram a escola, entre outros feitos que dificultam a consecução de um trabalho direcionado mais especificamente ao Projeto Pedagógico da escola, como evidenciam alguns excertos dos diários de campo:

> [...] fiquei na sala aguardando a professora, quando a pedagoga volta (havia saído) acompanhada de um aluno. Ela me conta que ele havia saído da escola, sozinho, antes do horário de saída. Chamou, então, sua atenção, explicando-lhe que não pode fazer isso, [...]. A pedagoga registrou o ocorrido em um livro, leu para o aluno e pediu-lhe para assinar a ocorrência. (DIAPE 1, JO)

> A pedagoga abre a porta da sala e avisa a professora que haverá recreação promovida pela Secretaria de Esportes [...]. Em seguida, a pedagoga fala alto: "Aqueles que não se comportarem ficam comigo: aqueles que empurram, [...], aquelas coisas de todo dia, ficam comigo". A pedagoga sai, avisando que informará a hora certa de saírem. (DIAPE 4, JO)

> Na hora do lanche perguntei quem cuida do lanche das crianças, uma vez que as professoras vão lanchar. Joana diz que é a cozinheira e a zeladora. Afirma também: "A pedagoga também cuida, mas hoje ela está em sala de aula, porque uma professora faltou". (DIAPE 4, JO)

> LANCHE: Na sala dos professores, as professoras comentam que não sabem se virá professor novo para a escola porque a Secretaria está colocando onde não tem ninguém. Uma delas diz que por isso a pedagoga não pode fazer o seu trabalho, afirmando: "Não sei o que é, mas sei que tem", [referindo-se ao trabalho da pedagoga]. Diz também que ao menos ela pode fazer à tarde [porque pela manhã está substituindo uma professora que está afastada]. (DIAPE 5, JO)

> Quando entrei na sala de aula, os alunos já estavam lá com a professora. A pedagoga estava em pé, na frente da sala de aula, com a professora. A pedagoga diz a um aluno que se a mãe dele não vier [à escola], vão até a sua casa para perguntar por que o pai do menino não entrou na escola, se ele veio com o pai. E lhe diz: "Agora fica copiando como se não tivesse acontecido nada" [referindo-se ao comportamento do aluno, que mal olhava para a pedagoga enquanto ela falava]. Ele brigou com um colega da sala. A pedagoga, então, sai e leva o garoto com ela. (DIAPE 11, LU)

A formação do pedagogo e a função a ser desempenhada por ele na escola assumiram um perfil mais globalizante, se comparadas ao período em que o Curso de Pedagogia preparava os especialistas que compunham a organização fortemente hierarquizada da escola. Essa organização se sustentava no movimento tecnocrático voltado à educação e as habilitações de caráter fragmentário disponibilizadas pelo Curso correspondiam ao modelo técnico, que se sobrepunha no espaço escolar em prejuízo dos aspectos sociais e políticos da ação pedagógica.

Nesse sentido, mesmo considerando a pertinência das reivindicações dos pedagogos por uma formação mais globalizada, necessária para a superação do entendimento hierarquizado do funcionamento da escola, a situação parece ter se tornado igualmente complexa para as pedagogas e proporcionalmente mais conveniente para a administração das redes escolares públicas. A expressão de uma das pedagogas, "[...] agora é um pra tudo" (P5), indica que ela percebe a insuficiência do número desses profissionais disponibilizados para as escolas, fato esse que favorece um processo de sobrecarga de trabalho.

Tal preocupação se justifica porque, do ponto de vista econômico – vetor que se sobrepõe e acaba por balizar as decisões educacionais mais amplas – é possível observar a ocorrência de uma redução de custos, na medida em que um único pedagogo assumiu o trabalho realizado por dois profissionais da educação, anteriormente designados como supervisor pedagógico e orientador educacional, ainda que sejam importantes os novos contornos dados à formação desse profissional.

A preocupação com essa sobrecarga de tarefas e o número reduzido de profissionais para atender à demanda da escola é manifestada também por outra pedagoga participante do grupo focal:

> Você veja, eu tenho 9 turmas de manhã, na minha escola são 480, 476, 480 alunos, é uma pedagoga de manhã e uma pedagoga à tarde. Então não tem como, você não tem como, o que fazer [...]. (P7)

Diante desse quadro, a pedagoga destaca a limitação imposta pela sobrecarga de tarefas, tendo em conta o número de alunos atendidos pela escola – uma escola que em sentido amplo teve um índice considerável de democratização de acesso e que também por esse motivo tem novas e maiores demandas – e ainda a responsabilidade do pedagogo de ser um dos articuladores do trabalho coletivo no âmbito da gestão[39] escolar.

É possível concluir, portanto, que as condições de trabalho, ou o "[...] conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola", conforme designam Kuenzer e Caldas (2009, p. 32), são incompatíveis com a demanda escolar, evidenciando obstáculos que se interpõem à realização de um trabalho pedagógico mais efetivo e de qualidade.

O dilema vivido pelas pedagogas – e que interfere no processo de desenvolvimento profissional de Joana e Luana – tem a ver com o processo de intensificação do trabalho, que é discutido, entre outros autores, por Garcia e Anadon (2006), Oliveira (2006) e Santos e Oliveira (2007). As autoras destacam a vinculação entre a escola e o sistema socioeconômico e apontam para uma dilatação do entendimento do que seja o pleno exercício da atividade docente, sem que seja considerada a melhoria das condições de trabalho.

Conforme Garcia e Anadon (2006, p. 187, tradução nossa), a intensificação refere-se à "[...] ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores e professoras tendo em conta o mesmo tempo de trabalho, abrangendo para além das tarefas instrucionais e pedagógicas para incluir questões de administração e de gestão da escola [...]".

Assim, ao assumir tarefas relacionadas à minimização de problemas vinculados a questões sociais mais amplas, decorrentes da desigualdade social e econômica e que são direta ou indiretamente designadas à instituição escolar – especialmente as que visam a cuidar da higiene dos alunos, de sua saúde e alimentação, de problemas relacionados à família, da violência intra e extra-escolar, entre outros aspectos – a escola, e nesse contexto o pedagogo e

[39] Segundo Casassus (2002), na América Latina desde o final da década de 1980 tem-se passado de um conceito de administração a um conceito de gestão, que é um conceito mais genérico. Até esse período duas abordagens eram próximas ao conceito de gestão, de acordo com o autor: a da planificação e a da administração. Elas correspondiam a uma versão autoritária ou verticalizada da gestão em que os sujeitos que planejavam eram estranhos aos que executavam os planos, visto que essas abordagens compunham processos centralizados. Assim, no âmbito das políticas educacionais do fim do século XX, mais especificamente na década de 1990, o período de transição rumo ao processo de democratização política gerou uma demanda pela democratização da educação e consequentes mudanças na política educacional. Casassus (2002) aponta que nesta década a mudança na gestão dos sistemas foi considerada como a forma para se alcançar as transformações pretendidas no âmbito educacional. Entretanto, o autor (p. 60) destaca que essa maneira de se perspectivar a "[...] mudança educativa é tomada do discurso econômico [...]", trazendo uma reconceitualização da educação a partir da economia e, automaticamente, implicações advindas dessa área, para a educação.

o próprio professor, são envolvidos constantemente em tais tarefas. Como as escolas e os profissionais que nelas atuam não têm o suporte necessário para o atendimento a essas designações ficam sobrecarregados e, na maioria das vezes, não conseguem dar conta de todas as exigências feitas no dia a dia do contexto escolar.

A dimensão da intensificação do trabalho que se efetiva no interior da jornada de trabalho remunerada (OLIVEIRA, 2006) pode ser considerada a mais preocupante, porque se configura como uma estratégia sutil e relativamente oculta de exploração, uma vez que os professores, tendo em vista a necessidade de corresponder às exigências que lhes são feitas, incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades.

Diante desse quadro, Santos e Oliveira (2007) chamam a atenção para a frequente impossibilidade, na escola, de que a pedagoga exerça a função de profissional que coordena as atividades coletivas dos professores, deixando em aberto a articulação pedagógica tal como é perspectivada pelos docentes, e prejudicando, com isso, o trabalho pedagógico escolar.

O processo de intensificação do trabalho da pedagoga demonstra conduzir as professoras iniciantes a uma visão reducionista sobre a função dessa profissional na escola, uma visão que, expressando o campo da prática, minimiza o papel da pedagoga no contexto escolar.

Ao sobressair-se esse entendimento, Luana demonstra que também percebe de forma minimizada a função da pedagoga de contribuir com a prática pedagógica do professor; já para Joana a valorização dessa função tem a ver com o que ela vivenciou junto à pedagoga no contexto escolar. Ou seja, Joana valoriza o fato de que a pedagoga "passa" muita coisa para ela; de que essa profissional, de certa forma, direciona a prática da professora**.**

Sobre a pedagoga e o seu trabalho na escola, Joana e Luana afirmam:

> Mas você via a pedagoga assim como alguém que chega, que entra na sala, dá uma volta, vai. Ou que vem pra resolver um problema que você não consegue resolver sozinha, por exemplo, "Ah, a criança pegou um lápis". [...]. "Ah, pegou um lápis", aí vinha a pedagoga pra você não ficar sozinha. E aquela pessoa que vinha pra te ajudar, e, que sentava do teu lado, *mas que também não trazia muita*, falava "Ah, você está fazendo, então está bom, [...]". (LU, grifo nosso)

> [...] gosto desta escola porque eles dão o maior, incentivo, dão apoio. [...]. Se você tem dúvidas, a pedagoga está sempre presente! [...]. Que a mulher é presente, é pedagoga, mesmo! Sabe essa responsabilidade que eu falo que tenho? [...]. *Eles ajudam, quando a gente tem problemas assim, com pais, que às vezes a gente tem,* elas também apoiam, é muito bom. (JO, grifo nosso)

> O pedagogo ele trabalha com todos os professores, assim, na escola, no geral, depois do diretor é o pedagogo, não é? [...]. Como a pedagoga me passou, quando eu tive dificuldades, se eu for pedagoga um dia, quando tiver essas dificuldades, eu quero também tratar as pessoas do jeito que ela me tratou. (JO)

Os depoimentos das professoras evidenciam que a pedagoga é uma profissional que está na escola para ajudar os professores, sendo que essa "ajuda" está associada principalmente à sua presença junto delas para testemunhar o desenrolar de fatos desagradáveis que acontecem em relação aos alunos, buscando, como uma forma de proteção pessoal, um efeito de testemunho sobre o fato ocorrido.

Outras professoras da escola de Joana revelam um antagonismo quando consideram que a pedagoga vive, na escola, uma situação privilegiada, demonstrando entender sua atividade como algo em que se trabalha menos do que talvez fosse devido, como indicam os dados da observação registrados no segundo diário de campo da pesquisadora:

> Ainda durante a Reunião Pedagógica a pedagoga afirma: "Agora que eu estou em sala de aula"... Neste momento ela é interrompida por uma das professoras presentes, que lhe pergunta: "Agora que você está trabalhando?"A pedagoga corrige sorrindo: "É, agora que eu estou em sala trabalhando", e dá um exemplo do ensino de História para as crianças, [...]. (DIAPE 2, JO)

Diante dos dados empíricos e à luz das considerações feitas mais especificamente sobre o papel desempenhado pelas pedagogas na trajetória das professoras Joana e Luana, é possível destacar que em linhas gerais são percebidas três posturas diferentes, que conduziram a encaminhamentos também diferenciados da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional das professoras iniciantes.

No que se refere à primeira postura, a pedagoga diz ao professor o que e como deve fazer, criando nele um vínculo de relativa dependência que pode inibir seu processo de desenvolvimento profissional, assim como aconteceu com Joana. Quanto à segunda postura, a pedagoga permite que a professora iniciante aja por si só, concorda com a prática desenvolvida e não discute sobre ela com vistas a problematizá-la e proporcionar prováveis avanços à professora, conforme se observou em relação à Luana. Já a pedagoga que assume a terceira postura ressalta fragilidades na prática da professora, ou demonstra ver a necessidade de alteração dessa prática pedagógica, sem, entretanto, mostrar-se co-participante nesse processo, o que pode conduzir a professora à busca isolada de alternativas de melhora, assim como ocorreu com Luana, ou pode fazer com que sejam ignoradas as colocações feitas pela pedagoga, mantendo-se a prática tal como é desenvolvida.

Assim, tomado como viés articulador da escola o desenvolvimento profissional do professor, até porque ele se relaciona ao desenvolvimento da própria escola, é relevante apontar que o processo de aprendizagem docente se realiza simultaneamente ao processo de aprendizagem do adulto. Esse processo, que tem caráter intencional e formativo, implica que ocorra aprendizagem por parte do professor iniciante e que seja considerado que esse professor, enquanto sujeito que aprende, tem características próprias que o diferenciam da criança, uma vez que possui interesses, vivências e necessidades peculiares, conforme afirmam os pesquisadores que se dedicam ao estudo da área.

São pertinentes as considerações de Placco e Souza (2006), quando concluem que a aprendizagem de professores caracteriza-se como uma aprendizagem que ocorre na medida em que experiências são analisadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são efetivadas.

Nesse sentido, sem a pretensão de estabelecer análises acuradas sobre a aprendizagem do adulto, mas com a intenção de iluminar a compreensão das possibilidades desencadeadas pelos elementos que constituem o desenvolvimento profissional das professoras Joana e Luana, tomo as reflexões das autoras, fruto de pesquisa que desenvolvem na área, sublinhando, conforme suas conclusões, que ela ocorre em função de alguns aspectos, destacados a seguir:

> - a experiência: é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas idéias.
> - o significativo: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos, e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.
> - o proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.
> - a deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19).

Nas considerações de Placco e Souza (2006) fica evidenciado o componente pessoal envolvido na aprendizagem do professor, pois as autoras dão ênfase a aspectos intrínsecos ao processo de aprender, isto é, aos significados construídos pela experiência e que por isso são relevantes, à construção de sentidos, à necessidade de aprender e à opção por fazê-lo.

Contudo, a pertinência do componente pessoal permite que se avance no sentido de complementar esse entendimento, passando a compreendê-la em sua relação com o contexto, pois o sujeito que aprende é social, e por isso vive, age e se relaciona com outros sujeitos em

condições concretas que lhe desencadeiam diferentes necessidades e percepções. Ele estabelece relações sociais na escola e fora dela, e sua prática é redimensionada na medida em que é mediada também pelos conflitos inscritos na dinâmica social.

Assim, a aprendizagem do adulto professor e o conhecimento profissional que ele constitui a partir do campo da prática e que expressa essa prática, são aspectos que se instituem pela busca de soluções e de alternativas para enfrentar os conflitos com os quais se depara, o que implica levar em consideração a organização da escola e sua influência sobre os professores iniciantes, processo que resulta na construção de saberes de natureza conflituosa.

Constatação semelhante sobre o desenvolvimento profissional docente é apresentada por Bolívar (2002, p. 104), quando destaca a relevância de que se parta de um "[...] enfoque situado [...]" no processo de aprendizagem docente. Isto é, o autor mostra a importância de se compreender que o professor dispõe de experiências de vida e de trabalho, valorizando, inclusive, o partir dessas experiências como ponto inicial para a construção e reconstrução de sua prática, em direção ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

O campo da prática, portanto, tem sido considerado pela literatura como ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem da docência, assim como defendem Romanowski, Wachowicz e Martins (2005). Não se trata somente de explicar a prática pela teoria, mas de voltar a essa mesma prática para transformá-la, procurando responder aos problemas ou conflitos existentes.

6.2 A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NO DIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – OTP

Compondo o eixo aqui denominado Dinâmica da organização pedagógica da escola e desenvolvimento profissional, um dos determinantes que se destacaram no processo de desenvolvimento profissional das professoras Joana e Luana foi a valorização, pelas professoras, do espaço para o trabalho coletivo[40] oportunizado pela escola no dia de

[40] A possibilidade de desenvolver o coletivo da escola tem sido articulada pelos estudiosos da área da educação à elaboração do Projeto Político Pedagógico, como uma possibilidade de envolvimento coletivo que reúne diferentes ações e busca alternativas para as práticas que se relacionam tanto ao trabalho pedagógico como ao trabalho administrativo desenvolvidos na escola. Construído coletivamente, como evidenciam as pesquisas, ele é capaz de facilitar o desenvolvimento do sentimento de pertença à escola e de movimentar o coletivo para a definição das práticas, assim como prevê Veiga (2003) quando defende a perspectiva do Projeto Político-Pedagógico como uma ação emancipatória.

Organização do Trabalho Pedagógico – OTP (também denominado de dia de Reunião Pedagógica), que acontece bimestralmente nas escolas pesquisadas.

Assim, suas considerações coadunam com o que assevera Marcelo García (1999, p. 145) sobre o desenvolvimento profissional docente quando afirma:

> [...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente.

O dia de OTP é entendido pelas professoras como um espaço de possibilidade para o desenvolvimento docente e para o desenvolvimento da escola, porque viabiliza o encontro entre o grupo de professores e a equipe de gestão, conforme se observa:

> [...] apesar de que a gente fica em sala de aula, individual, mas o coletivo é importante, pra dar andamento no trabalho, pra ver os alunos evoluírem, crescerem, e a escola junto, também. Porque se um trabalha pra cá e outro pro outro lado, não vai dar certo, tem que ser o coletivo. (JO)

Sobre o dia de OTP, os dados empíricos evidenciam uma prática relativamente análoga no encaminhamento feito pela Escola do Verde e pela Escola do Campo, onde trabalham as professoras Joana e Luana e, por esse motivo, na forma como esse espaço se constitui como um evento[41] que influi sobre seu desenvolvimento profissional.

As professoras destacam, em seus depoimentos, a importância do dia de OTP e a possibilidade que tem esse tempo/espaço de reunir um número maior de professores que, no dia a dia de funcionamento da escola, encontram-se dispersos em suas salas de aula, uma vez que, como foi possível verificar pela observação participante, mesmo no horário de intervalo para o lanche disponibilizado pelas duas escolas nem todos os professores se reúnem, pois há uma escala de horários diferenciados para as professoras, a fim de facilitar o atendimento dos alunos enquanto estão lanchando, não sendo, portanto, possível que todos os docentes se encontrem na sala de professores.

Dessa forma, sobre como percebem a importância desse espaço, Joana e Luana assim se expressam:

---

[41] Termo aqui adotado no sentido de espaço (social) de ocorrência regular e de importância reconhecida tanto interna, quanto externamente à escola, isto é, tanto pelos professores e gestores da escola, como pelas representantes da gestão em nível de Secretaria Municipal de Educação.

> O coletivo é na OTP, que a gente fica mais horas, que a gente conversa mais e fala. [...]. (JO)

> Não tem outro horário. Na OTP, quando nós estamos todas juntas, porque às vezes também não vêm todas, [...], mas geralmente estamos todas, porque a diretora às vezes puxa pra de manhã pra encontrar todo mundo. (JO)

> Eu acho importante, mesmo que não seja assim, toda hora, todo momento. É claro que cada professor vai pra sua sala, vai fazer o seu trabalho, mas o coletivo, assim, principalmente a tomada de decisões, [...]. (LU)

As professoras enfatizam pontos que consideram relevantes para seu desenvolvimento profissional em relação ao dia de OTP, isto é, ressaltam tanto a possibilidade de encontro do coletivo de professores quanto a possibilidade de participação na tomada de decisões no âmbito escolar, chamando a atenção, nesse sentido, para o efeito que têm esses aspectos sobre o desenvolvimento da escola.

Não obstante seus depoimentos, a observação de campo realizada junto às professoras propiciou dados relevantes para a compreensão das possibilidades e implicações desses aspectos para as professoras, pois traz elementos que dão maior visibilidade ao seu encaminhamento.

O desenvolvimento das atividades nos dias de OTP dos quais participei com Joana, na Escola do Verde, e com Luana, na Escola do Campo, demonstrou, em linhas gerais, que as duas escolas tiveram preocupação em proporcionar um maior nível de motivação aos professores e aos demais funcionários presentes, tendo em vista o prosseguimento do trabalho desenvolvido por todos na escola.

Assim sendo, na Escola do Verde a professora Joana vivenciou, desde as 13:30h do dia de OTP, uma pauta com atividades desenvolvidas pelas gestoras da escola. Quando entramos na sala de aula onde seria realizada a reunião, as carteiras estavam dispostas em círculo. A diretora e a pedagoga ficaram uma ao lado da outra e as demais professoras acomodaram-se nas carteiras restantes. Havia um pensamento escrito em letras grandes no quadro de giz: “Uma boa aula é como uma refeição: quanto mais atraentes estiverem os pratos que você, cozinheiro-professor, dispuser sobre a mesa, mais os alunos desejarão saboreá-los.”

Sobre a “mesa do professor”, que estava centralizada próxima ao quadro de giz, havia um notebook com uma mensagem que seria colocada para o grupo, e a diretora permanecia em pé, ao lado da mesa. Além das professoras, da diretora e da pedagoga que estavam presentes, foram chamadas ainda as serventes, a secretária e a cozinheira para participarem do primeiro momento da reunião.

A diretora, então, sentou-se e afirmou ao grupo que gostaria que vissem a mensagem que seria apresentada. Iniciou o encontro lendo a mensagem gravada em um notebook, em voz alta, talvez para sobrepor-se ao fundo musical que compunha a apresentação, e as participantes, inclusive Joana, a ouviam com atenção.

A mensagem apresentada por ela trazia a história de uma formiga que carregava uma folha cujo tamanho era superior ao dela própria, folha que, algumas vezes, pela força do vento, quase a derrubava. Entretanto, mesmo com dificuldade, a formiga continuou a carregá-la. Quando chegou à porta do formigueiro, no entanto, não conseguiu entrar, porque a folha era maior que o buraco de entrada, mas outras formigas saíram de dentro dele e picaram a folha em pequenos pedaços, tendo, cada uma delas, levado um pedaço para o interior do formigueiro.

A intenção da diretora ao apresentar essa mensagem ao grupo demonstrava ser a de incentivá-lo de alguma forma a assumir a sua missão, tendo que, para alcançar o sucesso pretendido, trabalhar em equipe, conforme se verifica nos registros do diário de campo:

> Ao terminar a leitura da mensagem a diretora fala a todos que a escola é como as formiguinhas, pois só foi possível carregar a folha para dentro do formigueiro porque as formigas formaram uma equipe. Complementa sua fala afirmando que os professores também têm que considerar sua missão com empenho, sem desanimar, como a formiga, pois só terão sucesso se todos se envolverem. Além disso, afirmou que todas devem saber que podem contar sempre com ela e com a pedagoga para o que precisarem. (DIAPE 2, JO)

Prática semelhante foi observada na Escola do Campo, escola de Luana. Era dia de OTP, mas a reunião efetivamente aconteceu no período da tarde, reunindo maior número de professoras. No período da manhã – conforme me informou a diretora nos dois dias de OTP que aconteceram durante o período em que estive presente para a observação de campo – as professoras que trabalham os dois períodos na escola, assim como Luana, fazem planejamento.

Na escola de Luana a mensagem que parecia encorajar as participantes foi apresentada ao final da reunião, pela secretária da escola, e fez referência ao semestre que se iniciava: também utilizando um notebook como recurso para a apresentação, a secretária expôs uma mensagem que trazia a foto da escola e apresentava valores como amizade, formação de um ambiente de camaradagem e de felicidade.

Após a apresentação da mensagem pela secretária da escola, a pedagoga encerrou a reunião falando sobre a escola como um lugar para fazer a diferença, fazer amigos, não só para trabalhar. Ela ressalta que as professoras devem ter esperança, porque vão conseguir chegar até o fim do ano.

Nas duas escolas é possível perceber a importância depositada no desenvolvimento de um ambiente favorável em seu interior, onde as pessoas se relacionem bem e tenham vontade de estar presentes. Há que ser destacado, ainda, que o componente afetivo valorizado no dia de OTP se sobressai em relação ao desenvolvimento de outras ações de caráter mais propositivo que facilitem o processo de melhoria da prática docente, visto que esse componente recebe maior ênfase.

Além disso, subjaz à ideia transmitida ao grupo por meio da interpretação das mensagens selecionadas, feita pelas gestoras, uma posição relativamente conformista frente às adversidades – caso contrário não haveria necessidade de centralizar a abordagem de tais questões – na medida em que deixam de ser tomadas para discussão a prática da escola e as dificuldades enfrentadas no seu dia a dia tendo em vista alternativas de superação ou minimização, desconsiderando-se, ainda, sua possível relação com o contexto.

Dessa forma, quando a diretora da escola de Joana afirma que os professores têm uma missão a cumprir, e que, por isso, não devem "desanimar", demonstra concordar que elas têm motivo para tal; e, ainda, quando a pedagoga da escola de Luana afirma que as professoras devem ter esperança porque "vão conseguir chegar até o final do ano", evidencia que, pela amizade e camaradagem proposta ao grupo, possivelmente compreende esses valores como um porto seguro nessa trajetória.

A motivação desencadeada pelas escolas traz subjacente, portanto, o fortalecimento de uma postura que sugere acomodação frente à condição vivida, ou uma forma de enquadramento que pode, por esse motivo, facilitar a tutela burocrática e administrativa que conduz ao controle externo e interno, como argumenta Nóvoa (2002) sobre a realidade vivida pelos professores portugueses, que, grosso modo, não difere em grau significativo da prática de professores que se encontram em outros locais, conforme alerta o mesmo autor.

Essa forma de compreender a realidade expressa essa mesma realidade tal como é vivida pela escola nesse momento histórico, o que pode ser reafirmado por alguns excertos da observação de campo e das entrevistas, que explicitam situações em que é possível perceber a existência de estratégias de controle confirmadas pelo fato de as professoras não assumirem um projeto de escola e de educação que tenham ajudado a conceber:

> Joana afirma que no ano anterior tinha alunos de 7 anos, mas que todos eles completavam essa idade até março. Diz: "Eram mais maduros, eles entendiam e obedeciam mais. Esses não obedecem. É só: 'professora, me empurrou'". Afirma ainda que mesmo assim *tem* que alfabetizar. (DIAPE 4, JO, grifo nosso)

> LANCHE: [...]. As professoras comentam sobre a Mini-Conferência para a CONAE e dizem que será com a presença dos pais. A diretora fala aos professores que será no refeitório e que *alguns professores têm que ficar com as crianças e que outros têm que participar da reunião*. (DIAPE 12, JO, grifo nosso)

Em relação à possibilidade de desenvolvimento do coletivo profissional e da capacidade de participação das professoras na tomada de decisões em questões relacionadas à escola, aspectos destacados por elas e de relevância reconhecida na literatura que se dedica às questões do exercício e aprendizagem profissional (IMBERNÓN, 1998; MARCELO GARCÍA, 1999; NADAL, 2008), os excertos demonstram em que sentido, essencialmente, pode estar se constituindo o coletivo e como se dá sua participação nos processos decisórios: no caso de Joana, foram decididos alguns detalhes sobre a Festa do Dia das Mães, e na reunião da qual participou Luana, foi transmitida uma série de comunicados principalmente de viés administrativo, conforme é possível constatar nos excertos a seguir:

> Terminados os comentários sobre a mensagem inicial, a diretora falou às presentes sobre a necessidade de resolver como e quando fariam a Festa do Dia das Mães. "Faremos mesmo no sábado, dia nove? O que acham?", perguntou-lhes.
> As professoras indagaram se seria à tarde e a diretora confirmou que pensou em fazer às três horas. Ponderou que poderiam também fazer na sexta-feira à noite, mas algumas colocaram que não poderiam, [...]. Decidiram, então, fazer no sábado à tarde. A diretora apresentou os alimentos que haveria na festa. [...].
> Também decidem que vão vender uma rifa no dia da festa, mas não vão dar para os alunos venderem antes. [...]. A diretora vai perguntando e ouvindo a opinião das participantes.
> Ela pergunta se cada turma fará uma apresentação. Todas concordam e afirmam que sim. [...].
> Uma servente pergunta à diretora se farão a festa na quadra. A diretora afirma que sim e que é melhor, mas afirma que vai fechar os dois acessos ao interior da escola e deixar aberto só o saguão.
> Decidida a questão da festa, as serventes, a cozinheira e a secretária deixaram a reunião e permaneceu apenas o grupo de professores com a pedagoga e a diretora.
> Joana não fez nenhum comentário durante este processo. (DIAPE 2, JO)

> A Reunião inicia às 14:35h. A diretora havia ido à Prefeitura para buscar um projetor para a professora Luana fazer uma apresentação sobre sua viagem. Ela inicia a reunião dando alguns avisos para os professores sobre o Projeto Agrinho, o Projeto do Boticário, [...].
> [...]. A diretora comunica que a Secretária Municipal de Educação falou sobre a Escola de Pais, que é preciso ensinar a questão do amor, da dedicação. Afirma que as aulas vêm organizadas para aplicar para os pais, [...].
> A diretora avisa que a Secretária [Municipal] alertou-as de que será preciso trabalhar com os alunos sobre a gripe [...].
> A diretora ainda contou às professoras que a Secretária falou sobre o piso dos professores da Educação Infantil, [...].
> A pedagoga alerta a todos sobre a visita do pessoal a Prefeitura, para verificar e orientar sobre os cuidados com a cozinha, equipamentos de proteção individual (EPI), [...]. Comunica sobre o Bazar que foi realizado na escola e o lucro que tiveram, [...].
> A diretora diz às presentes que observou o recreio dirigido e que é sempre bom a professora estar junto dos alunos, [...].
> A pedagoga alerta às professoras que ainda não conseguiu ver todos os livros de chamada, mas pede que cuidem para preencher os conteúdos que estão sendo trabalhados [...].
> A diretora avisa sobre as assinaturas nos pareceres, pois os pais não devem deixar de assinar, porque vieram poucos pais na reunião. [...].

> [...]. Enquanto a diretora e a pedagoga falam, as professoras se mantêm em silêncio. [..]. (DIAPE 13, LU)

Diante da valorização, pelas professoras, da "participação" e do "coletivo" nos dias de OTP, e da observação de como essas instâncias foram propiciadas nesses espaços, é possível constatar que elas ficaram reduzidas a elementos administrativos. Também em relação a esses elementos a oportunidade de participar para efetivamente decidir mostrou-se reduzida, salvo no momento em que as gestoras dependiam da colaboração direta e da disponibilidade das professoras, em dias e horários não previstos no calendário escolar, como ocorreu no caso da Festa do Dia das Mães na Escola do Verde.

Nesse sentido, manter-se na postura de ouvinte, estabelecendo poucos comentários ou argumentos, foi o nível de participação coletiva constatado, inclusive nas professoras iniciantes, o que permite supor que possa existir o entendimento equivocado das professoras de que estar presente significa estar, em sentido linear, participando.

Castoriadis (1985) faz referência à participação do trabalhador no processo de trabalho, e referindo-se à organização da empresa, entende como contraditório o caráter assumido por essa organização – e, neste caso, pode-se compará-lo, em sentido amplo, à organização da escola – porque ao mesmo tempo em que exige a participação do trabalhador, exclui sua participação ativa na gestão do próprio trabalho.

Assim, da mesma forma como a participação nos momentos coletivos é vivida no dia de OTP pelas professoras iniciantes, prática semelhante é observada na reunião de pais organizada por Joana e Luana para a assinatura do Parecer Pedagógico dos alunos. Alguns excertos dos diários da pesquisadora demonstram em que se fundamenta essa constatação:

> Entrei na sala de aula, onde foi realizada a reunião, pontualmente às 16:00h. A professora estava em pé, à frente, e os pais sentados nas carteiras dos alunos, em fila.
> A professora estava explicando a eles sobre o caderno de avaliação e sobre os objetivos e o que é marcado neles: A, quando o aluno se apropriou; P, quando se apropriou parcialmente; e, N, quando não se apropriou.
> Pede aos pais para assinarem no primeiro trimestre e lerem a observação, antes de entregarem o Parecer.
> Avisa aos pais que manda tarefa duas vezes por semana, [...].
> [...]. Termina de falar sobre o comportamento dos alunos e afirma que a diretora pediu para lembrar sobre a contribuição da APM, que é importante, e sobre a festa [referindo-se ao Dia das Mães], dizendo que é para comparecerem, "Porque as crianças vão cantar uma musiquinha, mas vocês vão gostar. Então tragam eles".
> *C.O. A professora foi dando os avisos e explicações de forma pontual, terminando um assunto e começando outro em seguida.*
> Olha, então, para o pai das duas crianças novas e diz que o caderno deles não tem muita atividade porque eles chegaram agora, e que depois fala com o pai.
> Os pais vão assinando o Parecer e entregando antes de saírem. Alguns procuram pela professora e ela conversa um pouco com eles.

> Uma mãe comenta com a professora sobre a letra da filha [...].
> Para outra mãe, da Ê., diz: "A Ê. você viu que está lendo, não é?" [...].
> Pede para o pai do W. aguardar, porque quer falar com ele. [...].
> [...]. (DIAPE 7, JO)

> A professora inicia a reunião explicando aos pais que a turma dos seus filhos é a antiga terceira série e que ela tem experiência com esta turma [...].
> A professora afirma que os alunos estão bem, considerando o que é esperado. [...].
> Avisa que 6ª feira não tem tarefa e que não costuma dar tarefa muito grande porque é para aprenderem a ter responsabilidade em casa. Avisa aos pais que fez uma prova, porque na quinta série tem nota, e que preencheu os Pareceres. Alerta que nos pareceres irão encontrar NT, que quer dizer que não foi trabalhado, N, que significa que o aluno não aprendeu, P, que ele aprendeu parcialmente e ainda precisa de ajuda; e A, que significa que o aluno aprendeu, já domina. [...].
> A professora diz que quem quiser depois falar com ela é só esperar, e que os pais devem ler o Parecer e assinar no primeiro trimestre.
> Entrega, então, as provas e os Pareceres. [...].
> Duas mães se dirigem até a professora para perguntar de seus filhos: a mãe do S. e do Z. A professora diz a elas que não pode adiantar a matéria porque tem que ir todos juntos, [...]. Outras mães vão perguntar como estão seus filhos [...].
> [...]. Por último fica um pai, o do R. A professora comenta que ele tem bastante dificuldade e que por isso faz atividades diferentes para ele.
> [...]. A reunião termina e os pais vão embora. (DIAPE 8, LU)

Os dados demonstram que no dia da reunião de pais tanto Joana quanto Luana se limitam a dar avisos gerais, solicitar a colaboração da família em relação a aspectos como comportamento e tarefas, comentar sobre os critérios de notação presentes no Parecer, orientar sobre a assinatura do documento, passando, em seguida, a atender os responsáveis quando as procuraram para fazer algum comentário ou para fazer alguma pergunta sobre o aluno. Além disso, alguns responsáveis foram procurados pelas professoras para tratar de questões específicas relacionadas ao comportamento do aluno e a tarefas não feitas ou feitas por algum familiar.

Embora tenha sido observado o esforço das professoras para que os pais se sentissem acolhidos, não houve abertura para que dessem sua opinião sobre o trabalho da escola, ou para que dessem sugestões sobre outros assuntos que julgassem pertinentes, o que colabora para que se mantenham relativamente afastados do processo de escolarização dos filhos.

A semelhança entre a forma como foi conduzida a reunião do dia de OTP e a reunião de pais permite compreender que a aprendizagem, pelas professoras, de situações de trabalho colegiado na escola favorece a mesma forma de encaminhamento em outros momentos em que há a perspectiva de coletivo. O entendimento de Joana sobre a reunião de pais confirma esse entendimento e expressa a prática vivida por ela:

> [...] é trimestral. É para informar, como está o aluno dentro de sala de aula, comportamento, indisciplina, conteúdo, aprendizagem, tudo. Falamos sobre tudo. (JO)

Diante desse quadro, é importante compreender que a valorização da participação e do desenvolvimento do coletivo advém, como herança, da histórica luta empreendida pelos movimentos sociais para a conquista da democratização social, originando-se, portanto, no cenário social e político. Ela surge, dessa forma, a partir da percepção das profundas contradições sociais e tem em vista um processo de ruptura com a ordem social cunhada sob o autoritarismo.

Nesse processo, como destacado por Chauí (2001), há o surgimento no Brasil, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, de uma coletividade que faz sua história através da ação empreendida por ela, possibilitando a conquista de um espaço pautado, antes de tudo, na participação. Segundo a mesma autora (2001), pela sua ação, essa coletividade organizou práticas que defendiam seus interesses, e constituiu-se, portanto, nesse espaço de luta.

Surge, então, um sujeito, o sujeito coletivo, que conquistou um novo espaço social e político localizado na experiência da vida diária, e que desenvolveu uma prática nova, capaz de criar direitos a partir da consciência de seus interesses e vontades, instituindo condições para o exercício da democracia. Chauí (2001) enfatiza que esse sujeito coletivo se sobrepõe à individualidade solipsista[42] da concepção burguesa da subjetividade, que, entendo, pode ser chamada, no presente trabalho, de individualismo, em seu sentido mais exacerbado.

Esse sujeito, embora seja um sujeito coletivo, assim como afirmam Castoriadis (1985) e Thompson (1981), não se apresenta, segundo Chauí (2001, p. 10), "[...] como portador da universalidade definida a partir de uma organização determinada que operaria como centro, [...] para a qual não haveria propriamente sujeitos, mas objetos ou engrenagens da máquina organizadora". Ao contrário, é um sujeito que age e reage perante as contradições que vivencia no dia a dia.

Inseridos nesse quadro social geral, os professores passaram também a defender e a perseguir maior nível de participação no âmbito de sua prática e, com ela, o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo profissional e institucional, pois pretendiam organizar o próprio trabalho, administrar seu tempo, buscando, com isso, maior controle sobre as próprias ações. Para isso, a escola precisava também ser mais autônoma em sua organização, ainda que se tratasse de uma autonomia relativa, atrelada à sua condição de pertencente a um sistema mais amplo, servindo tal entendimento também para os professores enquanto funcionários com direitos e deveres.

---

[42] Solipsismo, conforme Japiassú e Marcondes (2008), é uma palavra que se origina do latim *solus*, que significa só, e de *ipse*, que significa ele mesmo. Assim, conforme o autor é um termo que tem sentido negativo ou mesmo pejorativo, significando o isolamento da consciência individual em si mesma, tanto no que diz respeito ao mundo externo, quanto em relação a outras consciências.

Não obstante esse entendimento, conforme diferentes análises evidenciam, os argumentos advindos dessa prática foram em muitos casos apropriados por outros segmentos e assumiram um viés econômico e político, tendo por finalidade sua utilização para fins opostos aos que originalmente eram perseguidos pelos professores. Nesse caso, constituem-se como discursos que podem se efetivar como discursos sobre a prática que não correspondem a ela, tal como se institui efetivamente (OLIVEIRA, 2006), aproximando-se de um processo de cooptação.

Nesse sentido, os dados da pesquisa evidenciam um espaço contraditório em que, embora exista a intenção de constituir formalmente um espaço para a participação e o desenvolvimento do coletivo da escola, há, em sentido oposto, o predomínio de um modelo que mais parece atender a uma demanda externa[43] do que corresponder ao entendimento e conhecimento de sua finalidade original. Pelo conteúdo que nela se pode constituir a partir da valorização de relações democráticas e não impositivas, a prática que envolve a participação e o desenvolvimento coletivo poderia fortalecer especialmente o desenvolvimento da competência humana e política do professor, e com isso a profissão docente, porque usufruiria da construção de uma nova imagem correspondente a profissionais mais atuantes e respeitados que necessitam, também, de competência técnica para suster sua participação.

Os depoimentos de Joana elucidam essa interpretação, na medida em que destacam o predomínio do sentido do "repassar" para as professoras, e não do sentido do "decidir com elas", sejam essas decisões de âmbito administrativo (mas que influem diretamente no trabalho do professor), ou mais estritamente voltadas aos processos de ensinar e aprender desenvolvidos pela escola:

> A diretora e a pedagoga colocam pra nós, o que elas querem - se está encerrando o semestre - pro outro semestre, sabe? Se tem algum recado da Secretaria, que deu certo com o dia de OTP, elas repassam, elas põem mensagem, dos alunos, como você viu, naquele estilo assim.
> [...]. Os recados, aí elas passam mensagem de como trabalhar com os alunos, como tratá-los, é dessa forma. (JO)

> Aí é direcionado nesse sentido, quando tem alguma coisa pra responder, a diretora já aproveita, que é o momento que estão todos juntos, também, pra discutir, pra decidir. Mas a OTP é isso, pra gente decidir o que fazer, às vezes quando é necessário decidir alguma coisa. (JO)

[43] É relevante ter em conta que nesse novo espaço social e político fortalece-se a democracia, resultando na Constituição Federal de 1988, que prevê, para a escola pública, o princípio da gestão democrática.

Além do depoimento de Joana, um registro da observação de campo referente ao dia de OTP na Escola do Campo e o depoimento de uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação evidenciam outros dados que, por sua similaridade, reafirmam uma possível regularidade da forma como acontece esse dia nas escolas pesquisadas:

> Cheguei na escola às 8:00 em ponto. Fui recebida pela pedagoga, pela professora Luana, pela secretária da escola e por mais uma professora. Estavam todas na sala dos professores, que fica ao lado da secretaria.
> [...]. As professoras comentam [...] que é dia de Reunião Pedagógica, sendo que no período da manhã as professoras farão planejamento e no período da tarde, farão a reunião. Segundo a pedagoga, na Reunião ela passará alguns avisos, falará sobre o Pró-Letramento de Matemática e depois os professores farão planejamento. (DIAPE 2, LU)

> Não, mas aí as [professoras] que não são daquele horário, elas vão no outro que é o horário delas e a pedagoga tem a obrigação de passar, é isso que a gente fala, mesmo que seja pra uma só, tudo que foi passado pras outras, você tem que passar pra ela. (G2)

Assim, do ponto de vista de como o dia de OTP pode favorecer a melhoria do processo ensino-aprendizagem, mais especificamente, demonstram ser relativamente reservadas as possibilidades de que esse espaço desencadeie processos mais efetivos de aprendizagem profissional entre os professores, dado o que a observação de campo e os relatos das professoras evidenciam sobre suas finalidades, as quais expressam, portanto, o campo da prática, a vivência e a experiência gerada nesses espaços.

Nos dias de OTP observados, duas situações mais específicas, direcionadas ao processo ensino-aprendizagem, destacaram-se: a de planejamento docente, que ocorreu nas duas escolas, e a de estudo de texto, desenvolvido pela Escola do Verde. No primeiro caso, a possibilidade de planejar aconteceu com Luana no turno da manhã (período anterior à reunião que se efetivou à tarde) e com Joana, após o término do momento grupal das atividades, uma vez que ela não tem jornada dupla de trabalho na escola.

Assim, a questão do planejamento docente e de sua articulação com o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes é abordado no presente eixo tendo em consideração sua inserção no momento coletivo da escola, cuja principal finalidade é a de organização do trabalho pedagógico.

Essa organização envolve a escola enquanto espaço de uma coletividade que pensa a si mesma enquanto instituição social que tem finalidades próprias, dentre as quais se destaca a promoção da aprendizagem discente mediada pela ação do professor. É, portanto, nesse sentido que o planejamento e o estudo de texto que venha a subsidiar a análise da prática,

realizados no dia de OTP, podem ser analisados como constituintes desse mesmo processo, o processo de aprendizagem profissional.

Tendo em atenção tais considerações, em relação à professora Luana houve uma situação, em especial, que durante a OTP chamou-me a atenção. A diretora da escola, enquanto dava os avisos aos professores, apontou, também, como um dos itens de sua pauta, a preocupação com uma das turmas da escola, a turma do segundo ano do segundo ciclo.

A diretora iniciou o assunto demonstrando posição de abertura frente a uma dificuldade percebida na escola, por isso pedindo às professoras sugestões para "[...] mudar o segundo ano do segundo ciclo" (DIAPE 13, LU), conforme suas palavras. Assim que lançou o desafio às professoras presentes, afirmou que a ideia que teve até aquele momento foi de trabalhar com os alunos o Projeto Horta, porque assim, segundo ela, "[...] eles se sentem mais valorizados e podem melhorar em sala" (DIAPE 13, LU).

Entretanto, a diretora avisou as professoras que a Secretária de Educação é que escolheria qual, dentre as escolas, iria participar do Projeto, o que indica a existência de um modelo centralizado de conduzir os processos decisórios na Secretaria Municipal de Educação. A diretora afirmou também que os custos do Projeto para as escolas selecionadas seriam pagos pela Secretaria Municipal, declarando, ainda, que caso a escola não fosse escolhida, as sementes seriam compradas com os recursos disponíveis, da própria escola.

Em seguida a essa colocação, a diretora complementa sua argumentação apresentando outras alternativas para o grupo do segundo ano do segundo ciclo, como se pode verificar no excerto do registro de campo:

> A diretora [ex-pedagoga da escola] afirma, ainda, que a secretária [da escola] também vai chamar alguns alunos da sala em alguns horários.
> A secretária da escola fala aos professores que olhou jogos educativos na internet, "Porque ajuda", afirma ela. A diretora, então, diz que vai chamar também para ajudarem no recreio, em contraturno.
> Em seguida, todos começam a comentar sobre um dos alunos da turma, dizendo que não tem limite e não tem carinho. A diretora, então, comenta: "A gente fica com raiva às vezes, mas dá dó". Ela afirma que vão escolher primeiro os que são mais agitados.
> A atual professora da turma pergunta se a SME não dá mais um professor para essa turma. A diretora diz que é difícil.
> Prosseguindo com a reunião, a diretora avisa aos professores que sempre que precisarem faltar, têm que ligar para a escola, para avisar. [...].
> Finalizando, a diretora pergunta à pedagoga se tem algo a falar e, como não ela se manifestou positivamente, passou a palavra para a professora Luana "Falar a parte dela sobre a viagem". (DIAPE 13, LU)

Durante a abordagem sobre a turma foi possível observar que houve, por parte das professoras, comentários superficiais sobre o assunto, que não alteraram a compreensão do grupo sobre as dificuldades da turma, deixando de acontecer um envolvimento mais dedicado à situação.

Os dados evidenciam que as professoras, reunidas com a finalidade de organizar o trabalho pedagógico da escola, ao serem convidadas pela diretora a dar sugestões, não se manifestaram, isto é, não expressaram nenhuma contribuição, deixando de vivenciar, mais profundamente, a oportunidade de problematizar a prática, inclusive junto à atual professora da turma.

Assim, ao mesmo tempo em que a diretora apresentou ao grupo um desafio – "mudar a turma do segundo ano do segundo ciclo" –, deixou de problematizar e constituir junto à pedagoga e com os professores, como coletivo profissional, um espaço de reflexão sobre aspectos pertinentes à prática pedagógica, aspectos que poderiam ter contribuído com o desenvolvimento profissional de Luana e da escola enquanto coletivo, ainda que a função da pedagoga na escola seja, como destacam autores como Santos e Oliveira (2007), a de coordenação do trabalho coletivo na escola.

A postura constatada vai de encontro, também, a considerações como as de Nóvoa (2002), quando assevera que diante da constatação da necessidade de se interrogar as práticas para favorecer a aprendizagem do professor, a escola pode tornar-se um contexto estimulante, o que ocorre na medida em que instaura um processo interativo e dinâmico de aprendizagem que favoreça, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do pensamento autônomo e a vivência coletiva da profissão.

Nesse sentido, uma possível reflexão sobre aspectos da prática docente poderia ter sido desencadeada especialmente pela pedagoga, visando a possibilitar ao conjunto de professores a compreensão das dificuldades da escola em relação à turma e o entendimento de determinantes mais profundos dessa prática: dificuldades concretas da turma e a sua relação com possíveis questões de ordem organizacional (para a busca de alternativas em nível institucional local ou em relação à Secretaria Municipal), prática pedagógica desenvolvida pela professora em sala de aula, ações já empreendidas por professores que trabalharam anteriormente com esse grupo, socialização de possíveis alternativas de práticas em nível de sala de aula ou fora dela que tiveram bons resultados em situação similar, proposta de análise da situação de algum aluno em particular e, ainda, busca de subsídios teóricos que auxiliem a compreensão de determinados elementos destacados, entre outras

possibilidades que pudessem ajudá-los a propor formas de organização e práticas capazes de favorecer a problematização da situação.

Essa forma de atuação poderia favorecer a análise e sistematização da prática pelo coletivo profissional, bem como a busca de aportes teóricos que auxiliassem a compreensão dessa prática e, diante disso, a melhoria da prática profissional, incluída, nesse contexto, a prática da professora iniciante. Isso posto, é relevante considerar o alerta de Nóvoa (2002, p. 25) quando afirma que "pensamos no professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, mas, raramente nos temos interrogado sobre essa 'competência coletiva' que é mais do que a soma das 'competências individuais' ".

A turma do segundo ano do segundo ciclo é considerada na escola uma turma complexa, tanto em relação à aprendizagem, quanto em relação ao comportamento dos alunos. Sua professora anterior era a atual pedagoga da escola e, enquanto estive fazendo a coleta de dados, a turma passou por mais duas professoras, sendo que, no início do segundo semestre letivo, houve nova alteração.

Assim, sem desconsiderar a possibilidade de que estejam ocorrendo efeitos indesejáveis em relação à aprendizagem dos alunos e à sua disciplina, diante das constantes mudanças de professores na turma (o que fugiria ao foco de análise desta pesquisa), interessa observar como essa experiência é vivida pelo coletivo da escola e as percepções que pode ter gerado, ao incidir sobre o desenvolvimento profissional da professora iniciante e das demais professoras da escola.

A sequência de excertos dos diários de campo evidencia elementos que indicam essa trajetória, no sentido de como ela foi acontecendo no contexto da escola:

> Na sala dos professores estava uma professora nova que foi conhecer a escola para ver se ficaria lá em substituição à professora que assumirá como nova pedagoga da escola. Entretanto, a professora diz que acha que não deverá ficar, porque como a escola é muito longe, irá chegar em casa à 12:45h, sendo que ainda tem que dar almoço para o filho, levá-lo na escola e estar na outra escola às 13:15h. (DIAPE 5, LU)

> A professora nova que estava conhecendo a escola na semana passada assumiu a turma e afirmou que não sabe até quando vai ficar. Disse-me que a turma é "terrível" e que são 34 alunos. (DIAPE 6, LU)

> Há outra professora nova na escola. [...]. Ela assumiu a turma do segundo ano do segundo ciclo, no lugar da outra professora (que também era nova na escola) que agora passará a ser co-regente. (DIAPE 8, LU)

> Quando chegamos para o lanche, a professora Luana pergunta à professora do segundo ano do segundo ciclo, que estava na sala dos professores fazendo hora-atividade, se ela não vai ficar na sala de aula para servir o lanche aos alunos, porque "em dia de hora-atividade a professora fica na sala". A professora responde que não sabia, e comenta que ninguém falou a ela, e que, aos poucos, vai aprendendo. (DIAPE 11, LU)

> [...]. Observando a professora do segundo ano do segundo ciclo [...] retornar à sua sala de aula, após o lanche, Luana diz: "Ela vai tão feliz". E complementa, afirmando que "O que é ruim pra um, pode ser bom pra outro". Em seguida a cozinheira, que está em horário de lanche, comenta: "Deus me livre aquela turma". C.O. Todas as professoras sempre comentam que a turma é muito difícil, indisciplinada, e grande demais. Segundo elas, a Secretaria não abre duas turmas se não tiver quarenta alunos. Era a turma da atual pedagoga. (DIAPE 12, LU, grifo nosso)

> Luana está com a professora que ficará em seu lugar, porque irá assumir na outra escola como pedagoga. Neste momento entra uma professora na sala. É a última professora que havia assumido o 2º ano do segundo ciclo. [...]. Ela me diz que será co-regente. [...]. A professora Luana afirma que aconselhou a professora a ser co-regente, porque ela tem jeito e é mais tranquilo, e diz que deveria fazer especialização em educação especial. [...]. Diz que a escola estava meio tumultuada de manhã [...], aí [...] fizeram algumas mudanças. (DIAPE 13, LU)

Os dados apresentados evidenciam como foi se constituindo o percurso do grupo de alunos da escola durante o primeiro semestre letivo e como determinantes externos e internos incidem sobre o campo da prática dando-lhe novos contornos. A mudança de professoras foi um elemento recorrente nos registros, mas as causas dessas mudanças passam também pelas condições de trabalho.

Em linhas gerais, as professoras – que demonstram esforçar-se para chegar à escola, principalmente por sua distância e, em alguns casos, por estarem em outro período em outra escola – deparam-se com um grupo em que os alunos são considerados como "difíceis" e, além disso, não percebem a possibilidade de rever a questão da quantidade de alunos agrupada na mesma sala, uma vez que esse número não atinge, segundo as professoras, o mínimo para que sejam divididos em dois grupos, provavelmente agravando a dificuldade para se trabalhar com eles.

Assim, as professoras da escola percebem e expressam em momentos informais as dificuldades da turma, mas perante o apelo que lhes foi feito pela diretora no dia de OTP (ainda que não tenha estimulado uma reflexão junto ao grupo), mantiveram-se sem se posicionar mais objetivamente sobre a questão.

Nesse sentido, se a escola, pela prática das gestoras, no dia de OTP limitou as possibilidades de contribuir com o desenvolvimento profissional da professora iniciante e dos demais professores e, ainda, com a melhoria do conjunto do seu trabalho, outro aspecto chama a atenção: a possibilidade de que os conhecimentos docentes sejam em alguma medida

minimizados ou considerados pelo coletivo dos professores (ainda que não propositalmente) como conhecimentos comuns, não complexos, tal a constatação do envolvimento da secretária da escola (com boas intenções) na condução e tentativa de minimização do desafio apresentado.

Nóvoa (2002) qualifica como um dos dilemas da profissão docente o não reconhecimento do seu conhecimento específico, que pode levar a uma visão desvalorizada do trabalho docente e, consequentemente, ao desprestígio da profissão. Sobre esse equívoco, o autor afirma que se prende principalmente à convicção de que o ensino é uma atividade relativamente simples, exercida naturalmente, para o que é necessário o domínio de certo conteúdo e a facilidade para se comunicar e tratar com os alunos, sendo o restante, conforme as palavras do autor, percebido como "[...] dispensável [...] " (p. 22).

Também Lüdke, concordando com Labarre (2000 apud LÜDKE, 2007), ressalta que tanto o fato de os saberes e habilidades relacionados à docência parecerem comuns a todos os adultos, como a ausência, na formação de professores, da construção de um conhecimento substantivo relativo à profissão docente contribuem para que a docência seja subestimada. Além disso, Lüdke destaca que à margem de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício de sua profissão, esse continua ainda a ser considerado como um trabalho que demonstra ser fácil, percepção que é compartilhada, inclusive, pelos futuros professores.

São pertinentes as considerações de Nóvoa (2002) sobre o conhecimento docente, quando ressalta que o conhecimento profissional do professor é um conhecimento que tem uma dimensão prática, mas não é exclusivamente prático; ele tem uma dimensão experiencial, mas não é somente produto da experiência; tem uma dimensão teórica, mas não é unicamente teórico, não podendo, dessa forma, ser compreendido como um conhecimento meramente intuitivo, mas como um conhecimento racional derivado da articulação de todos esses elementos, passando, inclusive, pela reflexão.

Entretanto, avançando no sentido de compreender em maior profundidade o conhecimento docente, ou o saber[44] do professor, alguns autores o tem considerado desde sua inserção na dinâmica da organização da escola e desde sua relação com sistemas mais amplos, em nível político, econômico e social. Eles são, nessa perspectiva, de natureza contraditória, porque são gestados no interior dos conflitos sociais, ou, configurados social, histórica e

[44] Sem desconsiderar as discussões encontradas na literatura da área sobre os saberes do professor, os saberes docentes são abordados no presente trabalho em sentido amplo, considerados como a "[...] soma de conhecimentos adquiridos [...]" pelo professor, no âmbito profissional (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 665).

politicamente, como destacam Romanowski, Wachowicz e Martins (2005). É também no sentido desse entendimento que as autoras (p. 12) afirmam:

> A compreensão dos saberes docentes está para além da descrição da prática. Os saberes, por sua natureza histórica, dinâmica, contraditória, inseridos na totalidade que os origina, decorrentes das lutas dos trabalhadores em geral e do conjunto de todos os trabalhadores em particular.

Percebendo, a partir dessa dinâmica, a constituição dos saberes do professor e, também, nessa perspectiva, o processo vivenciado pelas professoras diante da situação conflituosa experimentada no dia de OTP em relação à turma que apresenta dificuldades, é possível verificar nas professoras uma atitude que minimiza os saberes profissionais. Essa minimização pode corresponder tanto à frágil articulação pedagógica proporcionada pela escola, quanto à postura de desistência/resistência frente à busca de alternativas, manifestada em relação às condições de trabalho.

Nesse sentido, foi a participação da secretária da escola, para além da participação da diretora, que se mostrou como opção possível para a intenção de "mudar o segundo ano segundo ciclo", deixando em aberto a participação dos professores como protagonistas da vida da escola.

Outro ponto que se destacou durante a observação no dia de OTP das escolas, em sua relação com o desenvolvimento profissional docente das professoras iniciantes, foi a possibilidade da vivência coletiva, ou, pelos pares, do planejamento, não havendo nenhuma restrição ou determinação da escola em relação a seu encaminhamento, possibilitando, por isso, trocas entre as professoras. Nesse sentido, foi relevante ter sido possibilitada às professoras essa alternativa, anteriormente destacada como importante também por uma das gestoras pertencentes à Secretaria Municipal de Educação, participante da pesquisa.

Quanto ao estudo de texto proposto pela Escola do Verde, escola de Joana, teve como tema o pensamento que estava registrado no quadro de giz da sala onde foi realizada a reunião. A mensagem fazia referência à relação entre o interesse dos alunos pela aprendizagem e a prática do professor em sala de aula, comparando-a à situação do cozinheiro, ao preparar a comida para ser saboreada.

Para o estudo proposto pelas gestoras, as professoras utilizaram um texto de Içami Tiba, conforme evidenciam os registros no diário da pesquisadora:

> A diretora continua dirigindo a reunião e informa aos professores que trouxe um texto de um livro de Içami Tiba que uma das professoras lhe emprestou. Ela distribui uma cópia do texto e pede às professoras para lerem e comentarem. O texto (capítulo 2), intitulado

> "Aprender é como comer", trata de uma comparação do trabalho do professor com o do cozinheiro. (Tinha a ver com o pensamento colocado no quadro).
> A diretora pede para a professora que está na primeira mesa ao lado da sua, iniciar a leitura e diz que todas podem ir lendo, cada uma um pedaço do texto.
> A primeira professora inicia e, ao término da primeira parte, a diretora coloca sua interpretação do texto. Em seguida pergunta: "Alguém quer comentar?" Uma das professoras lê uma pequena parte que está em destaque no texto e faz um comentário.
> Vejo que Joana vai lendo o texto à frente do grupo e grifa com caneta marca-texto algumas partes. (DIAPE 2, JO)

A intenção das gestoras da escola em oportunizar um estudo de texto às professoras indica que está presente a preocupação com um espaço para o estudo e a reflexão, aspectos que podem favorecer a aprendizagem docente e a melhoria da prática. Todavia, no encaminhamento dessa atividade mediada pela diretora, conforme foi possível observar, o estudo, além de desconsiderar possíveis necessidades do grupo, partiu de um texto que não privilegia uma abordagem conceitual consistente, capaz de auxiliar a compreensão da prática. Ele deixa de favorecer, com isso, a confrontação prático-teórica e a construção de novos conhecimentos, uma vez que a leitura utilizada atende à modalidade melhor qualificada como sendo de auto-ajuda ou motivacional.

Diante desse fato, as professoras permaneceram no nível do senso comum, ou intuitivo, em relação à própria prática, como destaca Nóvoa (2002), não ultrapassando o nível de entendimento superficial sobre ela. Além disso, nesse movimento, a professora Joana demonstrou uma frágil participação no âmbito institucional e conservou-se praticamente em silêncio, embora tenha sido possível observar também um nível de interesse em sua postura – demonstrando abertura para o novo – durante a leitura, pois permaneceu destacando partes do texto, talvez por tê-las julgado relevantes.

Há que se destacar, ainda, a forma como o estudo foi conduzido, isto é, a centralidade da ação da diretora em face do coletivo de professores. Ela demonstrou pouca atenção aos saberes advindos da prática docente e da experiência que se constitui no processo ensino-aprendizagem, além de ter tecido um comentário após cada excerto do texto a partir das suas próprias interpretações. Deixa de favorecer, com isso, a problematização de aspectos que poderiam se mostrar desafiadores aos professores, como é possível verificar:

> As professoras vão lendo cada parte do texto e em quase todas as vezes a diretora comenta: "Ali ele fala, não é, de [e faz o comentário]..." Poucas vezes as professoras fazem comentários. Os principais tópicos que comentam se referem a questões metodológicas.
> Joana não fez nenhum comentário durante a leitura.

> A Diretora fala aos professores que têm que fazer o início da aula de maneira diferente para atrair o aluno, para que ele tenha vontade de aprender, como sugere o texto em relação aos pratos de comida. (DIAPE 2, JO)

As observações da diretora, perspectivando a interpretação do texto lido, apresentaram-se com um caráter mais prescritivo do que analítico ou reflexivo em relação à prática, pois, durante seus comentários, muitas vezes se posicionou dizendo "A gente tem que..." (DIAPE 2, JO), em relação às propostas do autor.

Essa postura demonstra também seu entendimento sobre a aprendizagem profissional das professoras, e aqui, mais especificamente, da professora Joana, principalmente pautada na racionalidade técnica. Os diferentes recursos dos quais a diretora lançou mão para desenvolver o dia de OTP seguiram, portanto, a lógica dessa racionalidade no que diz respeito à aprendizagem docente e à melhoria da prática profissional.

O modelo impositivo pode desencadear um processo limitado de aprendizagem da prática docente, mas há que ser ressaltada também a possibilidade de pouco envolvimento dos professores com propostas ou modelos com os quais não estejam implicados desde os processos decisórios, ou com projetos em que não tenham a compreensão de sua validade e pertinência, a partir de suas próprias construções.

A pouca participação docente pode ser compreendida também como uma forma de contestação, pelos professores, do modelo vivido. Um comentário realizado por uma das professoras da escola de Joana, após a reunião do dia de OTP, reforça esse entendimento e evidencia a possibilidade de que, nessas condições, os professores não desenvolvam o que é esperado deles e conduzam a prática da forma que julgam pertinente:

> [...]. Depois do lanche, cada professor deveria fazer planejamento. Antes de irem para suas salas, algumas professoras voltaram à sala onde foi realizada a reunião e comentavam, quando eu entrei, sobre os livros de alfabetização para as crianças de 6 anos.
> *Comentaram que trabalham o texto, conforme é orientado, depois retiram palavras, mas que trabalham também a silabação e as letras do alfabeto.*
> Uma das professoras mostra um cartaz às demais e diz que os alunos fazem todos os dias a leitura das sílabas.
> A professora Joana afirma que está atrasada com os conteúdos.
> Na sala de aula, [...] havia pequenos textos de produção coletiva registrados em cartaz e expostos na sala, além das letras do alfabeto e do cartaz das sílabas. Nos textos estavam circuladas as vogais.
> *Observei que outra professora se afastou das demais e outra veio ao seu lado e, em tom baixo, as duas comentaram: "Você vai lá, ouve o que eles têm a dizer, mas que é o que [outra professora.] comentou, isto é, que na sala entre as quatro paredes é diferente e você faz como quer*. (DIAPE 2, JO, grifo nosso)

Diante desse encaminhamento, para compreender melhor os efeitos de modelos prescritivos sobre a prática docente e o desenvolvimento profissional, são pertinentes as afirmações de Sacristán (2002) quando destaca que ele não ocorre em toda sua amplitude quando são ofertados modelos prontos e receitas a serem seguidas, nem mesmo quando existe a descrição de um modo de fazer.

O desenvolvimento profissional ocorre quando se realiza a composição do coletivo de trabalho e a comunicação e discussão da experiência docente, somadas à reconstrução intelectual que passa pela capacidade de entender situações, fundamentar alternativas, saber avaliar suas vantagens e inconvenientes, desenvolvendo sensibilidade aos múltiplos efeitos que a prática pode desencadear.

Além disso, modelos prescritivos reforçam comportamentos individualistas e as relações na escola acabam sendo centralizadas em dimensões pessoais, distantes da aprendizagem de novas práticas pedagógicas e da resolução coletiva das dificuldades. Os dados evidenciam, desse modo, assim como constatou Nadal (2008, p. 250), que "[...] não é hábito dos professores e menos ainda dos gestores e professores a abordagem clara dos problemas que o grupo enfrenta [...]", mas somente tratar perifericamente as questões da prática, o que pode dificultar a aquisição de conquistas efetivas.

Os exemplos, quando citados por algumas professoras, foram pouco relevantes e também tratados superficialmente pelo grupo, pois não foram conduzidos a nenhum tipo de análise mais cuidadosa, como se pode constatar:

> A professora de Projetos diz que é preciso explicar as coisas para os alunos e dá o exemplo de que uma vez as crianças falavam um para o outro: retardado, por qualquer coisa. Afirma que perguntou aos alunos se sabiam o que era ser retardado e que lhes explicou que "Retardado é quem é doente, quem não consegue nada". E que, após esse fato, não utilizaram mais esse termo. (DIAPE 2, JO)

Se considerados em alguma medida os estudos de Sacristán (2002), será possível compreender que a problematização das dificuldades sentidas, que envolve a análise das alternativas já utilizadas para enfrentá-las, pode ser uma alternativa para facilitar a aprendizagem não só da professora envolvida diretamente na questão, mas de todos que estabelecem uma reflexão conjunta – e aí se inclui a professora iniciante –, conduzindo ao repensar da prática pedagógica a partir de um novo entendimento sobre ela.

Um excerto do diário de campo corrobora esse entendimento ao evidenciar que as professoras têm necessidade de discutir sobre suas dúvidas e que por isso estão abertas ao

compartilhamento e à discussão, fato observado especialmente quando uma dificuldade foi colocada por uma das professoras às colegas durante o horário de lanche, em situação informal.

Mesmo tendo ficado sem resposta específica, sua atitude mostrou que elas têm dúvidas em relação à prática pedagógica, podendo, consequentemente, beneficiar-se desse tipo de encaminhamento nos momentos coletivos da OTP, embora nem sempre isso seja proporcionado pelas escolas:

> Durante o lanche as professoras conversaram brevemente sobre vários assuntos, mas um em especial me chamou a atenção. Uma delas perguntou às demais como faziam para ensinar divisão, os passos para ensinar. Elas não chegaram a falar especificamente nada sobre como ensinam, mas uma elas diz às outras que foi aprender bem quando teve que ensinar, porque antes nem sabia fazer direito estas operações. Joana observa as colegas e não faz nenhum comentário. (DIAPE 3, JO)

Os dados empíricos evidenciam que o texto utilizado para a discussão no dia de OTP da Escola do Verde e também a forma como foi conduzido o estudo, assim como a mensagem colocada no início da reunião para as professoras, demonstraram ter a finalidade de incentivá-las e de fornecer-lhes algum modelo, ainda que em nível superficial, e não de discutir frontalmente as dificuldades da escola e do dia a dia da sala de aula, visando minimizá-las ou até mesmo superá-las, favorecendo ao professor o desenvolvimento profissional.

Além disso, se verificado o texto de encerramento que foi lido às professoras na mesma escola, também é possível constatar tal particularidade. Os registros do diário de campo demonstram onde se sustenta essa interpretação:

> Para encerrar, a diretora afirma que é necessário amor, paciência, conteúdo, porque "A gente precisa acreditar que o aluno tem capacidade". Ela fala da responsabilidade em sala de aula.
> A reunião é encerrada com a leitura de um trecho do livro "Pais brilhantes, professores fascinantes", que mostra uma competição para se decidir qual era a classe profissional mais importante. O texto mostra que ao final, depois de psiquiatras, juízes e homens das forças armadas se manifestarem e tendo subido a escada em degrau cada vez mais alto para falar, os professores, que estavam na base da torre e que não subiram em patamar algum para defender sua importância, provocaram o desmoronamento de toda a pirâmide quando saíram dessa base. "Moral da história", segundo a diretora: "O professor é a base de tudo". Duas professoras leram o texto e depois não houve comentários. (DIAPE 2, JO)

Diante do exposto é possível perceber que o entendimento das professoras Joana e Luana sobre a pertinência das atividades desenvolvidas no dia de OTP expressa a prática vivenciada por elas nesses espaços. Joana, nesse sentido, destaca que:

> As questões pedagógicas [são] [...] na OTP, ou quando precisa, assim, quando é alguma coisa urgente, a diretora chama, faz reunião extra, é assim que acontece, agora fora disso, não, ... (JO)

> Eu acho assim, mais o rendimento dos alunos, não é? Como eles estão caminhando, como eles estão indo, quando tem um que a gente percebe que tem mais dificuldade, elas vêm e perguntam como ele está se saindo. Daí a gente tenta trabalhar, [...]. (JO)

> [...] Eu vejo uma relação boa, [com a Secretaria Municipal de Educação]... a gente não sente nenhum problema, porque elas repassam as informações pra diretora e a pedagoga, e elas nos repassam, e assim nós vamos trabalhando. (JO)

Luana, no sentido de confirmar essa prática, demonstra que a experiência vivenciada nos dias de OTP da Escola do Campo exerceu influência sobre a organização, por ela, desse tempo/espaço, na escola em que atualmente é pedagoga, de forma que tem a expectativa de atender à mesma lógica. Isso porque, como explicita em seu depoimento, esse dia deverá contemplar a mensagem, a reflexão (sobre a mensagem), os avisos e o planejamento, devendo, ainda, segundo a professora, ser respeitado o horário destinado a cada uma dessas atividades.

Assim, Luana expressa suas pretensões acerca do dia de OTP da seguinte forma:

> Eu acho que elaborar a pauta de acordo com o tempo, prever bem o tempo [...]. Isso tem que ser respeitado, colocou quinze minutos pra lanche, quinze minutos, mas eu penso assim de ver – porque a próxima provavelmente será agora no começo do ano letivo – eu penso de começar pelo que a gente quer pro ano, o que a gente não conseguiu no ano que passou, no caso 2009, o que a gente pretende pra 2010, umas metas, não é? E dividir o tempo assim, começa sempre também com uma mensagem, reflexão e aí começa com os avisos do que vai ser importante. Se a gente for dividir tempo pra duas horas, e depois o professor pode fazer planejamento, que seja respeitado, e também começar no horário porque às vezes são oito e meia e ainda não começou, são nove horas e agora que a gente vai se reunir, [...] de repente as coisas serem atropeladas, não adianta, eu penso em fazer assim: organizar, fazer uma pauta e seguir aquilo, mas vamos ver. (LU, como Pedagoga)

Diante de um trabalho coletivo relativamente frágil, pois no dia de OTP as professoras iniciantes viveram uma prática que não exercitou a tomada de decisões, a problematização e a reflexão a partir dela – através do que seriam capazes de melhor compreender a realidade educacional em constante transformação, ultrapassando as necessidades imediatas do dia a dia e avançando no sentido de alcançar a prática na perspectiva de mudança – parece ser limitada a possibilidade de construir conhecimentos profissionais que tenham em vista um processo de desenvolvimento profissional que traga avanços para os professores e sua profissão, os quais implicarão avanços também para a escola, perpassando, dessa forma, a aprendizagem dos alunos.

Tomando em consideração as características da profissionalidade docente, tal como têm evidenciado os estudos na área, são válidos alguns apontamentos sobre aquelas características que podem ser indicativas de uma profissionalidade restrita e de uma profissionalidade desenvolvida, devendo ser entendidas não como um modelo fixo ou pré-determinado, mas como um alerta para os aspectos que, relacionados a elas, podem favorecer o desenvolvimento profissional do professor iniciante, chamando a atenção para o papel da escola (vinculado a políticas educacionais) e do próprio professor nesse processo, conforme é destacado no quadro que se segue:

Profissionalidade restrita	Profissionalidade desenvolvida
- Habilidades profissionais derivadas de experiências.	- Habilidades profissionais derivadas de uma reflexão que envolva a experiência e a teoria.
- Perspectivas limitadas ao imediato no tempo e no espaço.	- Perspectivas que envolvem o mais amplo contexto social da educação.
- Sucessos e experiências de sala de aula percebidos isoladamente.	- Sucessos e experiências da aula, percebidos em relação com a política e com as metas traçadas.
- Metodologia fundamentalmente introspectiva.	- Metodologia baseada na comparação com os colegas e contrastada com a prática.
- Valorização da autonomia profissional (entendida como individualismo).	- Valorização da colaboração profissional.
- Participação limitada em atividades profissionais não relacionadas exclusivamente com o ensino, na aula.	- Alta participação em atividades profissionais adicionais ao ensino na aula (associações profissionais, pesquisa, entre outros).
- Leitura pouco frequente da literatura profissional.	- Leitura regular de literatura profissional.
- Participação em tarefas limitadas de formação em cursos práticos.	- Participação considerável em tarefas de formação que incluem cursos de natureza prático-teórica.
- O ensino é visto como uma atividade intuitiva.	- O ensino é visto como uma atividade racional.

Quadro 2 – Características da profissionalidade docente restrita e desenvolvida
Fonte: Adaptado de Hoyle (1974 apud IMBERNÓN, 1998, p. 31, tradução nossa)

As ações voltadas para o desenvolvimento profissional do professor iniciante podem estar atentas às características profissionais apresentadas, pois na medida em que ressaltam aspectos como a relação prático-teórica, o conhecimento ampliado do contexto social em que se insere a educação, o trabalho desenvolvido na sala de aula entendido em relação com a política educacional, uma metodologia comparada e contrastada com a de outros colegas, a valorização da socialização de experiências entre os professores e da colaboração profissional, a participação em atividades que vão além das que o professor desenvolve em sala de aula, a

leitura frequente da literatura voltada à sua área profissional, a participação em atividades de formação que tratem as peculiaridades da profissão numa perspectiva teórico-prática e, ainda, a consideração ao ensino como uma atividade racional e não-espontânea, em linhas gerais, podem privilegiar o fomento de diferentes atividades, de forma que favoreçam sua ampliação pelo professor.

Há que ser destacado, entretanto, que se tratando de características pertinentes ao professor, e que por esse motivo têm um cunho pessoal, embora não exclusivamente, entendo que são capazes de favorecer o desenvolvimento de uma postura de abertura, necessária para a reflexão sobre a escola e o contexto em que está inserida, bem como sobre as condições de trabalho e como pode se dar sua influência na prática docente, sob pena de, contrariamente, serem consideradas como atributos a serem conquistados pelos professores a qualquer preço e em detrimento das condições de trabalho e de formação objetivamente consideradas.

7 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O contexto escolar é diverso, ativo e contraditório, e o espaço da sala de aula, centro da ação docente, é um espaço que, inserido no contexto escolar, compõe-se de elementos diversos relacionados entre si, porque é permeado por situações inusitadas, nem sempre previsíveis e, por isso, singulares. Essas situações exigem do professor uma série de recursos e de subsídios prático-teóricos que favoreçam e se articulem à sua ação pedagógica, os quais, sendo ele ainda iniciante, tem dificuldade para prover.

Apreendida dessa forma, a sala de aula e, em sentido mais amplo, a escola, colocam múltiplos desafios ao professor iniciante, desafios que acontecem no campo da prática e se relacionam à resolução de diferentes situações correlatas à sua função, sejam elas voltadas aos alunos, à sua aprendizagem, ao ensino, à avaliação, às relações sociais no contexto da sala de aula e da própria escola, entre outras que, em meio a contradições, compõem a gama de ações e opções envolvidas na prática profissional.

A resolução das situações surgidas e as constantes decisões que são tomadas pelos professores iniciantes durante a prática profissional, ao ocorrerem sem que eles tenham elementos em que apoiar-se, geram, muitas vezes, conflito e instabilidade. Por isso, como uma dinâmica de sobrevivência, o professor iniciante pode aprender a profissão pela observação e imitação acrítica de outros professores, próximos a ele.

É um desafio para a escola, nesse sentido, proporcionar maneiras de favorecer o desenvolvimento profissional do professor iniciante, de forma que ele seja capaz de ultrapassar o conhecimento proposicional – teórico, intuitivo, técnico e experiencial, baseado em sua vida como aluno – e o conhecimento espontâneo – que se efetiva com a prática e que se torna situado, ou seja, automatizado e rotineiro –, seguindo em direção à construção do conhecimento profissional, construído com referência à reflexão (IMBERNÓN, 1998) e à tomada consciente de decisões práticas no âmbito de sua ação.

Sacristán (2002) analisa a reflexão como um processo em que se desenvolve a consciência sobre a prática, partindo, portanto, dela, e destaca o papel da teoria nesse processo. Para o autor, a teoria relacionada aos diferentes aspectos que dizem respeito à profissão docente, ou enquanto o conjunto de conhecimentos peculiares e historicamente constituídos, não pode ser tomada em conta – diante das múltiplas funções que tem o professor – como possibilidade de fundamentar linearmente a prática docente. É

imprescindível que ela seja aceita e utilizada como uma contribuição em termos de "[...] luz e de análises para alterar uma prática global que funciona em sua totalidade à margem da existência de um conhecimento científico da profissão", conforme afirma o autor (SACRISTÁN, 2002, p. 110).

Às considerações de Sacristán é possível acrescentar o pressuposto de que a prática, tal como se constitui, é mais complexa do que pode parecer. Por esse motivo, a teoria científica já constituída passa a ser confrontada com o saber produzido pelo professor e pela escola na prática que vivenciam, tendo em vista fazer frente às contradições da prática. Essas iniciativas transformam essa prática e poderão se constituir em uma nova teoria, além de atribuir novos significados ao próprio conhecimento científico já elaborado.

Os estudos da área têm demonstrado, entretanto, que nem sempre as instâncias superiores de gestão e a escola tomam para si o desafio de promover ou facilitar a aprendizagem dos professores iniciantes, deixando-os em situação de dúvida, desconforto e incerteza sobre com que e com quem podem efetivamente contar nessa etapa. Nesse sentido, os dados da pesquisa evidenciam elementos aos quais as professoras iniciantes pesquisadas recorrem para diminuir suas dificuldades e trabalhar com os conflitos existentes, buscando aprender a profissão bem como facilitar sua trajetória nela.

7.1 O PAPEL IRRELEVANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA RECEPÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS PROFESSORAS INICIANTES

Joana e Luana relatam um processo similar de entrada na rede municipal de ensino, no que se refere às ações empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação para seu acompanhamento enquanto professoras iniciantes. É necessário salientar que as duas professoras não têm experiência anterior na docência, o que evidencia a necessidade de que haja, por parte das instâncias gestoras, uma preocupação com seu período de iniciação profissional, tal como destaca a literatura que trata do tema alertando para a importância de uma intervenção e assistência sistemáticas para que os professores iniciantes desenvolvam um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino (MARCELO GARCÍA, 2007).

Nesse sentido, o que foi evidenciado pelas diretoras e pedagogas participantes dos grupos focais foi que o principal apoio pedagógico ao professor iniciante na rede pública

municipal de ensino fica principalmente sob a responsabilidade da escola, conforme é possível observar:

> Eu acho que eles só falam lá, apresentam a equipe da Secretaria, falam dos direitos deles e dos deveres. (P7)

> Fica pra escola. Aí depende de cada escola pra colocar isso. Desde a proposta pedagógica, dentro de tudo isso que você falou, mas fica pra escola. (D2)

> Devagarzinho eles vão aprendendo, [...] então de repente manda um bilhete para o pai, que não deveria, aí você tem que ir lá conversar: "Mas não é assim, professora, tem que fazer tal coisa, chama a mãe, e conversa". (D1)

Consoante com essas afirmações, a referência a uma ação específica e marcante voltada a esse acompanhamento não foi verificada. Em relação à participação da Secretaria Municipal de Educação na inserção das professoras iniciantes, Joana e Luana relatam a organização de um encontro inicial que tiveram com algumas representantes dessa Secretaria, alguns dias depois que assumiram a função:

> [...] eram professoras que estavam chegando na rede, eram as novas, porque eu lembro que tinha a funcionária do Recursos Humanos, queria saber quem queria vale-transporte, [...] mas era uma reunião, foi bem interessante. [...] era no sentido de integrar na rede, de entrosamento mesmo. [...]. Eu não consigo lembrar o que, nem quem falou, mas era interessante, eu lembro que eu fui uma tarde, [...]. Aí eles já incluíram a pessoa do RH porque estavam todas lá, eu acho que pra facilitar o trabalho, pra ver quem queria, [...]. Mas teve pedagógico, e foi bem interessante, mas eu não consigo lembrar o que, mas eu achei interessante. [...]. (JO)

> [...] aí teve mais um dia que eles fizeram um curso, [...] a Prefeitura contou como é que era a Secretaria, como é que eles estavam organizados, eu lembro assim, foi lá no Núcleo de Formação, aí elas falaram dos quatro pilares da educação, eu estava "careca" de saber, falaram dos quatro pilares, [...]. A estrutura da Secretaria, cada uma falou, como tinham que ser os atestados, aí mandaram a gente ir conhecer a escola. (LU)

Luana aponta em seu depoimento o encontro organizado pela Secretaria Municipal referindo-se a ele como um curso, e Joana ressalta, inclusive, que percebeu como uma formação pedagógica a atividade desenvolvida nesse encontro. Para Luana, entretanto, possivelmente pela sua formação anterior em Pedagogia, há uma percepção negativa da abordagem realizada, que entende como limitada tendo em vista o tema apresentado. Nesse sentido, o encontro parece não ter conseguido alcançar um significado de relevância para a prática das professoras, pois mesmo Joana, que afirmou tê-lo achado interessante, recorda-se brevemente de poucos aspectos que foram discutidos.

Além desse aspecto, a declaração das professoras entra em conflito com a afirmação de uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação, quando destaca a realização de uma semana de formação proporcionada pela Secretaria e sua repercussão para a prática dos professores iniciantes na rede, embora as professoras não evidenciem sua participação nesse evento como algo específico para elas, mas como uma semana de formação que ocorreu após o período de recesso escolar do mês de julho, antes do retorno às aulas, realizado mediante a participação em oficinas disponibilizadas ao conjunto de professores da rede municipal de ensino. A gestora manifesta que:

> [...] especialmente com os professores novos, quando eles passaram no concurso, nós tivemos uma formação contínua de uma semana que nós fomos trabalhando com eles dia-a-dia, com cada área de conhecimento. Nós sabemos que isso não é o suficiente, mas apesar disso sentimos um retorno positivo, porque alguns que estavam entrando depois de ter deixado muito tempo de trabalhar, então estes já estavam sabendo. Outros passaram no concurso, mas já tinham outro padrão na rede. Mas tinha aqueles que eram bem novatos mesmo e estes vêm assim com muita sede, pedindo ajuda. (G2)

No que diz respeito ao curso ou encontro destacado pelas professoras, a intenção principal da Secretaria Municipal parece ter sido, portanto, mais a de fornecer informações iniciais de ordem administrativa do que a de iniciar com maior afinco a promoção do processo de desenvolvimento profissional das professoras.

Entretanto, ainda assim, parece ser insuficiente um único encontro para que as professoras se apropriem da dinâmica de funcionamento da rede municipal de ensino e de aspectos da carreira docente, pois são múltiplos os elementos a serem conhecidos para facilitar a condução da própria carreira e a prática profissional. Dentre esses elementos estão os que envolvem o conhecimento do plano de cargos e salários, os critérios para o avanço na carreira docente, os direitos e deveres funcionais, as normas para remoção de professores, entre outros que podem interferir em alguma proporção na ação pedagógica, na medida em que envolvem opções e decisões a serem tomadas pelos professores no percurso de sua vida profissional.

Contudo, o amplo esclarecimento sobre esses aspectos aos professores nem sempre é objeto de interesse das instâncias gestoras superiores, pois pode expor fragilidades e fomentar questionamentos, ainda que esses dificilmente ocorram num primeiro momento, dada a situação de insegurança pedagógica e instabilidade funcional em que comumente eles se encontram quando são iniciantes.

Quanto à recepção de Joana, pela escola, também foi aspecto abordado por ela em seu depoimento. A professora relata que chegou à escola em uma sexta-feira para se apresentar à

diretora, levando a carta de apresentação que recebeu da Secretaria Municipal de Educação. Afirma que foi bem recebida e que a diretora e a pedagoga que lá trabalhavam naquele momento lhe explicaram algumas normas da escola:

> [...] elas me deram o respaldo, lógico, tudo, falaram como eu tinha que trabalhar, não é? (JO)

> [...] fui muito bem recebida, porque elas estavam precisando, não porque elas estavam precisando de professores, mas eu fui bem recebida, aí elas me repassaram como era a escola, como eram os alunos, como eu tinha que agir com os pais, me repassaram tudo. Aí na segunda [feira] eu comecei. [...] Não, acho que eu não entrei em sala, acho que eu fiz hora-atividade, mas eu fiquei sozinha, planejando sozinha, a pedagoga ajudando, como a pedagoga de agora faz, assim, mas fiquei sozinha. (JO)

É interessante observar no depoimento de Joana como ela demonstra certa insistência ao dizer que ficou sozinha em seu primeiro dia de planejamento, embora afirme também que a pedagoga a tinha ajudado, o que pode ser indicativo de que por mais que tenha recebido algum apoio, ainda assim, contraditoriamente, seu principal sentimento em seguida à entrada na escola foi o de solidão.

É importante verificar, nesse sentido, que essa forma de recepção aos professores, que acontece de maneira não planejada e que deixa a desejar quanto à consideração das suas necessidades, é reafirmada pelos depoimentos obtidos nos grupos focais, evidenciando a prática das participantes em relação a como conduzem a chegada do professor iniciante na escola:

> Geralmente quando ele entra na escola a gente reúne a equipe. (P6)

> E reza a ladainha, o que pode, o que não pode, o que é permitido, o que não é, e depois o sistema que a gente trabalha. (P5)

> Porque a filosofia, as normas da escola enquanto escola, mesmo a Secretaria, a gente senta com eles e passa, mas passa assim, algumas coisas, aí vai da interação. (P 7)

O que é possível apreender nas falas das pedagogas é que privilegiam em suas escolas um processo improvisado, em que há uma quantidade de informações que são fornecidas inicialmente aos professores, entendidas como úteis para que iniciem o trabalho na escola, dependendo, os demais detalhes, da interação que o professor estabelece com outros docentes os professores ou com participantes da comunidade escolar, ficando, por isso, submetidos à maior ou menor capacidade de interação que possuem, ou que lhes é possibilitado constituir.

Luana relata uma prática semelhante quando se refere ao primeiro acesso à escola e declara que depois de assumir a vaga também foi encaminhada para fazer hora-atividade. Como a escola para a qual havia sido nomeada ainda não estava em funcionamento, foi para outra escola até que a "sua" ficasse pronta:

> [...] e aí nos mandaram ir pra escola e fazer quatro horas-atividade. Ainda eu lembro que eu falei com a professora, V., mas aí onde é que eu vou, se a nossa escola... "Ah, vá pra Prefeitura". Aí desci lá na Prefeitura [...] mas a Coordenadora falou "Não, vocês têm que ir pra escola", aí ligou pra diretora, e nós chegamos eram umas dez horas [na escola]. (LU)

Além do breve contato inicial com a escola, se as professoras não tiveram nenhum programa efetivo de apoio, sua inserção em sala de aula foi praticamente imediata, conforme destacam seus depoimentos:

> [...] eu entrei como co-regente, aí ficava de sala em sala. [...]. Um ano, o 2005... [...]. Eu trabalhava, na época a pedagoga pediu pra eu trabalhar com interpretação de texto, escrever texto pra desenvolver as crianças, sabe? Adorava fazer isso. [...]. (JO)

> Fui pra sala de aula, a primeira turma foi uma turma de quarta série, aí era uma turma assim bem, pelo que os outros falavam, terrível. Mas eu gostava deles porque eram meus primeiros alunos. [...] Então as pessoas diziam assim, as outras professoras: "Ai, coitada de você, com essa turma". Aí eu pensava: "Nossa, mas coitada de mim por que se eu estava faceira, que estava trabalhando com aquela turma". Então tinha bastante problema, mas eu não via assim, [...] "Ah, esse não tem jeito, ou aquele", estava com vontade pra tudo. [...]. Tinha trinta e poucos alunos, mais de trinta, sempre turma grande. (LU)

Mesmo tendo assumido a sala de aula imediatamente à chegada na escola – Joana como professora co-regente, trabalhando alternadamente com as turmas do período da tarde, e Luana como professora regente de classe em um segundo ano do segundo ciclo considerado como uma turma difícil – as duas professoras expressam um sentimento de satisfação em relação ao próprio trabalho, o que pode ser considerado como uma das "fontes do sentimento de descoberta" (LIMA, 2006), que comumente são apontadas como facilitadoras da permanência na profissão, apesar dos inusitados desafios.

A análise do processo de entrada e acolhida das professoras iniciantes pela instituição escolar é ser acercada, entretanto, de outros dados que expressam a complexidade da prática social vivida pela escola. Assim, ainda que a escola tenha responsabilidade na acolhida dos professores iniciantes e no seu apoio pedagógico, e que haja o entendimento da relevância de que se aproveitem os momentos oportunos existentes, há que se compreender, também, que ações mais efetivas dependem de políticas concretas que as propiciem.

Uma das diretoras participantes dos grupos focais expressa, nesse sentido, uma necessidade que pode se tornar um empecilho para uma prática mais coerente e propositiva

em relação aos professores iniciantes. Assim, ao mesmo tempo em que explicita o que para ela seria o mais adequado para a inserção profissional de professores iniciantes, declara, sem ter sido contestada pelas demais, que há falta de professores na escola e que advém dessa situação a pouca possibilidade de formas diferenciadas de apoio a eles:

> [...] para mim o ideal, eu acho que o professor iniciante poderia ficar pelo menos o primeiro ano, na co-regência, porque ele ia passar vendo todas as salas, como a professora trabalha, como dá aula, ele ia aprendendo, e assim a Secretaria sempre chamando o iniciante pra fazer mais cursos, eu acho assim, isso seria o ideal. Mas claro se a gente faz um concurso é porque está precisando já de um professor, já o regente. (D3)

Essa realidade, tal como é vivenciada pelas escolas, se mostra contraditória em relação à intenção expressa pelas gestoras da Secretaria Municipal de Educação participantes da pesquisa, pois, como se verifica na afirmação de uma delas torna-se enfático que:

> De início foi feito um encontro com esses professores orientando todas as questões administrativas e apontando pra essa necessidade de uma formação pro resto da vida, [...]. E fornecemos *todas* as condições pra ele estar trabalhando de uma forma diferenciada, no entanto, pela premência das situações enfrentadas no início do governo, [...] nós pedimos que a escola assumisse esse papel.
> No entanto, todos do ensino fundamental tiveram oportunidades direta ou indiretamente de ter todo um trabalho de formação de professores com cursos, seminários, eventos de matemática, de língua portuguesa, de literatura e mais, pedimos à escola que tutelasse esse novo professor e que professores mais experientes planejando com ele, e o próprio pedagogo da escola, a recomendação foi sempre permanente pra que o pedagogo da escola não abandonasse esse professor. (G1, grifo nosso)

Ao verificar o depoimento feito pela diretora da escola e a intenção expressa pela gestora da Secretaria Municipal de Educação, é possível compreender que não se trata, portanto, de afirmar que as escolas estão responsáveis pelo acompanhamento das professoras iniciantes, mas, antes disso, de verificar e proporcionar condições objetivas que garantam esse acompanhamento, aumentando as possibilidades para o desenvolvimento profissional dessas professoras.

Em âmbito ampliado, Nóvoa (2007) ressalta que assim como para saber o nível humanitário de uma sociedade é necessário observar como ela trata suas crianças, a jovem geração – percebendo-se assim como essa sociedade progrediu ao longo dos tempos – também para saber o nível de profissionalidade dos profissionais e as características da profissão é preciso verificar como ela trata seus mais jovens profissionais.

Diante desse entendimento, a busca por uma política de apoio aos professores iniciantes pelo próprio coletivo docente, no qual se incluem diretoras e pedagogas, é

entendida como uma conquista de âmbito profissional e pode configurar novos traços e relações entre os profissionais docentes.

7.2 O APOIO DE UMA PROFESSORA EXPERIENTE

A existência de uma *professora experiente* na escola de Luana, com quem partilhou momentos de incerteza, foi um fato que incidiu de forma importante sobre seu processo de desenvolvimento profissional, conforme ela mesma destaca e como evidenciam os dados de campo. Diferentemente de Joana, para quem foi (e ainda é) central o apoio da pedagoga, foi principalmente essa professora quem proporcionou a Luana esclarecimentos e minimizou dificuldades, à medida que, na prática, estas iam surgindo.

Nesse percurso Luana relata, no entanto, um início profissional relativamente difícil por não ter encontrado apoio e ter vivenciado certo estranhamento quanto às relações sociais vividas no trabalho, segundo evidenciam seus depoimentos sobre uma de suas colegas:

> [...]difícil, foi assim os primeiros meses, até você pegar, [...] tem pessoas assim que chegam para você e dizem: "Olha, aqui tem um material para você", mas tem gente que não fala nada. (LU)

> [...] tive uma experiência que era com a professora da mesma série, só que ela fazia uma coisa e nunca me passava. Ela era da mesma série, [...] e não trocava nada, nem uma folha de estêncil. [...] Eu, sempre, "Ah, eu fiz isso, e emprestava; eu fiz isso, e emprestava". Aí um dia ela fez uma atividade [...] e eu falei: "Nossa, então me empreste". Aí ela falou: "Não, eu tenho que ver com a outra professora porque foi ela quem fez, lá da minha outra escola".
> Aí ela sempre fazia uma coisa assim que aparecia mais [...]. [...] não existia trabalho conjunto. (LU)

O comportamento da professora a quem Luana faz referência denota uma forma individualista de entender o trabalho docente, fator apontado pelas pesquisas em educação como um elemento que, de maneira dissimulada, pode impedir as escolas e os professores de evoluir no sentido de uma prática mais relevante e significativa para todo o coletivo profissional. Fullan e Hargreaves (2000) destacam que contextos onde há a marca forte do individualismo costumam ser empobrecidos, pois os professores conseguem aprender muito pouco com seus colegas, não existindo a predisposição para experimentar e avançar.

Essa concepção individualizante pode estar sendo reforçada pela dificuldade de se constituir, na escola, um trabalho coletivo mais denso, uma vez que, em relação às escolas pesquisadas, ele se resume praticamente ao dia de Organização do Trabalho Pedagógico – de

periodicidade bimestral e que, para as professoras, não parece ter alcançado um nível consoante com o que é esperado de propostas efetivamente coletivas – e, ainda, ao dia de hora-atividade, que, além de não ter sido frequente, como ocorreu especificamente com Luana, reúne apenas a professora e a pedagoga, quando esta tem a possibilidade de estar presente.

O individualismo que caracteriza muitas vezes o modo de funcionamento do coletivo docente tem origem remota, não sendo uma prerrogativa apenas dos tempos atuais, embora, entendendo a sociedade como altamente competitiva, seja percebida hoje sua valorização extrema e predominância intensa entre os diferentes segmentos sociais, resultado dos princípios impostos pelo sistema capitalista, que fortalecem cada vez mais a disputa por oportunidades ou por espaços que gerem vantagens econômicas e aumento de poder. Assim, na escola, os professores vivem a tensão entre as determinações sociais que conduzem à competitividade e levam ao individualismo e a demanda pelo trabalho coletivo tal como é originalmente requisitado pela classe docente.

A consecução do trabalho coletivo na escola pode ser um ganho para a classe docente, pois é resultado do processo reivindicatório que se instaurou a partir da década de um mil novecentos e setenta, período que assumia os contornos de uma manifestação crítica à forma tradicional e hierárquica em que se pautava, em sentido amplo, a educação, e em sentido restrito, a administração da escola, tendo em vista processo similar vivido na própria sociedade.

A partir dos anos noventa, entretanto, é que essa prática se instala na instituição escolar, ou ao menos, tendo em conta tal reivindicação, é que ela diz instalar-se na escola, pois o que é possível perceber, muitas vezes, é um discurso prolixo sem ganhos efetivos quanto à fecundidade dessa prática, senão que apenas como corolário de processos pouco profundos de descentralização administrativa que nada mais fazem do que reafirmar a centralização em nível macrossocial dos processos decisórios relativos à educação.

A prática coletiva na escola, capaz de favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, portanto, tem um viés técnico que se configura na melhoria do ensino, mais especificamente, porque propicia a troca, a interação, o relato de práticas pedagógicas, a socialização de dificuldades e a parceria nas soluções; tem, ainda, um viés político, porque permite a participação, o engajamento e a tomada de decisões em nível de grupo. Ela propicia o avançar no sentido da percepção dos motivos e intenções do ensino e da prática efetivada no âmbito escolar e social, considerando, ainda, a forma como é encaminhado esse processo. Além disso, a prática coletiva tem também um viés humanista, na medida em que estreita as

relações interpessoais dos professores e o sentido de partilha e de colaboração mútua, contrapondo-se ao individualismo e à competitividade.

Diante dessas considerações, o individualismo e a ausência da prática coletiva que ainda hoje parecem persistir no âmbito escolar favorecem o isolamento entre os professores, para o que concorrem também outras características como a arquitetura bem delimitada da escola, que define a forma seccionada segundo a qual ela organiza o trabalho pedagógico, o horário pouco flexível a ser seguido, além da sobrecarga de trabalho atribuída aos professores (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Nesse contexto, Luana aponta uma dificuldade que pode sinalizar a existência de um sentimento de isolamento em relação às professoras da escola, favorecido, possivelmente, tanto por comportamentos individualistas como o da professora que destacou, quanto pelo funcionamento do dia a dia da escola, que não impulsiona a construção do trabalho coletivo e as posturas colegiadas, para além de situações superficiais.

Assim, uma situação que foi exposta por Luana parece ser simples – o uso do estêncil – mas, ao mesmo tempo, é relativamente complexa, se observada como resultado das relações presentes em um determinado contexto e pelo que essa condição pode representar em sentido negativo no âmbito do desenvolvimento profissional docente: uma aprendizagem profissional mediada por relações sociais contrárias aos pressupostos de formação do professor profissional, colocando em risco essa formação.

Em relação a essa experiência, Luana assim se manifesta:

> No primeiro ano uma coisa errada que eu fiz, foi quando terminou o ano eu juntei todos os estênceis que eu tinha e queimei tudo, porque ninguém tinha me dito que podia usar, sabe? Aí, guardei o modelo da atividade, [...] mas não guardei os estênceis, porque eu achava que não dava pra usar. [...]. (LU)

Se nesses primeiros anos de exercício da profissão Luana enfatiza ter sido insuficiente o apoio que recebeu da pedagoga e as próprias condições oferecidas pela escola, afirma ter sido também restrita a colaboração de outras professoras em relação à prática pedagógica. Não obstante as dificuldades, ela destaca que encontrou apoio, depois do primeiro ano de exercício profissional, em uma professora, em especial, com a qual dividiu as peculiaridades do período de iniciação, minimizando, talvez, possíveis dificuldades ou dúvidas. Sobre essa professora, Luana afirma que:

> Depois a L. [professora experiente] falou: "Não, mas você não precisa jogar, você só reforça o estêncil e usa". Aí eu, "Nossa, queimei". [...]. Mas aí é que eu aprendi, por exemplo, que o estêncil podia ser guardado, são coisas que você não sabe.
> [...]. A L. teve [um papel importante], porque ela era uma professora mais velha, [...] que gostava de ser professora, [...] não está ali só porque ela tem que ganhar dinheiro, ela gostava. [...] lembro que uma vez eu fui para outra escola, [...] e eles passaram o conteúdo, que tinha isso, isso e isso para fazer, [...] aí ela pegou uma caixa, [...] e já me deu o modelo das atividades, [...] a gente teve bastante troca, e ela é uma pessoa que gosta do que faz, e tem diferença, professora que gosta e professora que nunca está satisfeita, [...] aí fomos nos dando bem. (LU)

Luana explicita em seu depoimento a ocorrência de contribuições da referida professora experiente em relação à sua prática, o que coloca em evidência o fato de que ainda que as condições não sejam muitas vezes favoráveis, existem possibilidades de troca entre os professores. Porém, essa troca está mais ligada à própria iniciativa dos professores do que às condições concretas para sua realização. Luana destaca, inclusive, o gosto da professora pela profissão e relaciona esse gosto à sua disposição em ajudá-la, reafirmando, com isso, que se trata de uma iniciativa individual e não de uma proposta institucional.

Assim como ocorreu com Luana, Joana também destaca que à revelia das condições proporcionadas pela escola, para uma maior troca de ideias entre as professoras, elas costumam procurar umas às outras para dividir algum material ou para conversar sobre algo de seu interesse, conforme evidenciam seus depoimentos e o registro do diário de campo, que, na perspectiva da causalidade complexa, faz com que se compreenda que um fator determinante, em dada situação, impõe apenas a amplitude das ações (BERNARDO, 1991), estando aberta a possibilidade para diferentes formas de execução:

> [...] geralmente é iniciativa da gente, de estar dividindo, fazendo um trabalho conjunto, não que a escola favoreça tanto. E se a escola ainda não favorecer pra gente ficar planejando no mesmo horário, é mais difícil, tem que ir na sala, ver, trocar, mas é questão de afinidade entre as pessoas, eu acho. (LU)

> A gente troca atividade, assim, importantíssimo. [...] Atividades, uma troca com a outra, independente de se for primeiro ou segundo, uma sempre dá pra outra pra ver se dá certo, [...]. Ah, às vezes na hora-atividade, como a A. [professora] veio aqui, quando a gente sabe que alguém está na hora-atividade, ou às vezes vai à sala entregar... (JO)

> Chega uma professora na porta e chama a professora Joana para o lado de fora da sala para conversarem. A professora volta e solicita às crianças que circulem a letra 'c', e passa para olhar quem identifica a letra. Bate o sinal para o lanche e todos vão formar fila. (DIAPE 13, JO)

Outro aspecto relevante presente nas declarações de Luana é quando afirma que teve dúvidas sobre alguns aspectos da prática pedagógica, especialmente sobre como trabalhar diversificadamente com alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Aliás, o

trabalho com esses alunos parece ter sido um de seus grandes desafios quando iniciou na profissão docente, mas, em relação ao âmbito da escola, foi principalmente junto à professora mais experiente que encontrou alternativas relacionadas a como conduzir a prática pedagógica com eles.

Pelo seu depoimento, entretanto, também é possível verificar que Luana demonstra haver recebido um apoio que pode tê-la conduzido à prática pela imitação, prática essa que, embora fosse consentida, pautou-se mais na observação e reprodução do modelo percebido do que em uma opção deliberada que tivesse em vista um processo cauteloso e criterioso de análise da situação vivenciada, como é possível verificar:

> Aí depois que eu fui vendo, a L. [professora experiente] veio e fazia assim, ela recortava do livro, ela tirava atividades, [...], aí eu fui vendo como ela fazia. Porque as pessoas, elas falavam que tinha que fazer diferente, mas o que diferente, sabe? Então essa eu vejo que foi a dificuldade, trabalhar com aqueles alunos que tinham dificuldade. A L. ajudou bastante, porque eu vi como ela fazia, aí quando eu fiz Especialização, que eu também vi umas coisas novas, eu também levei pra sala, porque as pessoas dão ideia, mas elas não falam o que você tem que fazer, ou faça assim... (LU)

Também nos registros dos diários de campo é possível verificar a prática da professora, o que vem confirmar seu relato sobre a forma como se inspirou no trabalho da professora experiente:

> Luana me falou sobre seus alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Disse que faz atividades diferenciadas com eles. Mostrou-me dois plásticos com atividades que recortou de livros para eles fazerem, porque não acompanham as atividades da turma. Comentou que até agora ninguém da Secretaria apareceu para lhe orientar sobre o que fazer com a M. [aluna] e que, quando vierem, provavelmente vai mostrar o que está fazendo e vão dizer: "É isso mesmo". (DIAPE 2, LU)

> Na biblioteca, algumas crianças se sentam no tapete, outras em cadeiras. [...]. A professora liga a TV, em um desenho infantil. Observo que ela está recortando algumas atividades de livros velhos para deixar para o R. e a A., para a outra professora trabalhar, enquanto estará viajando. Ela me diz que já sabe bem em que ponto estão esses alunos, o que tem que ensinar, e que vai trabalhando, mas para a professora que não os conhece, tem que deixar tudo separado. (DIAPE 6, LU)

Além de ter desenvolvido uma prática consoante com a prática da professora experiente, é possível verificar que Luana repassa às professoras de sua escola atual a mesma possibilidade de trabalho com atividades diversificadas, tal como as vivenciou, reafirmando como determinadas práticas são reproduzidas no contexto escolar, às vezes, sem a devida análise de sua propriedade para determinado caso. Assim, em sua declaração, observo como

socializa com os professores da escola em que é pedagoga o que se tornou para ela uma alternativa possível:

> Hoje eu já procuro falar, eu falo pra professora: "Ah, vamos fazer diferente, pegue teu livro, recorte,"... (LU, como pedagoga)

Outros excertos do diário de campo evidenciam a referência de Luana ao apoio recebido da professora experiente quando, em um dia de OTP, antes do início da reunião, ela mostrava a escola à professora que iria ficar em seu lugar (porque assumiria como pedagoga em outro local). Luana lhe falou sobre o trabalho conjunto que desenvolvia com a professora e fez questão, inclusive, de destacar para a colega sua disponibilidade para colaborar, o que põe em relevo a importância que essa professora teve para seu desenvolvimento profissional, ainda que, a meu ver, não esteja em questão, nesse momento, a forma como a professora experiente auxiliava Luana e a propriedade de sua prática que, como ela afirma, em muitos momentos, serviu-lhe de referência. Os registros de campo corroboram essa afirmação:

> Fiquei um pouco na sala dos professores e em seguida fui procurar a professora Luana. Ela estava no corredor, com a professora nova que ficaria com seus alunos no período da tarde, mostrando-lhe a escola. Mostrou-lhe o espaço físico e se dirigiu à sala de aula dos alunos da tarde.
> Comentou com a professora que costuma trabalhar junto com a professora L., dizendo em seguida: "Tem gente que não gosta de mostrar, de dividir". Fala ainda: "A gente trabalha pra escola, não pra aparecer o trabalho da professora". (DIAPE 13, LU)

É interessante perceber como, ao contrário da experiência relativamente negativa que vivenciou em alguns momentos, Luana valoriza a troca entre os docentes e se preocupa em mostrar à futura professora que ela pode contar com a colaboração da colega com a qual dividia alguns dos seus momentos de inquietação, evidenciando o quão significativo é para ela esse apoio e o sentido da colaboração. É também interessante como perspectiva a escola como um conjunto, e não como uma soma de individualidades, embora os dados evidenciem que nem sempre a prática na escola tenha conduzido a essa valorização. Tal posicionamento evidencia, portanto, que, para além do que a escola determina em sua forma de organização, os professores são capazes, contraditoriamente, de instituir novas práticas, opondo-se de alguma forma ao que comumente são levados a vivenciar.

Nesse sentido, é possível inferir que a partir de uma situação que por vezes parece ter reforçado uma abordagem individualizada do trabalho na escola, algumas vezes até permeada por comportamentos individualistas mais extremados, parece advir uma prática e um

entendimento contrário por parte de Luana, qualitativamente diferente, que valoriza a colaboração entre os pares.

Fica uma lacuna, entretanto, na compreensão, pelas professoras iniciantes, de o que significa, efetivamente, trabalho coletivo e participação – em contraposição a individualismo e isolamento – pois seus posicionamentos reafirmam e expressam, como já foi verificado, a compreensão que parece existir na escola sobre esses aspectos. Isto é, expressam o entendimento de um trabalho coletivo e de uma participação com sentido mais superficial diante das questões relacionadas à escola e ao processo de ensino-aprendizagem e, além disso, não questionam em sentido mais profundo "[...]a estrutura celular do ensino [...]" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 185) tal como se desenvolve na escola.

Nesse sentido, o essencial do trabalho docente parece ainda ser realizado individualmente, como alertam Tardif e Lessard (2005), e pode configurar-se como a expressão das pressões contraditórias que incidem sobre os professores e que conduzem à lógica individualizante de que cada um deve sobreviver deixando que também os demais sobrevivam. Para isso demonstra ter contribuído, no caso de Joana e Luana, a organização do trabalho pedagógico da escola, que demonstra proclamar a minimização de conflitos enquanto propaga a retórica da colaboração, a qual se efetiva, entretanto, apenas em nível periférico para a resolução de problemas do dia a dia.

7.3 OUTROS ELEMENTOS INTERNOS À ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS INICIANTES E EM SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No dia a dia do seu trabalho, os professores em geral, e os professores iniciantes em particular, vivem um processo contínuo no qual articulam sua prática aos fins que com ela buscam alcançar. No decorrer da sua ação, criam novas expectativas e perseguem o alcance de múltiplos objetivos, voltando-se, inclusive, à busca de superação das dificuldades encontradas. Assim, os fins da educação nacional, que deverão ser atingidos pela educação escolar – presentes na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) – passam, certamente, pelo trabalho do professor, pelos seus objetivos, pelo currículo e, por isso, pelo seu envolvimento com esse conjunto de finalidades.

Todavia, para além de determinações legais, é possível entender que o trabalho do professor corresponde a uma prática educativa intencional exercida em instituições de ensino

e organizações, sendo, por isso, suas finalidades, decorrentes mais amplamente das relações sociais (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005).

É diante desse entendimento que destaco os objetivos gerais definidos pelas escolas das professoras pesquisadas, objetivos que se encontram nos seus Projetos Político-Pedagógicos e que estão assim descritos:

> -Promover uma educação de qualidade com a participação responsável de todos;
> -Desenvolver uma formação que permita ao educando uma ação crítica, atuante e responsável na sociedade;
> -Proporcionar uma educação voltada para o desenvolvimento cognitivo, ético, estético, afetivo, social, político, sociológico, psicológico e espiritual;
> -Garantir o acesso, a permanência e o sucesso a todos os alunos;
> -Permitir a efetivação da inclusão escolar. (ESCOLA DO VERDE, 2008, p. 21)

> -Possibilitar ações que assegurem a aprendizagem dos alunos, garantindo a permanência de todos na escola;
> -Proporcionar a capacitação dos professores e funcionários;
> -Articular-se com a comunidade, por meio de espaços a participação nas decisões da escola pelo fortalecimento da A.P.M. em um processo de integração;
> -Desenvolver projetos que garantam a melhoria da qualidade de ensino, sejam oferecidos pela SME ou implantados pela escola;
> -Desenvolver a prática pedagógica coerente com a proposta realizada;
> -Aceitar e respeitar as diferenças existentes entre os educandos e demais envolvidos no processo garantindo a inclusão. (ESCOLA DO CAMPO, 2008, p. 24)

Salvo a existência de algumas diferenças entre a lista de objetivos elencados pelas duas escolas, e que não são objeto de uma análise aprofundada do presente trabalho, é possível observar que eles envolvem aspectos a serem promovidos pela educação escolar, como a educação de qualidade, a formação do cidadão, o desenvolvimento integral do aluno, a inclusão educacional, a formação continuada dos professores, a articulação da proposta com a prática e, ainda, a participação da comunidade.

Entretanto, sendo amplos e genéricos, esses objetivos abrem espaço para múltiplas possibilidades no campo da prática. Quando aproximados ao âmbito mais restrito de ação docente, estão articulados ao currículo – e, mais especificamente, ao conhecimento – e às formas como este processo é desenvolvido pelo professor pelos alunos.

Em relação à mobilização dos conteúdos curriculares e a como Joana e Luana vivenciam essa peculiaridade que toma parte no dia a dia do seu trabalho, tendo em vista seu desenvolvimento profissional, é relevante observar como as professoras destacam o encaminhamento dessa prática. Joana, nesse sentido, afirma o seguinte:

> Primeiro nós temos que seguir o calendário dos conteúdos. Por mais que seja alfabetização, sempre tem que trabalhar gramática, uma noção, pelo menos. [...]. A pedagoga fez uns caderninhos pra nós, aí a gente acompanha ali o que tem que ser trabalhado durante o ano**. [...].** É por trimestre. Na alfabetização quase que se repete, porque é mais uma continuação. Para planejar para o aluno, a gente começa por esse caderno para fazer as atividades para eles, e aí você vai olhando como a turma vai caminhando, aí você vai pegando atividades que eles consigam realizar. (JO)

A existência de um calendário de conteúdos organizado em um caderno, pela pedagoga, e que tem que ser seguido por Joana, deixa de favorecer, ao que parece, a aprendizagem, pela professora, da tomada de decisões a respeito de sua prática, o que poderia ser feito em uma perspectiva reflexiva, e em alguns momentos, coletivamente.

Condicionada a agir dessa forma em relação aos conteúdos curriculares, a professora Joana limita a possibilidade de refletir sobre a própria ação sobre a realidade, dificultando, também, a percepção de suas necessidades e o estabelecimento dos objetivos que julgue pertinentes serem alcançados para a formação pretendida. Com isso, ela deixa de vivenciar a aprendizagem que lhe favorece desenvolver o controle sobre o próprio processo de trabalho, reforçando o sentimento de consentimento ao controle externo sobre ele.

A pertinência dessa interpretação é reafirmada pelos excertos dos diários de campo da pesquisadora, em que é possível verificar as formas de controle ao qual se encontra submetida:

> Às 16:55h Joana começa a preencher uma ficha que será entregue para a pedagoga, em que anota os conteúdos que planejou para a semana. (DIAPE 1, JO)

> Depois de encerrada a reunião pedagógica e o intervalo para o lanche, algumas professoras, entre elas Joana, dirigem-se a uma sala de aula. Comentam que trabalham o texto com os alunos, conforme é orientado, depois retiram palavras, mas que trabalham também a silabação e as letras do alfabeto. Uma delas mostra um cartaz e diz que os alunos fazem, todos os dias, a leitura das sílabas.
> A professora Joana comenta com as colegas que está "atrasada" com os conteúdos. (DIAPE 2, JO)

De acordo com os dados disponíveis é possível constatar que o *Caderno de conteúdos* da pedagoga traduz-se em um referencial para a professora iniciante, parecendo satisfazer suas necessidades práticas mais emergenciais, embora favoreça, contraditoriamente, uma abordagem mecânica do currículo que muitas vezes despreza o campo da prática social dos alunos, na medida em que conduz a uma ação pedagógica descontextualizada, que ignora suas experiências e os pressupostos de aprendizagem.

Essa afirmação pode ser reforçada, também, por outro extrato do diário de campo em que descrevo a prática da professora em sala de aula, durante o processo ensino-aprendizagem:

> Um aluno está sem o tênis e outro sem a sandália. A professora observa e pede para colocarem de volta. Pede também para os alunos cruzarem os braços, e fala novamente: "Vou entregar e depois vou explicar, certo?" Os alunos respondem: "Certo."
> Joana segura a folha da atividade (meia folha de papel sulfite) e levanta-a para os alunos observarem. Ela está em pé, à frente, e começa a ler o enunciado do exercício:
> - "Junte as vogais e forme encontros vocálicos".
> Um aluno pergunta se pode por o nome e ela responde que pode. E continua:
> - "Agora só escuta. Cruza o bracinho e escuta aqui".
> Explica no quadro, vai escrevendo e falando. Diz aos alunos que na atividade tem a vogal A+U. "Juntando a vogal A mais a vogal U, como faz?" "AU", respondem os alunos e ela, junto a eles. Faz mais dois desses exercícios no quadro para explicar, da mesma forma (AI, OU).
> Em seguida explica aos alunos que "Quem terminar, pode fazer lá embaixo", e pergunta: "O que tem lá?" E eles respondem: "A, e, i, o, u". E a professora continua:
> - "Então, copia com letra de mão. Podem fazer. " (DIAPE 8, JO)

Além das questões já apontadas, pode-se constatar também indicativos de *Posturas controladoras e pouco flexíveis das gestoras* da escola em relação à prática das professoras, por meio das quais deixam de considerar, em suas interlocuções com as professoras, possíveis dificuldades que essas podem estar encontrando no dia a dia. Tais dificuldades – incluindo-se entre elas aspectos como o número de alunos em sala de aula, a formação continuada da professora iniciante, a burocratização, entre outros, que caracterizam o momento histórico vivido na escola – podem obstar a consecução de uma prática mais efetiva, que favoreça o processo de aprendizagem da docência. Sobre a ocorrência dessas posturas, é possível verificar que:

> Ao final da reunião a diretora comenta sobre ter andado nas salas para ver os cadernos dos alunos, e afirma que alguns estão com a letra bem bonita, mas que outros precisam de caligrafia. Pede às professoras que exijam letra bonita dos alunos, que não deixem escreverem letra manuscrita junto com letra de forma, porque "Se não aprenderem agora, podem viciar". Comentou com as professoras também, que observou que algumas turmas de alfabetização estão bem adiantadas em relação às outras. (DIAPE 2, JO)

Ainda sobre posturas controladoras e pouco flexíveis das gestoras em relação ao trabalho docente, destacam-se, também, outras situações apontadas por Luana:

> As vezes era passada [pelas diretoras da escola] uma visão de que a gente "tinha que fazer", porque a Secretaria [Municipal de Educação] estava querendo, mas, em alguns momentos. Agora, que se usava, assim, que se a gente estivesse não querendo concordar com alguma coisa: "Não, você tem que fazer porque a Secretaria está exigindo", como se a Secretaria fosse lá o máximo! [...] passava-se uma visão de que se você chegasse a ir para a Secretaria, porque, de repente, você não está sendo um bom profissional, não é? Então às vezes, em alguns momentos eu penso assim, em outros momentos não, passava-se uma visão de que a Secretaria estava próxima de você, que poderia te ajudar, então teve momentos que passaram uma visão, assim, de amedrontar. (LU)

A professora Luana chama a atenção para a existência de situações de ameaça na escola por parte das diretoras, situações que denunciam uma postura de fiscalização. Ela percebeu-as como formas de amedrontamento aos professores para conseguir seu assentimento e a efetivação de ações determinadas pela Secretaria Municipal de Educação, como evidencia seu depoimento:

> Em relação a, por exemplo, se a gente não quisesse fazer um projeto que vinha da Secretaria, se o professor faltasse, questão de faltas que ia ser passado para a Secretaria. Logo que eu entrei, eu lembro que as professoras comentavam muito a questão de um receio que tem na escola, a questão de fazer uma ata, sabe? "Ah, porque se o professor tiver ata, ele vai para a Secretaria", fica à disposição, aí passa aquela visão... Depois com o tempo também você vai vendo que não é bem assim, sabe? Então às vezes as pessoas usam para amedrontar, para fazer valer uma opinião. (LU)

Embora Luana tenha destacado que essa forma de tratamento das situações existentes não ocorria em todos os momentos, aponta também que as formas de coação – como ela mesma denomina – percebidas nos primeiros anos de exercício da profissão estavam relacionadas à insegurança das gestoras em relação à própria função, ou, possivelmente, aos resultados a serem alcançados tendo em vista essa função. As afirmações da professora elucidam essa interpretação:

> Eu acho que na primeira gestão, que a diretora, a E., ela passava aquela visão assim... Teve momentos que a D. [diretora] também usou, assim, de: "Ah, qualquer coisa, vai pra Secretaria", sabe, de amedrontar, [...]. (LU)

> [...] quando as pessoas foram ganhando segurança do cargo que elas estavam ocupando, essa visão foi sendo tirada, sabe? (LU)

> Eu acho que, às vezes para ter segurança, sabe? [...] a escola quer que as coisas aconteçam, e para as coisas não saírem da linha eles preferem dar uma amedrontada, gerar às vezes um medo, que "Tem que ser assim porque senão, não vai dar certo". Acho que é uma forma, não de punição, [mas] de coagir, pra você ficar meio intimidado, mas [...] acho talvez seria meio de adequação, pra você não se revoltar muito, sabe? Para ficar adequado, mesmo! Para não ter esses tumultos, pra que a coisa ande, mesmo! (LU)

> Mas eu lembro de uma vez que foi falado: "Ah, hoje vamos fazer uma coisa diferente para as crianças, porque virá o pessoal da Secretaria, vamos deixar as crianças mais quietinhas ao máximo, porque virá o pessoal da Secretaria", [...]. (LU)

Nos depoimentos de Luana observa-se que as gestoras buscam garantir – por meio das normas e coações impostas – o resultado esperado dos professores. Isso em relação à execução das determinações externas existentes, pela qual demonstram sentir-se responsáveis enquanto gestoras, pois, caso contrário, não haveria a preocupação relatada por Luana em demonstrarem positivamente uma realidade que nem sempre se configura dessa forma, tal como o silêncio dos alunos e a organização de uma atividade diferenciada para receber uma visita de representantes da Secretaria Municipal de Educação.

De maneira similar a como esclarece Castoriadis (1985, p. 61) em relação ao papel desempenhado pelos gestores no processo de produção, sua ação configura-se como um processo que busca garantir a efetividade do trabalho tal como foi previsto pelas instâncias superiores. Estabelece-se um terreno de luta que, segundo o autor, acaba por abarcar a "[...] a determinação das normas, a cronometragem, o controle da quantidade, a classificação e a 'qualificação', a distribuição do trabalho [...]".

Assim, Luana demonstra ter vivido formas de controle e determinação externa correlatas às destacadas por Castoriadis (1985) e parece entendê-las, contraditoriamente, tanto como uma forma de coerção, quanto como um procedimento que em diferentes momentos se faz necessário para que se possa conseguir o que é esperado dos professores.

Luana ainda revela outros elementos do campo da prática que, embora não sejam diretamente os mesmos em relação aos verificados junto a Joana, têm a mesma lógica sob a qual são mobilizados. O primeiro deles se refere ao papel desempenhado pelo *Parecer Pedagógico* em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica de Luana. É importante observar como ela descreve essa relação:

> Primeiro eu acho, em cima do Parecer, no Parecer você vê quais são os conteúdos que têm que ser trabalhados. [...] tem a proposta, a partir da proposta do município, aí cada escola, cada Setor se reuniu e fez o seu. É por Setor, [...] a Secretaria é dividida em vários Setores, cada Setor tem um conjunto de escolas. [...]. E aí, ali no parecer tinham os objetivos, então planejamento é em cima dos objetivos. (LU)

> Não entra às vezes de forma bem direta, ele entra às vezes meio que indiretamente, você trabalhou, mas não que você ficou ali debruçada naquele objetivo, mas você o atingiu também. Então o planejamento é em cima dos objetivos dos pareceres. (LU)

Luana relata que organiza o planejamento com base nos objetivos constantes no Parecer Pedagógico e que as escolas organizam seus próprios Pareceres tendo em vista a proposta curricular do município. Seu depoimento indica certo nível de participação da escola

na definição desses objetivos, além de uma possibilidade de aproximação da própria realidade, ainda que a partir de uma proposta curricular mais ampla a ser seguida.

Entretanto, em relação à sua própria participação nesse processo, destaca ter manifestado, na escola, um posicionamento contrário em relação ao Parecer que era utilizado, o mesmo Parecer utilizado pela escola em que inicialmente ficou com os alunos até que a Escola do Campo fosse autorizada a receber alunos e professores. Diante disso, Luana relata que:

> [...]. O primeiro Parecer era da Escola Z., aí era assim, cada trimestre tinha um Parecer. [...] então eram quatro trimestres e aí eram 3 folhas, e cada trimestre tinha um Parecer. Aí no próximo ano a gente já começou a reclamar. [...] aí foi mudado pra um Parecer só. Aí já ficou mais tranqüilo. A própria escola mudou, com autorização eles copiaram outro. Aí eu lembro que, foi feito outro, que era um Parecer pro ano todo, sabe, porque também gastava menos papel. Você podia ver o que colocou em um, no próximo você só continuava, bem mais fácil para o professor preencher [...]. (LU)

A primeira mudança solicitada pelas professoras, tendo em vista não ter sido a própria escola a construir seu Parecer Pedagógico, foi em relação à forma como estava organizado o documento, que, constando de três folhas a serem preenchidas em cada trimestre e, tendo quatro documentos diferentes para o ano letivo, foi percebido como dificultoso, até porque, segundo Luana, ficaria mais difícil para a professora acompanhar progressivamente a evolução dos alunos no sentido dos objetivos alcançados por eles durante o ano letivo.

O segundo Parecer, em que pese a importância da manifestação das professoras para a substituição do primeiro, demonstrando com isso sua capacidade de ação, foi também fotocopiado de outra instituição escolar, e a escola perdeu, assim, a oportunidade de analisar a própria prática e de estabelecer objetivos compatíveis com suas aspirações e necessidades, embora, naquele momento, a maior dificuldade verificada pelas professoras, inclusive por Luana, pareça ter sido mais especificamente em referência à quantidade de folhas a serem preenchidas uma vez que não apontaram para a necessidade de reformulações de outro nível de profundidade – e não em relação à concepção do documento.

O terceiro Parecer foi introduzido na escola por uma nova diretora, que o trouxe de sua escola anterior, determinando novos objetivos, ou objetivos diferentemente distribuídos para as professoras, redirecionando sua prática. Assim, sobre o terceiro Parecer utilizado pela escola de Luana, ela destaca que:

> Aí quando uma nova diretora foi, ela mudou de novo. Eu lembro até que – está no terceiro Parecer, já – eu lembro até que ela trouxe em um cd ou em um disquete e ela pediu pra eu copiar pro computador, aí a gente copiou. [...]. Ela trouxe da outra escola. (LU)

Sobre esse novo documento e a mudança dos objetivos que eram perseguidos por ela e as demais professoras em sua prática, Luana demonstra ter ocorrido um novo posicionamento do grupo de professoras e dela própria, evidenciando, também, que sua preocupação não estava circunscrita, como anteriormente, apenas à forma como estava organizado o Parecer, mas às implicações que estava trazendo para sua prática, conforme se pode observar em um excerto do diário de campo da pesquisadora, bem como em seu depoimento durante a entrevista:

> Enquanto preenchia algumas fichas, a professora afirmou que acha muita matéria de Conhecimentos Sociais e Naturais para ser trabalhada. "São muitos objetivos para atingir", afirma Luana. (DIAPE 2, LU)

> [...] a gente como professora começa a questionar o Parecer, e naquela série, [...] "Ah, mas esse conteúdo aqui não condiz". Por exemplo, eu lembro que, como eu fiquei dois anos com a mesma série, [...] para o primeiro trimestre já aparecia História de Ponta Grossa, mas não adianta você trabalhar no primeiro trimestre a história de Ponta Grossa, porque quando chegar o mês de Setembro vai [...] ser falado do aniversário da cidade, e aí você já trabalhou. Então é melhor deixar esse conteúdo perto do aniversário da cidade, e a gente já questionava. Era muito conteúdo naquela série, [...]. Eu lembro que no terceiro ano do primeiro ciclo, via todos os animais aquáticos, [...] e aí no primeiro ano do segundo ciclo via de novo, [...] ficava muito extenso, então a gente já começava a questionar, se não seria melhor se nós colocássemos outro objetivo. (LU)

Ao chamar a atenção para a implementação do terceiro Parecer Pedagógico e para a inadequação dos objetivos nele presentes – em relação às necessidades vividas no campo da prática – Luana demonstra, portanto, ter uma nova percepção, mais relacionada ao processo ensino-aprendizagem, manifestando-se agora sobre questões mais específicas desse processo. No entanto, ela destaca também a dificuldade da escola em viabilizar e concretizar as mudanças solicitadas:

> Eu não sei, porque aí eu saí, alguma coisa a gente muda, alguma coisa fica, porque aí fazem o Parecer, [...] durante o ano a gente discute, questiona, mas não se muda lá... Aí quando começa o ano, começa o mesmo Parecer, e a gente com os mesmos questionamentos: "Por que não isso...? ". Vão ficando. (LU)

O depoimento de Luana revela questões similares às apresentadas por Martins (1991) quando a autora discute que, no momento da pesquisa que realizou, os professores apontavam para o distanciamento e a inadequação dos conteúdos curriculares e dos objetivos estabelecidos em relação às necessidades dos alunos, pois muitas vezes eles eram definidos sem a participação dos docentes. É importante destacar que embora Luana questione os conteúdos existentes no Parecer, deixa de questionar diretamente sua não participação na elaboração desse documento. Joana, entretanto, não revela a mesma preocupação em relação

ao Parecer Pedagógico, fazendo pouca referência a ele, talvez pela centralidade que tem para ela o seguimento do caderno da pedagoga. Além disso, Joana também não faz menção à sua participação na elaboração do documento, revelando, nesse momento um posicionamento que se aproxima mais de uma postura de conformidade ao instituído.

Tal conclusão remete ao entendimento de que embora anos tenham transcorrido desde a pesquisa de Martins (1991) e o discurso pedagógico tenha passado a expressar com veemência ideias que defendem a importância da participação e da autonomia, na prática, intrinsecamente, o que é possível verificar é a presença de mecanismos de controle similares, que subtraem a capacidade de o professor desenvolver-se como profissional, tal como é pretendido por aqueles que lutam por melhorias na profissão, em sentido amplo.

É interessante observar como, no processo de aprendizagem da docência, Luana verifica na escola um espaço que se constitui muitas vezes como reprodutor e pouco sensível à mudança – apesar da constatação da necessidade dessa mudança por parte dos professores – o que evidencia a existência de um distanciamento da gestão da escola em relação ao campo da prática profissional, sobretudo o vinculado à prática docente, à ação pedagógica em sala de aula.

As professoras, nesse sentido, deixam de participar do processo de definição dos objetivos a serem alcançados pelos alunos. Se é certo que tais objetivos dependem da sua ação pedagógica para serem alcançados, tornar-se-á mais complexa a sua co-responsabilização por tal conquista, o que pode comprometer o alcance da formação discente pretendida e, inclusive, favorecer a constituição dos professores executores de ordens externas, alienados da propriedade e das implicações de sua própria prática. Nesse processo, há que se levar em conta que a prática docente está articulada a outras questões mais amplas, derivadas do âmbito social, político e econômico, as quais geram determinações e condições objetivas de trabalho.

Partindo da prática desenvolvida pela escola, os professores podem passar a explicar e compreender melhor as demandas existentes, bem como a exercitar a capacidade de identificação dos problemas nela presentes, para que, a partir desse nível de compreensão, tenham possibilidade de melhor participar na proposição dos objetivos a serem alcançados, bem como dos conteúdos curriculares necessários nesse processo, sendo esse um exercício para a aprendizagem profissional.

Na trajetória profissional de Luana, além do Parecer Pedagógico, outros dois elementos destacados por ela chamam a atenção pela sua mobilização para atender aos desafios da prática: a *Pasta de atividades e o Caderno de planejamento* de outros professores.

Embora não esteja diretamente articulada à escola, a pasta de modelos de atividades é percebida pela professora como importante para o encaminhamento de sua ação pedagógica. Sobre essa pasta, ela declara:

> Então eu fazia assim, bastante coisa, eu lembro, procurava na pasta de matemática, [...] e olhava as atividades, [...] aí veio também lá na escola que tinha que trabalhar com material dourado. Não que eu tivesse também aprendido a trabalhar com material dourado, você aprende o bem básico, mas eu tinha na minha pasta. Então já sabia alguma coisa. Veio da Secretaria que cada sala tinha que ter um material dourado, tem que ter um material dourado. [...]. [...], "Ah, mas eu já vi, eu já sei, alguma coisa." (LU)

> Então sempre alguma coisa a gente leva, [da formação], que tem coisa às vezes que é só sugestão de atividades, que você guarda. (LU)

> Até aqui, agora [...], eu organizei uma gincana do Dia das Crianças, [...] aí corri lá na minha pasta e peguei sugestões de atividades pra fazer, [...]. (LU, como pedagoga)

A utilização da pasta de atividades, pela professora, pasta originária de seu período de formação, parece estar diretamente vinculada às exigências mais emergenciais da prática, e algumas vezes até ao atendimento de certas imposições vindas da instância superior, assim como também parece estar vinculada à forma como as situações de aprendizagem da docência foram ou deixaram de ser desencadeadas pela escola.

Assim, uma análise da descrição que Luana faz sobre a hora-atividade, quando ela ocorria, ou do horário disponibilizado para planejamento em um dos períodos do dia de OTP, pode esclarecer esse entendimento:

> Ela [a pedagoga] dizia o que tinha feito, contava as histórias dela. Então às vezes eu achava assim: "Ah, se for pra eu ficar conversando com a pedagoga pra ela contar o que ela fez, eu perco muito tempo". Porque eu preciso fazer as atividades, tem que ser mais prática na minha hora-atividade, tem que deixar meio pronto, meio encaminhado. (LU)

> Quando tinha, às vezes, [...] mesmo que tendo, já trazia um pouco de casa planejado, porque 4 horas nem sempre dá pra você... Eu fazia assim, se eu tivesse que fazer o estêncil e rodar, se era pra semana inteira, [...] se eu tivesse que escrever, e aí rodar, eu fazia no máximo dois, aí eu perdia muito tempo, fazer dois estênceis dava aula pra um ou dois dias. Então já procurava trazer, se a minha hora-atividade, *quando tinha*, era na segunda-feira, então eu já trazia os estênceis prontos, pra já rodar, recortar, montar. Se precisava fazer um cartaz, "Ah, eu tenho que fazer um cartaz", então já trazia digitado, se fosse precisar imprimir, pra não precisar ficar dependendo, de fazer na hora, sabe? E aí já dividia o tempo pra poder fazer as coisas, [...]. (LU, grifo nosso)

> Eu fazia em casa, trazia pronto, trazia pra semana inteira, e ia fazendo, tocando pra frente, ia levando. Pegava o Parecer, os objetivos e ia procurando, não ficava esperando que alguém dissesse "Ah, tem nesse livro". Então ia buscando, fazendo as coisas, sem ter que ficar ali esperando. (LU)

Assim como Joana, Luana destaca a valorização, durante o planejamento, do encaminhamento das atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos, tal como a constatação de Marcelo García (1998) de que o pensamento prático pode ser prevalecente no período de iniciação profissional.

Demonstrando essa valorização, entretanto, Luana evidencia também a frágil participação da pedagoga no seu processo de aprendizagem profissional, uma vez que se detém nas atividades práticas, desconectadas de processos reflexivos sobre a própria ação, para o que a pasta com modelos de atividades parece ter se tornado um apoio fundamental.

Nesse sentido, embora demonstrem valorizar processos reflexivos, ambas as professoras relatam que quando estão definindo o encaminhamento de sua prática pedagógica têm em mente a capacidade dos alunos em resolver as atividades que irão propor, não estando perceptível em suas declarações a reflexão sobre a própria prática pedagógica, relacionada à capacidade de ensinar os alunos. Com isso, revelam um entendimento do processo ensino-aprendizagem principalmente centrado na capacidade do aluno em aprender, e não, nas mesmas proporções e em termos de convergência, nas proposições desencadeadas pelo professor ao ensinar, processo ao qual é também necessário acrescentar a reflexão sobre as condições objetivas a partir das quais ele se desenvolve:

> Você pensa neles [nos alunos] quando vai planejar, aí você vai planejando. Mas sempre quando você está planejando, eu acho que todo mundo é assim, você está planejando aqui, mas com a cabeça neles lá, para imaginar se eles vão conseguir resolver. Eu faço assim, sempre pensando se eles vão ter a possibilidade de realizar [a atividade]. (JO)

> [...] a gente também planeja em virtude dos alunos que tem. Se eu tenho uma turma que é fácil fazer trabalho em grupo, a gente propõe trabalho em grupo. Mas se você tem uma turma que não é fácil colocar em grupo, que gera tumulto, você acaba colocando, planejando pra eles fazerem individualmente. (LU)

O outro elemento destacado por Luana e que demonstra importante repercussão na sua prática pedagógica foi a utilização de um *Caderno de planejamento* com o qual contou para ajudá-la nas situações da prática. Luana acredita que todo professor tem um caderno de planejamento que utiliza como apoio durante o período de planejamento pedagógico. Nesse sentido, ela afirma:

> [...]. Geralmente professora na escola sempre planeja também usando caderno de outra professora. Aí você vê como ela fez, às vezes tem conteúdo que "Nossa, esse é interessante fazer assim, vou fazer com cartaz porque é mais fácil, as crianças vão gostar", tem outros que não, "Agora esse vou ter que fazer por um texto", então você vê pelo conteúdo. [...]. Tem alguns que pela facilidade... às vezes o caderno de planejamento da outra professora você vê que ela fez uma atividade assim, aí você já aproveita. (LU)

É possível inferir, pelo que se verifica no depoimento de Luana, que o caderno de planejamento de outros professores pode estar se transformando em uma forma alternativa encontrada pelo coletivo docente para "socializar" as várias possibilidades de se conduzir a prática pedagógica. Assim, considerando que a escola nem sempre tem facilitado o trabalho coletivo entre os professores, eles se utilizam dessa opção para facilitar o processo de tomada de decisões sobre as questões pedagógicas, reforçando, com isso, uma visão simplista da profissão, bem como posturas mais individualizadas entre a classe docente.

A utilização do caderno de planejamento não foi um aspecto observado apenas em relação à escola de Luana; demonstra ser uma prática relativamente comum entre a classe de professores, pois, como afirma a professora, quando passou no concurso e foi assumir seu cargo na escola, ganhou dois cadernos de planejamento para servir-lhe de referência à pratica pedagógica. E, ainda, quando foi transferida para a escola onde assumiu como pedagoga, também levou um caderno consigo:

> Eu lembro que quando eu comecei, eu ganhei da minha prima dois cadernos. E eu não consigo pensar em sala de aula sem caderno, e aí fui montando. Montei o primeiro caderno, [...] aí copiava umas atividades, e assim , "Nossa, o que eu vou fazer agora, o que vou trabalhar?" Ia lá no caderno dela, uma sugestão. Aí eu lembro que tinha, "Ah, tem que trabalhar a água", aí, eu: "Nossa, mas o que é que eu vou trabalhar?" Aí, às vezes, você vai procurar sobre a água, alguma coisa. (LU)

> Até esses dias, eu encontrei com a E. corrigindo prova, aí ela falou que um caderno meu ficou [na escola]... porque eu trouxe [para a escola em que é pedagoga] um caderno que eu tive do segundo ano. (LU).

Uma das pedagogas participantes dos grupos focais também declarou a existência de cadernos utilizados por professores que os mantém durante vários anos, além de apropriarem-se de cadernos de outros colegas. Ela assim se posiciona:

> E tem aqueles que ficam com os cadernos de planejamento de 10, 20 anos atrás e vêm assim... Saem da escola e já vão pegando do outro, fazem coleção de caderno de planejamento dentro do armário. (P5)

Portanto, os cadernos de planejamento assumem uma posição de importância entre os professores da escola, especialmente para a professora Luana, pois, conforme sua declaração:

> [...] tem aqueles cadernos que são disputadíssimos na escola, que todo mundo quer. Você vai pegar uma série que você não conhece, aí você pega o caderno, aí você já vê como é que a outra professora fez, aí você: "Ah, então eu vou fazer assim", [...]. (LU)

Sem lançar mão de processos mais elaborados que conduzam à análise da prática e à tomada de decisões a partir dessa análise, o planejamento pode se tornar uma atividade mecanizada e rotineira, possivelmente limitada do ponto de vista dos seus resultados para a aprendizagem profissional.

Não se trata, portanto, de entender que o professor após a formação inicial tenha que aplicar os conhecimentos teóricos que aprendeu para, a partir deles, guiar sua prática; mas sim de que pode utilizá-los para melhor compreendê-la e transformá-la, sempre que possível, ou, para auxiliá-lo no processo em que reflete e investiga a própria prática e as condições em que a desenvolve, buscando soluções para os problemas com os quais se defronta.

Como afirma Rocha (2006, p. 67) sobre o conhecimento teórico do professor iniciante, ele pode ficar obscuro frente ao inusitado, sujeito à sua ansiedade, motivo pelo qual seu processo de aprendizagem da docência tem que ser compreendido e considerado com mais cautela pelas escolas.

A utilização do caderno de planejamento de outros professores, aspecto que foi valorizado na maioria dos depoimentos de Luana quando abordou o assunto, talvez, porque como ela mesma afirma, "não consegue pensar em sala de aula sem caderno" (LU), contraditoriamente foi também apontado em um de seus depoimentos como não tão fundamental, embora, ainda assim, tenha sido colocado, juntamente com o Parecer, como forma de minimizar o processo solitário no qual por vezes se encontrava.

Sendo assim, sua fala evidencia a seguinte percepção:

> Não... o caderno não é o fundamental. Mas eu acho que aí o Parecer, talvez assim... para o professor ter mais, ter um apoio, para ele não se sentir tão sozinho naquela série que ele vai começar. (LU)

Além de disponibilizar modelos de atividades e explicitar determinadas metodologias, o caderno também facilita o controle do tempo, segundo a professora, tendo em vista a distribuição dos conteúdos que têm que ser trabalhados durante o ano letivo, além de facilitar o trabalho com determinados conceitos, encontrados no caderno de forma mais simplificada. Luana afirma:

> Do caderno da outra professora aproveita as sugestões de atividades, sabe? As sugestões, tanto que... desde o texto, da forma como ela conduziu. Eu lembro que a L. [professora experiente] me emprestou dois cadernos e aí você às vezes dá a impressão que... "O que eu vou trabalhar agora?". Aí você vai lá e vê, "Mas tal professora em tal dia ainda não tinha trabalhado", aí você: "Ah, eu estou tranquila", porque serve de orientação para você mesma ver se você está indo pelos conteúdos certos e também tem coisas, assim, de conceitos. Porque às vezes tem conceitos que você tem que passar pras crianças e você precisa de uma definição, você pega num livro, o conceito é muito grande, não define. Aí você usa um caderno, ela fez um conceitinho ali: "Nossa, esse conceito é interessante, vou fazer igual". Eu lembro que tinha... ano passado com o segundo [ano] do primeiro [ciclo], aí era conceito de aumentativo e diminutivo. (LU)

O que é possível constatar é que o desenvolvimento profissional de Luana configura-se em meio às contradições da prática e ao conjunto de desafios e, por vezes, dificuldades às quais muitas vezes tem que responder, o que pode estar provocando formas de adaptação às condições de trabalho existentes, embora em alguns momentos a professora declare ter percebido inadequações e procurado propor sua superação.

Além disso, o "tempo" surge como um elemento relevante, tanto para Luana quanto para Joana, especialmente no que diz respeito à distribuição e ao domínio dos conteúdos curriculares pelos alunos, pois, na mesma medida em que Joana declara estar "atrasada" (JO) com os conteúdos em relação, possivelmente, ao previsto no caderno da pedagoga e às outras professoras, Luana afirma que fica "tranquila" (LU) quando observa que na data registrada no caderno de planejamento que lhe serve de modelo o conteúdo observado foi apresentado posteriormente à data em que ela mesma o trabalhou, ou está trabalhando com seus alunos.

Dos aspectos anteriores é possível inferir, portanto, que tanto Joana quanto Luana não demonstram ter percepção clara da utilização de mecanismos de controle que obstaculizam a autonomia profissional e o controle sobre o próprio processo de trabalho. As professoras, na maioria das vezes, parecem concordar, ao menos explicitamente, com essa forma de organização, o que põe em relevo a capacidade das condições existentes na escola em gerar posturas de conformação e passividade. Elas expressam, por isso, o campo da prática tal como está posto, evidenciando como esses mecanismos podem ser dinâmicos para o alcance de resultados que favoreçam o controle externo.

Assim, se o fato de serem professoras iniciantes pode dificultar em alguma medida esse entendimento, é preciso considerar também que se encontram em um período de desenvolvimento profissional em que são construídas as bases para a atuação futura, o que pode colocar em risco a prática pedagógica que desenvolverão na continuidade do exercício profissional.

8 POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O processo de compreensão de como se constitui o desenvolvimento profissional das professoras Joana e Luana, buscando apreender elementos que se destacam e incidem sobre ele – ainda que se tenha a clareza de que se trata de um nível de compreensão que não dá conta de apreender a realidade em toda sua totalidade e complexidade –, evidenciou uma prática diversa em que múltiplos elementos estão envolvidos, além dos já apontados, havendo, inclusive, relação de interdependência entre eles.

Joana e Luana não são professoras imaginárias, mas professoras que estão inseridas em uma escola, com alunos concretos, e com dificuldades e facilidades que se manifestam no seu dia a dia. Elas se constituem como professoras nas relações sociais, mediante as instituições em que se inserem, sendo esse um processo situado historicamente e que, por esse motivo, expressa tal momento histórico, e não outro qualquer.

Diante desse entendimento, as professoras são protagonistas da sua própria história e, em meio às contradições, sua prática pode assumir contornos diferenciados e imprevistos, pois vivem em uma realidade em que há possibilidades opostas coexistentes, assim como entende Thompson (1981) sobre a contradição.

Tendo em conta essa perspectiva, a reflexão sobre o desenvolvimento profissional não deixa de considerar os elementos da prática imediata em articulação a outros elementos mais amplos que caracterizam as relações sociais, buscando verificar como esse processo pode estar se constituindo nesse movimento histórico e dialético que envolve a prática das professoras sobre a realidade, bem como apontar como esses elementos podem contribuir, em maior ou menor escala, para o desenho de caminhos, para a construção de percepções, a partir dos modos de fazer e ser das professoras.

8.1 A BUROCRATIZAÇÃO E O CONTROLE DO TRABALHO DAS PROFESSORAS

Durante o tempo em que acompanhei Joana e Luana em suas escolas, uma atividade que se mostrou regular em relação às duas professoras foi o preenchimento de fichas ou papéis sem que elas demonstrassem existir validade, para sua prática pedagógica, desse

encaminhamento. Alguns excertos registrados nos diários de campo e outros dados obtidos nas entrevistas evidenciam a pertinência dessa afirmação:

> [...]. Perguntei à professora Joana se havia ficha de controle de tarefas, porque percebi que estava afixada à parede, e ela afirmou que sim, de tarefas e de faltas. Perguntei-lhe o que fazem com ela e Joana afirmou que "A pedagoga deve contar e guardar". [...]. (DIAPE 2, JO)

> Principalmente essa última aí, que nós escrevemos, que nós colocamos quantos leem, quantos não leem, é para ver como está. [...]. Não sei também, acho que elas retornam pra pedagoga, também não sei. Só sei que vai [para a Secretaria Municipal de Educação]. (JO)

> [...]. Luana estava preenchendo uma ficha de tarefas. Afirmou que era uma ficha que preenchia sempre, marcando quem não fez tarefa, quem faltou, se foi falta justificada ou não. Perguntei-lhe o que era feito com a ficha e me disse que não era feito nada, que era somente para a pedagoga fazer um levantamento, passar para a SME e que, ao final do ano, "Decerto é jogado tudo fora". A professora questionou o fato de que não é feito nada com quem não faz tarefa, afirmando: "É só papel pra preencher". (DIAPE 2, LU)

> Na hora-atividade (porque agora há co-regente) Luana me avisa que vai preencher as fichas, e eu pergunto-lhe sobre elas. Ela me diz que tem a Ficha de Leitura (dos livros de história), a ficha de Frequência e Tarefa (onde marca quem veio, quem não veio, se há justificativa para a falta, se fez tarefa) e a Ficha do Flúor. Diz também que os dados vão, depois de organizados pela escola, para a Prefeitura. (DIAPE 12, LU)

As declarações das professoras registradas nos diários de campo, especialmente ao afirmarem que a pedagoga "deve" contar e guardar os números levantados junto à escola a partir das anotações que realizam, conforme expressou Joana, ou, que "decerto" ao final do ano os dados são jogados fora, como afirmou Luana, demonstram seu desconhecimento em relação à execução de uma tarefa que, ao exigir o preenchimento permanente de dados quantitativos, faz com que utilizem o tempo de que dispõem na escola para a hora-atividade (quando dispõem, principalmente no caso de Luana) para o cumprimento de funções de caráter burocrático nas quais não veem significado, revelando formas de controle a que está submetido seu trabalho.

Para Garcia e Anadon (2006, p. 186, tradução nossa), a "[...] exigência burocrática do processo de ensino e aprendizagem", conduz à intensificação do trabalho docente, aspecto destacado pelas professoras quando indicam que sentem a sobrecarga de trabalho, conforme fica evidenciado no depoimento de Luana em relação ao trabalho que desenvolvia quando estava em sala de aula na função de professora:

> A gente via como uma coisa a mais para fazer, muito cansativo, [...], mas a gente sempre via, assim, uma ficha, a mais, sem retorno. Porque a gente preenchia ficha de tarefa não feita, aluno ausente, número de livros lidos, e, com o primeiro ciclo, se lia, sei lá, "Bando", se não lia. Com o primeiro ciclo ainda era de alfabetização, a gente ainda ia controlando, ali, para ver como é que as coisas estavam indo, [...] mas a da tarefa e a dos livros, não tinha nenhum retorno. (LU)

> [...] porque às vezes você tinha a chamada pra você fazer, do teu livro, e mais aquela que tinha que ir preenchendo, então às vezes ficava meio assim... (LU)

É interessante observar como, diante desse contexto e sujeitas às mesmas exigências, Joana e Luana se manifestam de forma relativamente diferenciada sobre a questão, pois enquanto Luana demonstra de forma explícita que havia um sentimento de contrariedade em relação a esse aspecto, Joana parece entendê-lo de maneira natural, não demonstrando perceber como uma tarefa burocrática o fato de preencher papéis com a finalidade de entregá-los a outras instâncias para seu controle.

Joana demonstra uma forma de maior ajustamento à situação, ou de assimilação (BRUNO, 2006), embora tenha, assim como Luana, evidenciado implicitamente descontentamento em relação à sobrecarga de trabalho e à repetição de tarefas, especialmente quando refere ter que preencher o livro de chamada regular e a outra chamada, por exigência da Secretaria, conforme se pode verificar:

> [...] além do livro de chamada, tem uma chamada que fica fixada na parede, *tem* que fazer todo dia, que ela fica lá pras pessoas da Secretaria também, parece que foram elas que repassaram isso, *você faz a chamada e tem também na parede.* [...]. Aí é assim: *tem todos os nomes deles, aí, além do livro de chamada, faz aquela chamada lá também*, porque também facilita o trabalho da pedagoga, que no final de cada mês ela tem que fazer, quantas faltas tem, quantas não tem, aí é diferenciado por cores. O verde é que eles vêm, é presença. O amarelo é [falta] justificada, o vermelho é quando falta e o azul é quando está, mas não realizou a tarefa que foi pra casa. Aí ela faz uma contagem, que eu acho que ela manda pra Secretaria. Aí tem também dos *livros que nós tínhamos que ler* [...] pra ver se eles gostaram e a gente marcava na fichinha. [...]. Tem outra que a pedagoga também pede, que é pra ver quantos alunos aprenderam, quantos leem, quantos estão no caminho. (JO, grifo nosso)

> [...]. Eu faço desde que entrei aqui. (JO)

> [...]. Em seguida a pedagoga e a professora conversam sobre uma lista da pedagoga onde constam as crianças que ainda não reconhecem as vogais, concluindo que seis alunos da turma, dos 27, ainda não as reconhecem. (DIAPE 1, JO)

Nos depoimentos das professoras é possível verificar, portanto, que percebem de forma isolada e fragmentada as diferentes ações às quais estão submetidas, deixando, com isso, de estabelecer algum tipo de relação entre as políticas educacionais das últimas décadas e a prática da escola, tal como foi observado por Garcia e Anadon (2006) em pesquisa realizada com um grupo de professoras que, como Joana e Luana, trabalham nos anos iniciais da Educação Básica. Tal constatação demonstra que a forma de entendimento observada junto às professoras iniciantes pesquisadas pode corresponder à percepção de professores em outras etapas de exercício da profissão.

Nesse sentido, é possível inferir que, ao se refletir sobre o desenvolvimento profissional das professoras Joana e Luana, as atividades que demonstram ser impositivas, repetitivas e burocráticas conduzem a uma percepção reducionista da função docente, na medida em que são assimiladas ou que provocam o ajustamento das professoras às situações de controle e de pouca ou nenhuma participação nos processos decisórios.

Ao serem utilizadas, essas atividades deixam de contribuir com a formação humana, técnica e política das professoras, pois se contrapõem aos estudos que analisam o desenvolvimento profissional docente e que destacam a importância, para a aprendizagem do professor, de se privilegiar o estímulo à reflexão, à busca de alternativas para os desafios encontrados e à discussão com os pares sobre as possibilidades de novas práticas numa perspectiva de relação entre teoria e prática (MARCELO GARCÍA, 1998; 1999; IMBERNÓN, 1998; NÓVOA, 2002).

Também é interessante observar que, no que diz respeito ao preenchimento de dados quantitativos para o controle da Secretaria Municipal de Educação, Luana destaca um fato pontual que evidencia o que para ela e para a escola vai se definindo como relevante em sua prática. Luana destaca que houve necessidade de que a escola encontrasse uma forma de relativizar os resultados que entendia como negativos no tocante à frequência dos alunos, possivelmente frente ao número esperado pela Secretaria Municipal de Educação.

Com relação à frequência discente à escola, uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação esclarece que:

> Com freqüência, a Secretaria estabeleceu metas a serem atingidas de freqüência de alunos, de professores e a escola que compreendeu o porquê dessas metas, ela formou, fez isso fazer parte da sua proposta pedagógica e passou a trabalhar com esses resultados de uma forma intensa, para que as crianças aprendessem mais e melhor. (G1)

Ao deixar explícito o estabelecimento de metas de frequência escolar a serem alcançadas pelas escolas, a gestora destaca que esse é um fator relevante para a efetivação do processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, ainda que a escola possa ter também tal entendimento, um aspecto que se mostra fundamental para Luana e para a própria escola foi a preocupação com o alto número de faltas constantes nos dados encaminhados à Secretaria Municipal.

Luana destaca que a escola, ao receber o resultado do levantamento do número de faltas dos alunos e, tendo em vista entender que se encontrava com um número elevado, resolveu discutir uma nova forma de interpretar os motivos fornecidos pelas famílias ou mesmo pelos alunos, alterando, dessa maneira, o quadro geral a ser apresentado à Secretaria. Nesse sentido, ela assim se manifesta:

> [...] no final do ano vinha, vem um gráfico da escola, [...] uma tabela, [...]. Aí a gente discutia: "Ah, estamos com muitas faltas", porque no começo a falta justificada era só com atestado, só que as crianças não iam, não levavam atestado, às vezes a mãe dizia pra você, mandava um bilhete. Aí que a gente decidiu na OTP, por exemplo, que não. Então se a mãe mandasse um bilhete escrito, se a mãe ligasse avisando, era justificada. *Porque nós estávamos com um número muito alto na escola de faltas não justificadas*, [...]. [...], e aí o que acontecia: às vezes o pai ia lá, falava, a mãe ou o pai iam marcar consulta e não conseguiam, a criança tomava algum remédio, sarava, mas não tinha o atestado e ficava com falta. (LU, grifo nosso)

> *Aí o número de faltas da escola estava muito grande*, a gente sentou e conversou, então escreveu... Contou, é justificada. Só não vai ser justificada quando você perguntar pra criança: "Por que você não veio?" e ela responder: "Ah, eu fui passear com meu pai", aí não tem justificativa. Então, aí é que a gente foi se adaptando. (LU, grifo nosso)

Dadas as exigências feitas pela Secretaria de Educação e o alcance das metas estabelecidas, a adaptação da escola e das professoras, conforme Luana, demonstra a relevância que tem para elas a apresentação de números positivos à Secretaria Municipal de Educação e evidencia uma relação de dependência e um sentimento de preocupação quanto às formas de controle que, ainda que não tenham sido explicitadas pela professora dessa forma, ela demonstra sentir quando ressalta tal inquietação.

Além disso, no depoimento de Luana é possível verificar que a presença dos alunos na escola não se tornou, naquele momento, a preocupação central, mas sim o número de faltas sem justificativa que foi apresentado, tendo em vista o resultado final a ser alcançado. Tal fato pode colocar em xeque esse resultado, pois a estratégia de superação focou principalmente a mudança nos critérios de justificativa dessas faltas, visando à diminuição de sua quantidade, embora Luana tenha destacado, em outro momento, incentivos que a escola dava para alunos que não faltavam, buscando reforçar esse comportamento.

A alternativa encontrada pela escola também demonstra que, ainda que se exerça controle sobre ela e os professores, estes encontram alternativas para relativizar os resultados a serem demonstrados, o que reafirma o que têm mostrado os estudos na área da educação, quando evidenciam que mudanças de qualquer ordem são efetivadas quando os sujeitos que as colocam em prática estão envolvidos nos processos que as definem e priorizam, estando mais susceptíveis a dificuldades aquelas que são implementadas de forma impositiva.

A preocupação com o alcance de metas fica também evidenciada quando Luana relata a apreensão que tinha, enquanto atuava como professora em sala de aula, com o número de livros a serem lidos pelos alunos e a manutenção da média esperada pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, se o incentivo para a leitura é um dado relevante, fica obscurecido pelo caráter impositivo e burocrático como as ações são efetivadas, conforme se pode verificar:

> Outra coisa também, o número de livros, o número de livros lidos sempre vinha abaixo, aí eu comecei a questionar: "Mas qual seria, então, o ideal?" "Se nunca estamos atingindo o objetivo!". "Ah, o ideal é que a criança leia um por semana". Então aí, se você tem vinte alunos, 4 semanas, você tem que atingir mais ou menos, então, oitenta livros. Aí você está na tua média, senão você está abaixo. (LU)

Diante das exigências a que fizeram referência os depoimentos das professoras, é possível compreender que tais aspectos demonstram incidir objetivamente sobre sua prática profissional, interferindo e de alguma maneira conduzindo sua prática pedagógica:

> Porque a gente não sabia no começo, depois que a gente foi sabendo. Então aí, "Ah, se eu fizer uma vez por semana, já vou atingir a minha meta", "Se eu tiver tempo de fazer duas vezes, se eu tiver uma semana atrasada tem que fazer pelo menos duas, ou eu vou dar livro para a criança levar pra casa, para ir atingindo as metas, senão também não vai atingir". Então isso a gente foi descobrindo no caminho, no começar a fazer.
> Agora, que é um serviço a mais pra gente é... Preencher as fichas e ainda se preocupar, ... (LU)

> [...]. A professora pede a um aluno que disponha os livros no quadro para os alunos escolherem. As crianças falam para a professora que já leram todas as histórias, mas ela explica que não leram todos [os livros] ainda, e que a escola não recebeu livros novos. Diz aos alunos que têm que pegar um que ainda não leram e que "A gente não escolhe os livros pela capa, escolhe pelo título". Afirma, ainda, que não adianta pegar um livro fino ou pequeno, porque "Tem que ler e continuar sentado, nem que leia mais vezes".

> Avisa aos alunos que vai escolher a fila para pegar os livros pelo comportamento. As filas são chamadas, eles pegam os livros e vão à mesa para a professora marcar em seu nome o livro que irão ler... [...]. (DIAPE 6, LU)

A experiência das professoras, o que vivenciam na prática, parece favorecer a percepção da sua função como profissionais que têm que executar tarefas que são determinadas por outras instâncias, dada a forma como elas seguem as determinações existentes e o fato de que questionam, principalmente, a maneira como essas tarefas são operacionalizadas, e não, de forma mais profunda, suas intenções, relevância ou condições de efetivação.

Esse aspecto é também observado no depoimento de Luana em que destaca a dificuldade sentida quando as primeiras fichas de controle de tarefa e de leitura foram disponibilizadas pelas escolas aos professores, para serem preenchidas das mais variadas formas, formas de preenchimento que lhes pareciam inviáveis e que por esse motivo eram questionadas por eles. Não estava em questão, portanto, o porquê de preenchê-las, mas o recurso disponibilizado para o preenchimento:

> [...]. [...] a ficha é uma só, agora a forma como a escola imprime é que varia, tem escola em que é enorme. Eu lembro que a primeira vez, para você ter idéia, a primeira ficha eu nunca esqueço! A diretora fez no papel Kraft, enorme, parecia uma toalha de mesa para colocar na sala, aí ela falou assim, foi quando começaram as fichas: "Aí você vai ler uma história pras crianças, você vai perguntar se eles gostaram ou não", então... e enorme, os quadradinhos eram do tamanho da régua, [...]. Aí lia a historia e dizia: "Ah, gostou, não gostou", pintava de verde ou vermelho.
> Depois as fichas foram mudando, de tanto a gente pedir, foram diminuindo de tamanho. [...] *As fichas vêm, o modelo é o mesmo, só mudava o tamanho que era impresso*. Eu fui numa outra escola, em que eu trabalhei, que ela ficava num plástico, aí a gente tinha canetinha de retroprojetor, [...] e depois pra apagar a tal ficha, meu Deus...
> [...]. Aí teve um ano que, *para economizar, aquela coisa de economizar na escola,* foi feito e colocado o plástico contact e aí vinha com a canetinha. Depois se apagava, só que esse 'apagar', depois, virava no... Ele ficava manchado, também não funcionou. Aí acabou ficando uma ficha mensal, pra gente ir pintando, e a de livros, lá, ainda era de três em três meses. (LU, grifo nosso)

A burocratização que intensifica o trabalho remete ao contexto histórico que a produz, isto é, um momento em que são valorizados modelos empresariais de gestão que, ratificando uma forma de gerenciamento da escola e das professoras, parte de uma ideia de responsabilização pessoal por resultados a serem alcançados, em detrimento de condições favoráveis para o alcance de fins consoantes com a implementação e manutenção de reformas no âmbito educacional. Esse encaminhamento gera nas professoras sentimentos de descontentamento, dúvida, inquietação e desconhecimento em relação à prática, o que indica um modelo decisório centralizado e verticalizado em relação ao seu trabalho.

É interessante observar que, ao falar sobre sua função como pedagoga, Luana destaca com maior clareza do que Joana e do que ela própria enquanto estava em sala de aula[45], a parceria[46] da Secretaria Municipal de Educação com Programas relacionados à Educação Formal disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna[47] – Circuito Campeão[48] e Gestão Nota 10[49] – parcerias que geram o controle burocrático a que seu trabalho está submetido, conforme se pode observar:

> Porque é o projeto, aquele do Circuito Campeão, Nota 10, ... Então eles vão fazendo, então eles têm que fazer e precisam dos dados e nós temos que coletar. Na verdade o professor coleta lá na ponta, aí a gente tem que passar, mas ele toma... eu perco mais ou menos uns dois dias para fazer, porque você tem que passar o nome dos alunos, as fichas para os professores, para eles começarem a acompanhar, e depois você tem que pegar aqueles dados, os números, e colocar. E aí, depois, você faz o relatório. Até que você vai no computador, é rapidinho, agora, até você chegar naqueles dados, pra aí... (LU, como pedagoga)

> Eu fiquei sabendo que tinha avaliação externa porque quando eu entrei, em abril [de 2005], eu já fui aplicar, porque eu era co-regente, e nesse ano ia a co-regente da escola e a pedagoga, em outra escola. [...].
> Entendi [o que era]. Externa eu acho que é aquela do Ayrton Senna, do, também não sei o nome, mas é vinculada a ele, eu acho. (JO)

Dos depoimentos das professoras, que estão sujeitas – direta ou indiretamente – a esses programas[50] no dia a dia da escola, é possível depreender que há maior familiaridade em relação a eles por parte de Luana, especialmente quando fala na condição de gestora da escola

---

[45] Quando da realização da observação participante.

[46] Parceria do município confirmada através de consulta à página on-line do Instituto Ayrton Senna, com referência ao ano de 2008. Em relação ao Programa Circuito Campeão, está disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_interna.asp?cod_programa=29&ms=10>. Acesso em: 10 ago. 2010. Em relação à parceria estabelecida com o Programa Gestão Nota 10, encontra-se disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_interna.asp?cod_programa=10&ms=4>. Acesso em: 10 ago. 2010.

[47] O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental sem fins lucrativos fundada em 1994 que, por meio do que denomina como produção e disseminação de conhecimentos e tecnologias sociais, expressa como finalidade o combate às dificuldades da educação pública, colaborando para reduzir o analfabetismo, a reprovação e o abandono escolar, provocando mudanças na aprendizagem dos alunos e na gestão das redes de ensino (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010a).

[48] O Programa Circuito Campeão tem a finalidade de garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, cálculos matemáticos e de compreensão de fenômenos naturais e sociais, focalizando, para isso, os processos de gestão voltados para os resultados de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010b).

[49] O Programa Gestão Nota 10 é dirigido aos diretores de escolas e equipe das Secretarias de ensino e pretende prover capacitação e ferramentas gerenciais para esses profissionais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010c).

[50] No presente trabalho não há pretensão de se realizar um estudo aprofundado das propostas e ações desenvolvidas pelos Programas Circuito Campeão e Gestão Nota 10, disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna, mas tão somente de situar de forma ampla seus propósitos, tendo em vista sua relação com a prática e o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas.

(quando da realização das entrevistas, nos meses de novembro e dezembro de 2009), do que por parte de Joana, que continua atuando como professora em sala de aula.

Tal constatação reafirma os pressupostos definidos pelos programas, os quais valorizam a política de gerenciamento na escola e envolvem mais diretamente aqueles que estão em cargos de gestão, o que faz com que aqueles que executam as metas externamente propostas exerçam uma função concernente com a de técnicos obedecentes.

A gestão assume, nesse contexto, importância central, pois, conforme afirma Machado[51] (2008, p. 28) em matéria publicada pela Revista Educação em Cena, do Instituto Ayrton Senna:

> Tendo em vista que a gestão é uma tomada de decisão estratégica para alocar recursos escassos, sejam financeiros, humanos ou tecnológicos, é preciso definir prioridades e estabelecer formas de obter o melhor retorno, para agir de maneira mais eficiente possível e ampliar os resultados na Educação. Por isso, é preciso ter criatividade, mas também é preciso tomar decisões em parceria, discutindo idéias para alocar recursos de forma prioritária e estratégica.

Ao se perceber a centralidade ocupada pela gestão nas práticas empresariais e pela transferência de seus princípios ao âmbito da educação e da escola – tal como explicitado por Machado (2008) – e, especialmente, ao se constatar que a gestão é considerada como elemento central para suprir deficiências de recursos econômicos e humanos, torna-se mais facilmente compreensível a vivência, na educação, do sentimento de responsabilização pessoal evidenciado. Assim, na fala das pedagogas que compuseram os grupos focais, pode-se verificar a responsabilização pessoal como estratégia para angariar resultados positivos sem o aumento significativo de custos que poderiam trazer condições objetivas de trabalho mais favoráveis.

É interessante observar, no sentido desse entendimento, a semelhança entre a concepção de Machado (2008), pautada na ideia da eficácia da escola e do professor, e os pressupostos destacados por Kuenzer e Machado (1986), quando fazem uma crítica ao modelo tecnicista, em obra publicada na década de 1980, semelhança que demonstra como esse mesmo viés está se expressando no atual momento histórico. Afirmam as autoras:

---

[51] Fernando Machado foi referenciado pela revista Educação em Cena como Diretor do The Boston Consulting Group, no Brasil (BCG).

> Nesta época – fim da década de 60 em diante – a referida ineficiência [ineficácia dos sistemas de ensino em todos os níveis] passa a ser combatida com propostas de planejamento educacional, a partir dos estudos dos economistas da educação, tendo em vista o significativo aumento da demanda social, paralelamente à escassez de recursos de toda a natureza. Em resposta ao aumento da demanda, ocorre a expansão e complexificação dos sistemas de ensino, cujo controle passa a ser cada vez mais difícil. A educação passa a ser vista como investimento individual e social, em decorrência do que deve vincular-se aos planos globais de desenvolvimento. A expectativa de que a educação atenda às necessidades econômicas, políticas e sociais, conduz, inicialmente à avaliação dessas mesmas necessidades, o controle da execução dos projetos e a posterior verificação do grau de atingimento dos objetivos propostos (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 34).

É possível verificar, portanto, que na mesma perspectiva de absorção do modelo empresarial, pela educação, conforme descrito por Kuenzer e Machado (1986), Machado (2008) destaca prioridade à redução de custos e à criatividade, atributos indispensáveis na estratégia de responsabilização pessoal, para o alcance das metas pretendidas.

Além disso, no conjunto das propostas apresentadas pelo Instituto Ayrton Senna, observa-se destaque à avaliação de necessidades, ao controle do processo e à verificação de resultados, tal como apontado por Kuenzer e Machado (1986) em sua análise sobre o modelo tecnicista na educação.

Para além da similitude entre esses elementos, entretanto, é mister alertar também para a relevância da tomada de decisões em parceria. Esse aspecto é apontado por Machado (2008) como um elemento que se destaca em relação às ideias ressaltadas por Kuenzer e Machado (1986) sobre o tecnicismo na educação vivido no Brasil especialmente na década de 1970, o que ratifica o entendimento de Santos (2004) de que, segundo a ordem capitalista atual e na nova ordem de racionalidade que se estabelece, se a dinâmica da economia se encaminhou para o rompimento com a hierarquização nas organizações, suscitando o surgimento de modelos de maior flexibilidade, na escola também se pode perceber o mesmo encaminhamento, pois na descentralização das ações que ampliam o sentimento de autonomia o que há, na realidade, é a centralização das decisões. Nesse processo, a ideia da parceria ou da colaboração se faz presente.

Consoante com a ideia de descentralização, de responsabilização pessoal e de autonomia, nas declarações feitas pelas pedagogas, elas ressaltam que são responsabilizadas pelo rendimento da escola e dos alunos, precisando, por esse motivo, ir à busca de alternativas que respondam a essa demanda, conforme é possível observar:

> Eu acho assim: antes não se pensava na questão de resultados, nem de porcentagens, nem de índices, nem de nada, isso é uma coisa que começou de uns 8 anos pra cá, eu acredito, deve ser. Aí começou a ser mais cobrado o rendimento das escolas e *a gente tem que responder por esses rendimentos*, *se você tem que responder, você tem que correr atrás*, então tem que levar a sério isso. (P1, grifo nosso)

> [...] nós como pedagogas temos que entrar e auxiliar, pois é a nossa função, é a nossa obrigação. Porque é uma turma que vai ser prejudicada, e você vai ter que dar conta dessa turma, que a Secretaria vai te cobrar: *"Espera aí, espera aí, uma retenção, tantos %, o que é que a pedagoga fez até agora?"* Tem tudo isso. (P6, grifo nosso)

Embora deem destaque para a responsabilização pessoal, também fica claro que as pedagogas deixam de evidenciar uma crítica ao processo de controle e responsabilização, pois fazem referência a ele de forma simplificada, limitando-se a uma constatação superficial que advém diretamente do que vivem na prática.

Ao fazer referência ao apoio pedagógico como parte de sua função, a pedagoga (P6) destaca que tem que responder pela porcentagem de retenções em uma turma, demonstrando que está em questão, no momento dessa prestação de contas, o resultado final, e não o processo por meio do qual ele possa ter se constituído ou, os fatores nele intervenientes, especialmente como o que pode ocorrer em relação às condições objetivas de trabalho e às demandas sociais que chegam à escola e que foram em diferentes momentos apontadas pelas professoras e pedagogas como nem sempre favoráveis à dedicação a um projeto de escola centrado mais especificamente nas questões pedagógicas.

A responsabilização pessoal e o sentido da prestação de contas são também expressos por Joana quando, em um dia de reunião de pais para a assinatura dos Pareceres Pedagógicos, declara aos presentes que não consegue enviar tarefa para ser feita em casa pelos alunos porque não tem tempo de colar a tarefa no caderno, evidenciando, com isso, a sobrecarga de trabalho à qual está submetida.

Diante desse quadro a professora demonstra um sentimento de preocupação quando afirma que está sendo sincera em pedir a compreensão dos pais e, ainda, quando destaca que, em meio à condição dificultosa, possivelmente em decorrência do número de alunos em sala e do comportamento das crianças, tem que alfabetizar os alunos, atendendo a uma definição da Secretaria Municipal:

> Joana avisa aos pais que manda tarefa duas vezes por semana, porque às vezes não tem tempo de colar a tarefa. Diz: "Sou sincera em dizer, peço a compreensão de vocês" [referindo-se a não ter tempo]. [...].
> Joana fala aos pais: "Agora, comportamento. Preciso que ajudem, porque as crianças se beliscam, chutam". "Aí disseram que eu grito, mas eu não grito, eu ergo o tom de voz". E pede para os pais conversarem com as crianças, [...]. Afirma em seguida: "Gente, *eu tenho*

> *que alfabetizá-los, pelo menos é isso que a Secretaria está pedindo*". (DIAPE 7, JO, grifo nosso)

Joana e Luana demonstram, portanto, viver uma contradição entre aquilo que se espera de seu trabalho e a impossibilidade de responder completamente a essa demanda, dada a insuficiência das condições de que necessitam para alcançá-la, estando submetidas a processos de controle de resultados que envolvem, por meio desse movimento, sua prática e seu processo de aprendizagem da docência.

Nesse contexto as professoras demonstram passar por um movimento de simplificação e minimização da complexidade da profissão docente, na medida em que ficam condicionadas ao atendimento a tais ordenamentos, voltando sua prática ao alcance deles, sem que lhes seja facilitada a compreensão de o que podem significar no contexto educacional e profissional.

Tais considerações conduzem a análises mais amplas, como as de Bruno (2006), nas quais a autora destaca que, em se tratando da nova dinâmica do capitalismo, a educação é pensada e planejada em termos mundiais, e não mais em termos nacionais, ou restrita a blocos de países. A educação passa a corresponder às demandas do capitalismo mundializado, que se mostra "[...] profundamente desigual em termos de exigências no que se refere à complexidade em que deverão estar formadas as novas gerações, aos níveis salariais, às condições de trabalho e aos tipos de conflitos [...]" (BRUNO, 2006, p. 104, tradução nossa) existentes em diferentes regiões do mundo.

A autora alerta (BRUNO, 2006, p. 105, tradução nossa) para o fato de que cada país – adaptando-se aos novos direcionamentos mundiais e tendo em vista que depois da crise de 1973 os investimentos em educação foram reduzidos sob o argumento de que "[...] a queda do crescimento econômico não pode assegurar o financiamento equilibrado da educação" – passa, contraditoriamente, a ter que responder por maior qualificação para o processo de trabalho, tendo em vista a introdução de novas tecnologias e formas de organização que, a partir dos anos de 1980, foram implementadas e trouxeram para a educação escolar um papel de relevância, apontando para a necessidade de maiores investimentos na área. Isso porque, conforme assevera Bernardo (1991), a educação faz parte das condições gerais de produção, devendo ajustar-se, como as demais, para o atendimento às demandas do capitalismo.

Contraditoriamente, em linhas gerais, a saída encontrada não foi o aumento substantivo dos investimentos, mas uma nova dinâmica de reorganização do quadro posto, pois, de acordo com Shiroma e Campos (2006), enquanto indicadores que correlacionam resultados de aprendizagem medidos por exames nacionais e internacionais com dados de financiamento para o setor educacional apontam vantagem para países que investem mais em

educação, no caso da América Latina, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL – aconselha, para o alcance da qualidade da educação, que sejam mais bem utilizados os recursos, já escassos, através de uma gestão mais eficaz.

As reflexões de Melo e Augusto (2006) abordam de forma semelhante a questão e destacam que os governos latino-americanos adotaram medidas similares, que compreendem a desregulamentação da economia, a liberação comercial, a redução do tamanho do Estado, a atração de capital estrangeiro, a redução dos gastos públicos com a área social, a redução de quadros de funcionários, e, ainda, "[...] a transferência de parte da responsabilidade do Estado à sociedade mediante a criação de organizações não-governamentais e a privatização como estratégia de busca de eficiência, entre outras" (MELO; AUGUSTO, 2006, p. 282, tradução nossa).

Tais encaminhamentos afetam diretamente as políticas educacionais, que, diante dessa demanda, adotam o paradigma da gestão e sua perspectiva de flexibilidade, segundo a qual a unidade de gestão mais ampla é constituída por unidades menores, acatando os princípios que valorizam a gestão tecnocrática via controle de resultados. Nas palavras de Shiroma e Campos:

> A ênfase atual dada à gestão dos sistemas e das unidades escolares pode ser compreendida melhor nos marcos da reforma do Estado brasileiro, de corte neoliberal, que foi estruturada a partir de conceitos da administração gerencial, considerando como eixo central a 'gestão por resultados'. Estes novos marcos regulatórios que passaram a orientar todo o sistema educacional, se pautaram nos compromissos firmados pelo governo brasileiro com os organismos internacionais. Tais dispositivos de regulação reordenaram os currículos e tempos escolares, introduziram a avaliação em todas as modalidades de ensino – o que inclui a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos e do desempenho institucional seja no âmbito do sistema ou no das escolas – a formação dos professores, o financiamento e a gestão das escolas. (SHIROMA; CAMPOS, 2006, p. 222-223, tradução nossa)

Inserida nesse contexto é que se pode observar a posição vulnerável e a situação contraditória vivida por Joana e Luana, pois assim como demonstram sentir-se desconfortáveis e pressionadas em relação às diferentes exigências que lhes são feitas, buscam também atendê-las com afinco, operacionalizando-as e preocupando-se com os resultados a serem alcançados/demonstrados, o que está em consonância com as características de um professor bem-sucedido apontadas pelas gestoras e, na mesma medida, pela indicação das professoras como correspondentes a esse conceito.

Tal aspecto é também observado no depoimento da pedagoga que, mesmo após ter declarado ser responsabilizada pessoalmente pelo processo e pelos resultados a serem

alcançados pela escola e pelos alunos, considera estar mais organizado o processo educacional, afirmando:

> Eu acredito que [...] estão assim, mais organizadas as coisas do que já foi há tempos atrás. Hoje a gente conhece o rendimento das outras escolas e o da nossa, da rede no total. (P1)

Ao demonstrar a postura contraditória de questionar/reafirmar as demandas da prática, o depoimento da pedagoga vai ao encontro das análises de Bruno (2006) que, assim como Shiroma e Campos (2006), destaca que a alternativa encontrada para equacionar a questão da melhoria da qualidade da educação foi a implantação de diferentes medidas, tais como a redução de custos da educação a partir da racionalização dos sistemas e da descentralização administrativa, da implantação da educação à distância e do aumento da produtividade docente. Além disso, Bruno (2006, p. 105, tradução nossa) afirma:

> A lógica da racionalidade/produtividade copiada das organizações empresariais penetra no ambiente cotidiano das escolas e das universidades, em um primeiro momento, por imposição dos órgãos de controle dos sistemas de ensino estatais. Logo, por assimilação.

Nesse sentido, a afirmação da pedagoga demonstra corresponder ao que Bruno (2006) destaca como uma forma de assimilação da lógica de racionalidade, na medida em que, contraditoriamente às diferentes queixas sobre as dificuldades encontradas, ela percebe que está mais organizado o processo educacional, o que indica que sua percepção de organização está diretamente associada à ideia de controle, avaliação de resultados e comparação, tal como vive no campo da prática.

A fala de uma das gestoras da rede municipal de ensino reforça a presença do discurso gerencial no âmbito da educação, tal como destacado por Bruno (2006) e Shiroma e Campos (2006), uma vez que afirma:

> Então a gente observa muito como que essa professora ensina, como que ela alfabetiza e quais os resultados que ela teve. Então isso a gente observa muito, ela tem que ser... Um professor que dá certo, é a mesma coisa numa escola eficaz, a escola eficaz é aquela que ensina, um professor eficaz, um professor eficiente, comprometido, é aquele que chega ao final do ano e busca não perder nenhum dos seus alunos, busca o ano inteiro não perder. (G2)

Em sentido oposto, ao mesmo tempo em que realça seu entendimento sobre a escola e o professor eficazes, promovendo uma ideia de empreendedorismo na escola, a gestora destaca uma percepção sobre o professor no contexto da rede municipal, ponderando sobre a compreensão, por parte da Secretaria Municipal, de possíveis dificuldades externas a ele com as quais ele possa se defrontar em sua prática:

> Às vezes o perfil da nossa professora, pode até acontecer de ser uma turma bastante difícil e que chegue ao final do ano e ela não tenha o resultado que uma colega sua de escola, mas o esforço dela, o compromisso dela em ir em busca, em ensinar, é que faz a diferença pra nós. (G2)

Contraditoriamente, é possível verificar que, mesmo fazendo essa ressalva, ao destacar que considera a possibilidade de que existam dificuldades externas aos professores, fica evidenciada ainda a posição de centralidade que é conferida a eles nesse processo, observada pela importância atribuída à valorização do seu esforço e compromisso pessoal em buscar superar as dificuldades encontradas. Essa posição se dá em detrimento de considerar que, por parte da Secretaria Municipal, sejam tomadas providências concretas que viabilizem a superação das dificuldades existentes, propiciando tal encaminhamento paralelamente ao compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos.

O depoimento da diretora da escola de Luana no grupo focal elucida essa interpretação, o que evidencia que a perspectiva da responsabilização pessoal é compartilhada tanto pelas gestoras em nível de Secretaria Municipal quanto pela gestora da escola, pois o fato de Luana possuir 37 alunos em sala de aula não foi considerado ou questionado como possível fator contributivo para que ocorresse a indisciplina dos alunos. Todavia, a professora foi considerada pouco hábil para manter a disciplina em sala de aula:

> A minha professora, então também insegura, ela era da área de enfermagem, porém ela fez Pedagogia e esse ano ela deu um salto, sabe, já citei o exemplo da avaliação externa que ela viu que a turma era muito grande, porque ela tinha assim, o ano passado ela foi co-regente então ela não tinha uma turma, aí esse ano ela tinha uma turma de 37 alunos, ela ficou desesperada, então não tinha domínio, nos primeiros 6 meses ela não tinha domínio. Aí a gente foi conversando: "Olha, você não pode deixar os alunos falarem junto com você, então tem que fazer os combinados", e a gente foi ajudando e ela aí agora, atingiu uns 98%, então ela melhorou assim muito bem. (D3)

A referência feita por Joana e Luana ao estabelecimento de metas e resultados a serem alcançados, e reafirmada pela diretora na fala anterior, encontra-se no contexto da avaliação externa, também apontada pelas professoras enquanto procedimento de acompanhamento/controle periódico das escolas, professores e alunos.

8.2 O IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DO RENDIMENTO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS INICIANTES

Na pesquisa de campo efetivada junto a Joana e Luana destacou-se o fato de que as duas professoras têm preocupação central com a prática da *avaliação externa*[52] na rede municipal de ensino, em especial referindo-se às provas vinculadas ao Instituto Ayrton Senna, embora Luana tenha destacado com menor ênfase, também, a Prova Brasil[53], demonstrando a existência de uma conformação de seu desenvolvimento profissional a essa face avaliadora da educação.

Ao falar sobre os processos de mudança em termos de gestão educacional na rede municipal da qual fazem parte as escolas das professoras pesquisadas, a Secretária Municipal de Educação destaca[54] que a parceria com o Instituto Ayrton Senna não é recente e que foi interrompida e posteriormente retomada, conforme se pode verificar em sua afirmação. "A parceria com o Instituto Ayrton Senna é antiga, mas foi interrompida em 2004. Quando houve a sucessão municipal, pudemos conversar com o Instituto para retomar a parceria, porque já conhecíamos seus programas e resultados" (EDUCAÇÃO EM CENA, 2008, p. 49), destaca a Secretária.

Inserida nesse contexto Joana afirma que desde que entrou na rede municipal de ensino teve conhecimento da avaliação externa, porque, recém-chegada, foi uma das aplicadoras da prova, uma vez que era professora co-regente e que, naquele ano, a co-regente e a pedagoga eram deslocadas para outra escola a fim de fazer sua aplicação. É interessante observar que Joana, durante a entrevista, deu ênfase e valorizou a função de aplicadora dessa avaliação, afirmando que:

> E eu fui, e eu tinha acabado de entrar na rede, e eu fui aplicar uma avaliação externa lá na A. [escola]. Aí fiquei sabendo que tinha a tal da avaliação externa. (JO)

---

[52] Quando se referem à avaliação externa as professoras remetem especificamente à avaliação vinculada ao Instituto Ayrton Senna.

[53] A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida e coordenada pelo INEP/MEC, e que tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido – nas disciplinas de Matemática (foco em resolução de problemas) e Língua Portuguesa (foco em leitura) – pelo sistema educacional brasileiro, utilizando, para isso, testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nela são avaliados alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (5º e 9º anos) da escola pública urbana.

[54] Entrevista concedida à Revista Educação em Cena quando do recebimento do Prêmio Gestão Nota 10 – dirigido a Prefeitos e Secretários de Educação que "[...] conquistaram avanços significativos na educação pública de suas cidades [...] (EDUCAÇÃO EM CENA, 2008, p. 41).

Enquanto Joana demonstrou ter considerado importante a responsabilidade pela aplicação da avaliação externa – no sentido de que evidenciou sentir-se em uma posição diferenciada – no que diz respeito a Luana, outra percepção se constituiu. A professora destaca que quando iniciou a prática de avaliação externa na rede municipal de ensino, passou por um estado de tensão em decorrência de uma espécie de clima de medo que se instalou entre os professores, como afirma a professora, em relação à avaliação:

> No comecinho, quando ela veio, ela veio muito cheia de medo, sabe? Ela começou, logo que eu entrei, já começaram as turmas, em 2005, só que aí não eram todos os ciclos, [...] não eram todas [as turmas], e aí era meio assim, bem terrorismo. [...] Não se sabia o que ia vir na avaliação externa, então nas primeiras avaliações elas foram meio assim, que a gente não sabia. (LU)

> Porque terrorismo, assim, as professoras que [...] iam aplicar, diziam, "É, vai cair não sei o que, porque não deixa os alunos...", fazem assim: "Leu a pergunta, não entendeu, passa pra outra". Aí a gente ficava, "Nossa, então [...] é uma coisa muito ruim", porque as outras pessoas passam pra você, mas aí quando você vive a situação, você vê que não é também tão assim, que não é desse jeito. (LU)

Luana evidencia ter sentido insegurança em relação a uma prática que desconhecia. Ela declara que os professores que aplicariam a avaliação de certa forma amedrontavam quem estava menos familiarizado com essa forma de aferição, quando se referiam a determinadas posturas a serem assumidas frente aos alunos durante a aplicação, ou mesmo em relação aos conteúdos que seriam abordados por ela, demonstrando que existe, entre os professores, estreita vinculação entre as exigências da avaliação e os resultados a serem alcançados pelos alunos, tendo em vista especialmente o entendimento de que está vinculada à qualidade de seu próprio trabalho.

O depoimento de Luana revela, ainda, que as relações sociais no interior da escola – quando estão articuladas a questões que envolvem, direta ou indiretamente, situações competitivas e de cobrança advindas de instâncias estranhas a essa instituição, e que são, por esse motivo, centralizadas em local diferenciado e hierarquizadas em relação à prática da escola – estimulam o desenvolvimento de comportamentos pouco amenos entre os professores, bem como de sentimentos de cobrança e de pressão externa.

Entretanto, Luana ressalta também que, à medida que teve maior proximidade com a avaliação do Instituto Ayrton Senna, começou a compreender melhor seus encaminhamentos avaliativos, passando a sentir-se mais segura. Nesse processo, houve a contribuição de dois aspectos em especial.

O primeiro deles está relacionado ao fato de que a professora passou, com o tempo, a compreender mais detalhadamente como estava organizada a avaliação, no sentido de acompanhar o que seria exigido dos alunos, ou os objetivos a serem alcançados por eles. Em decorrência desse conhecimento, passou a desenvolver a prática pedagógica tendo-os como norteadores. Sobre tal aspecto, ela assim se manifesta:

> [..] aí eles querem que as crianças contem. Então eles mudam o objetivo.
>
> [...] *Mas aí você professor, trabalha em cima, daqueles objetivos.* Eles, a prova, [...] quem elabora, o que é que a prova está querendo. Eles, seria no sentido da prova. Esta, da avaliação externa, é do Instituto Ayrton Senna. Então, o que é que eles estão querendo avaliar, quais são os objetivos. Os objetivos pro primeiro, pra primeira avaliação, e pro segundo. Aí você tem lá os descritores. (LU, grifo nosso)

É possível verificar nos depoimentos de Luana que ela demonstra preocupação com o fato de que os alunos atinjam os objetivos determinados pela avaliação externa, desenvolvendo por isso sua prática pedagógica de maneira a privilegiar o alcance, por eles, desses objetivos. Especificamente em relação a esse aspecto, isto é, à *prática pedagógica a partir dos objetivos definidos pela avaliação*, Luana também faz referência à Prova Brasil, como se pode verificar:

> A mesma coisa também dá pra puxar, da Prova Brasil. Porque você já tem uma referência. [...]. E tem o material pra você buscar apoio, quais são os objetivos que eles querem, está lá. (LU)

O segundo aspecto relatado por Luana – intrinsecamente relacionado ao primeiro – e que demonstrou ter favorecido a diminuição do estado de ansiedade da professora em relação à avaliação do Programa Circuito Campeão/Instituto Ayrton Senna, foi o fato de ter percebido que as provas são relativamente previsíveis no tocante às questões que privilegiam, aspecto que incidiu também de forma importante sobre sua prática.

Em relação à forma como são organizadas as questões da prova, Luana declara que:

> Então no começo era mais apavorante, depois que a gente foi vendo, que eu fui vendo assim, quais eram as atividades, também já ficou melhor, porque, se em um ano eles não mudam, no sentido assim, eles mudam o exercício, mas o objetivo é o mesmo. *Eles querem que a criança resolva um problema de adição com reserva, eles só mudam o dado.*
> *Agora, também, eles querem que a criança faça contagem, aí tem lá um saco de bolinhas, na outra vez tem um prato de doce*, [...]. (LU, grifo nosso)

Diante do entendimento de que os exercícios são, em linhas gerais, os mesmos, e de que apresentam apenas pequenas variações que não alteram seu sentido e exigência, a professora declara ser menos apreensiva em relação à avaliação, do que inicialmente era. Nesse sentido, além de trabalhar em função do alcance de objetivos determinados por instâncias externas à escola, podendo, com isso, minimizar o desenvolvimento da autonomia profissional, há que ser destacado que Luana ressalta também que *direciona sua prática tendo em vista os modelos de atividades propostas na avaliação,* o que pode ser confirmado pelos registros do diário de campo (DIAPE 1), bem como pelo excerto de seu depoimento:

> [...].
> Após apagar uma parte do quadro, Luana escreve nele da seguinte forma:
>
> Dia 15 de abril de 2009.
> Recursos Naturais
> Passe as frases para o plural e circule os adjetivos.
> A menina é educada.
> O bombeiro está cansado.
> A menina está alegre.
> O fusca está quebrado.
> O caminhão é verde.
> Simetria
> 4- Arme e efetue
> [....].
> A professora fala, então, para os alunos, que quem vai terminando, faz fila na frente para que ela possa corrigir a atividade. Quem tem o exercício corrigido, recebe da professora um desenho para fazer a Simetria.
> Durante a correção ela comenta com os alunos: "Cadê o til?" "É caminhão". "São verdes". "Cansados. Faltou o 's', aqui". [...].
> Luana vai, então, à frente e explica aos alunos sobre o exercício de Simetria:
> - *"Olhem, não pode dobrar no meio, porque quando vier na prova, não vai poder dobrar, e aí todo mundo vai errar. É pra tentar desenhar. Nada de trapacear".* [...].
> [...]. (DIAPE 1, LU, grifo nosso)
> [...]. Então, aí depois... "Ah, eu tinha a turma do primeiro ano do segundo ciclo, *pegava o modelo de prova, via o que caía, pra você direcionar os exercícios*". (LU, grifo nosso)

Para trabalhar com os alunos atividades consoantes com as solicitadas na avaliação, a professora declara que utilizava o modelo da prova que traz o tipo de exercícios solicitados, para então *direcionar os exercícios em sala de aula*, com a finalidade de que os alunos se familiarizassem com eles, favorecendo, por isso, o alcance de um resultado entendido como positivo.

Há que se observar também, no registro do diário de campo, que ao ressaltar aos alunos a importância de fazerem corretamente a atividade proposta, para depois serem capazes de efetuá-la adequadamente quando a prova for realizada, a professora deixa de privilegiar o enfoque da aprendizagem como um valor a ser conquistado por eles, atrelando a aprendizagem a tal realização e seus resultados, o que pode favorecer o desenvolvimento, nos

alunos, do individualismo e da competitividade. A avaliação demonstra ser, diante dessa perspectiva, uma das razões do trabalho desenvolvido pela professora.

Nesse contexto, a diretora da escola de Luana, assim como a pedagoga, participantes dos grupos focais, também demonstraram perceber e valorizar iniciativas como essa, em relação ao treinamento dos exercícios, na medida em que afirmaram:

> Até mesmo uma professora minha que é nova, a professora Luana, que ela era da saúde e está na nossa escola, faz 3 anos que ela está em sala de aula. A turma dela foi "bem mal" na primeira avaliação desse ano [2008] e ela começou a trabalhar com exercício diversificado, atividades diversificadas, então quando eles chegaram e viram aqueles gráficos, tinha vários gráficos, várias interpretações, pra eles não foi novidade, que a professora foi em busca, então eu acredito que seja bom. Pra ela se realizar também, porque ela vê ali que ela melhorou. (D3)

> Como essa professora que eu comentei no início: a turma dela foi uma das piores na avaliação. Ela correu atrás do prejuízo, agora tiraram a média 90, então ela ficou super realizada, é uma dessas professoras mais novas de agora. (P2)

Diante dos resultados a serem demonstrados pelo grupo de alunos de sua sala de aula e da consequente necessidade sentida pela professora da reprodução dos exercícios, Luana justifica que os alunos serão prejudicados se não souberem respondê-los tal como propostos na avaliação. Diante desse entendimento, afirma:

> Aí não adianta você trabalhar com a criança, de repente, ficar fazendo uma atividade, [...] só uma atividade que não vai ser cobrada na prova, porque [...] virá uma outra avaliação além da que você faz. (LU, grifo nosso)

> Se eu vejo que vem a avaliação externa, que cobra que o meu aluno associe lá, número e quantidade, que ele resolva problema, que ele resolva continha com dois números, multiplicação, e eu não trabalho com ele, eu não preparei ele pra prova, o que adianta eu não preparar ele? Então [...], prepará-lo, pra ele enfrentar. (LU)

> É... surgiam dúvidas, [...] eu lembro uma outra que surgiu no dia, ano passado, na prova [avaliação externa]. Era para arredondar o número, porque aí veio... a gente não planejou aquela atividade, nós não tínhamos feito. Aí veio: arredondar para a dezena, ... não! Para a centena..., não! Para a dezena de milhar mais próxima.[...]. (LU, grifo nosso)

Também em relação à preparação dos alunos para a realização de avaliações externas, o que pode conduzir à minimização do currículo em sua totalidade devido à centralidade ocupada por sua matriz referencial, Luana chama a atenção para uma reportagem de jornal que discute a questão, e questiona a posição assumida pelo jornalista quando ele tece uma crítica aos professores pelo enfoque que dão à resolução/repetição das questões dessas avaliações em sua prática pedagógica:

> Até saiu uma reportagem, está aqui no jornal, eles estavam criticando a Prova Brasil, falando que nós os professores, os pedagogos, estávamos só treinando o aluno, que nós não estávamos capacitando eles pra... aí eu li toda a reportagem, eu disse, "É, dá vontade de encontrar esse repórter e falar pra ele uma porção de verdades." Ele diz que a avaliação externa, que nós treinamos os alunos para responder questões, mas que nós não estamos preparando-os pra resolver.
> Mas eu vejo assim, o meu aluno vai fazer uma avaliação externa, eu nem vou falar pra ele que ele tem que preencher um gabarito, que ele vai ter que responder, aí que tipo de professora [se é]? A gente não está treinando ele só pra dar resposta, mas está procurando conduzir pra aquilo que também vai ser, o objetivo, que não deixa de ser os mesmos que estão no Parecer, porque não deixa de ser os mesmos que estão lá na Matriz,... (LU)

A partir dos dados obtidos junto a Luana é possível compreender que, à medida que se sente impelida a fazer com que, na prática, seus alunos demonstrem bons resultados, independentemente da análise das condições a partir das quais possa alcançá-los e de uma visão menos utilitarista do currículo, que privilegie uma sólida e profunda aprendizagem pelos alunos, ela busca alternativas para responder às demandas, o que evidencia a ocorrência mais ampla de um deslocamento da discussão sobre a qualidade da educação do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, tal como apontam Souza (2010) e Freitas (2007).

Souza (2010) também alerta para o perigo de que a avaliação do rendimento escolar seja tomada como prioritária em um processo no qual são deixados em segundo plano o papel e a relevância das decisões e ações de natureza política que dão suporte aos processos e produtos escolares, deixando de ser fundamentais, ainda, as condições estruturais necessárias para o desenvolvimento do processo educacional.

Diante do quadro descrito, Luana vive um processo de aprendizagem da docência em que passa a atender aos aspectos citados à medida que os vivencia em sua prática profissional, pois percebe que a devolutiva em relação a eles, desde que seus alunos tenham bons resultados, é positiva, seja por parte da escola, da Secretaria Municipal, ou, ainda, de outras instâncias para as quais tais resultados sejam relevantes.

Tal prática demonstra aproximar a professora da construção de uma ideia restrita de avaliação, em que há um distanciamento do que Sordi (2010) entende como um processo de aprendizagem maiúscula da avaliação, isto é, um processo em que ela não é usada como classificadora da aprendizagem discente sem que os fatores associados a ela, e que podem explicar as diferenças de desempenho, sejam compreendidos.

A autora faz uma abordagem voltada ao ensino superior, porém as amplas considerações que faz podem ser pertinentes para auxiliar a classe docente, em sentido amplo, nos momentos de reflexão sobre práticas avaliativas. Sordi (2010) valoriza a aprendizagem,

pelos professores, da coleta e interpretação de informações sobre a realidade dos alunos, assim como a confrontação dessas informações com a própria prática pedagógica e as condições internas e externas à escola mediante as quais ela se configurou.

Em seu estudo, Sordi (2010) ainda destaca que nada justifica a indiferença do professor frente aos alunos que não aprendem bem, da mesma forma que não há justificativa para a responsabilização unilateral dos professores pelo fracasso dos alunos, levando-os a crer de forma ingênua que tais limitações podem ser justificadas linearmente por seus saberes pedagógicos deficitários.

Para a autora, a compreensão de um processo avaliativo de aprendizagem não pode ficar restrita ao nível micro da sala de aula. É fundamental dialogar com as condições objetivas que afetam a prática pedagógica, considerando, inclusive, as políticas externas de avaliação que interferem no projeto pedagógico da instituição, uma vez que, da forma como são mobilizadas, elas caracterizam-se pela artificialidade e pelo enfoque utilitarista. Partindo desse entendimento, Sordi (2010) concebe a avaliação como um processo que precisa abordar os níveis micro, meso e macrossocial, não como níveis excludentes entre si, mas como complementares dentro de um processo que é multifacetado.

Ao desenvolver na prática ações que valorizam o atendimento a determinados objetivos e o treinamento de exercícios para a realização das avaliações externas, Luana, na função de pedagoga, passa a dinamizar essa questão da mesma forma como vinha fazendo enquanto era professora regente de classe, uma vez que percebe a própria responsabilidade sobre os resultados. Assim, sobre os resultados da escola no IDEB[55], ela relata:

> É neste sentido, de reavaliar a prática, então aqui, quando eu entrei, eles passaram a, avaliação externa, o resultado, e aí passaram também o da Prova Brasil, o IDEB. Então a O. [sua escola atual] teve no começo um IDEB de 5,9, em 2005. Em 2007 ela teve um IDEB de 5,1. Aí, é claro, 5,1, abaixou. *Então, eles cobraram, a Secretaria, então a Secretaria já cobrou, o que é que vai ser feito*, pra, estar pensando... (LU, grifo nosso)

Diante do resultado alcançado pela escola e da cobrança de novos resultados, a professora relaciona a importância da avaliação externa para auxiliar no processo de repensar da prática pedagógica, demonstrando minimizar esse processo na medida em que passa a verificar, junto aos professores, o que será cobrado na prova e, consequentemente, os exercícios que deverão ser disponibilizados aos alunos. Nesse sentido, ela assim se manifesta:

[55] O IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica – é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5>. Acesso em: 21 set. 2010.

> Aí que eu, pedagoga da escola, cheguei aqui desde o primeiro dia, já teve OTP, já passei pros professores, aí tinha livros de orientações, já fui passando, e as atividades, então a gente está trabalhando, é, como, *atividades semelhantes*, porque o que é que vai cobrar? Vai cobrar medidas de tempo, *que tipo de situações-problema com medidas de tempo?* Então vamos trabalhar assim, porque o aluno, e com alternativas, a, b, c e d, porque ele vai chegar na prova, ele vai ter que ler e responder de acordo com o que ele acha que vai estar certo, não é? Então, alternativas, aí a gente foi trabalhando em cima desses objetivos, agora não sei que resultado virá. [...]. Então é importante a gente estar pensando e trabalhar em cima. (LU, grifo nosso)

Em sentido semelhante, a pedagoga da escola em que Luana atuava como docente demonstra associar a melhoria da professora, que se relaciona intrinsecamente à melhoria da sua prática pedagógica, à sua iniciativa de utilização dos modelos de avaliação e dos objetivos designados por ela para o alcance das metas, como se pode observar em seu depoimento:

> [...] essa [professora] busca, tudo que você diz: "Ah, vai ter, a Provinha Brasil", ela já foi correr atrás pra ver o que pode ser que vai cair pra trabalhar, preparar os alunos. A avaliação externa [Instituto Ayrton Senna], ela pegou do ano passado: "Oh, caiu isso e isso, então vamos trabalhar com eles agora esses assuntos, esses temas aqui pra ver o que vai ser aproveitado na avaliação". Então ela busca estar sempre melhorando, essa é uma das professoras que ela corre atrás. (P2)

Preocupação similar com a preparação dos alunos para responderem determinados tipos de exercícios na avaliação externa do Instituto Ayrton Senna foi observada em Joana, na medida em que procura também preparar os alunos para a prova, conforme é possível observar no excerto do diário da pesquisadora:

> Cheguei à escola às 13:25h. As crianças já estavam na sala de aula. Quando entrei, observei que a professora havia organizado as carteiras em duplas. Ela estava recolhendo os cadernos de tarefa. Quando terminou de recolhê-los, pediu silêncio, dizendo: "É silêncio silencioso, que é mais do que silêncio", e fez a chamada dos alunos.
> Quando termina a chamada, inicia a leitura das vogais, do alfabeto, das consoantes e dos numerais de zero a dez. Para a leitura, vai apontando os cartazes com o dedo.
> Terminada a leitura dos numerais, vai até o armário e pega uma pilha de atividades e os crachás de cada aluno. Hoje as atividades estão em folhas inteiras, pois sempre estão em partes de folhas.
> A professora distribui os crachás de cada um dos alunos. Um deles diz que não quer o crachá, mas a professora comenta: *"Você quer porque vamos fazer atividade diferente, tá?" As crianças conversam entre si, mostram seus nomes uns aos outros. A professora pede que façam silêncio e vai à frente para falar sobre a atividade. Mostra a folha aos alunos e diz que é um "[...] modelinho de prova que veio da Prefeitura, porque provavelmente vão fazer prova semana que vem*" [referia-se à avaliação externa do Instituto Ayrton Senna].
> Ela então distribui a folha para cada aluno e diz que depois vai explicar. [...].
> Inicia a explicação da atividade mostrando aos alunos o que é para preencher. Ela fica à frente, segurando a folha no alto, e aponta a parte da folha onde está o que devem fazer inicialmente, embora eu mesma não consiga ver o que está mostrando.

> [...]. Para iniciarem a atividade a professora vai ao quadro e escreve o que está escrito no cabeçalho da atividade. À medida que fala, vai escrevendo em letra de forma e orienta que os alunos copiem.
> [...]. A. [aluno] não para de conversar. Levanta-se, conversa, brinca. Não inicia a atividade, fica em pé e vai até a frente da sala. A professora diz a um aluno que se não fizer a atividade, vai ficar sem recreio. Ela chega à carteira do G. e apaga a sua atividade, pega em sua mão para escrever o nome da escola. [...]. (DIAPE 10, JO, grifo nosso)

Nos depoimentos de Joana durante as entrevistas, ela também destaca a utilização de modelos de prova para serem trabalhados conteúdos faltantes, a fim de melhorar os resultados dos alunos na avaliação externa, revelando em sua prática contornos semelhantes à prática de Luana:

> Não sei, também, aqui na escola elas só mostram pra nós [o resultado], porque aí a gente fica ansiosa, pra ver qual foi o rendimento, porque professor é assim, por mais que saiba como é a turma, quer saber os números. Aí elas mostram pra nós a porcentagem, e só. [...]. *Ah, sim, aí tem algumas provas que a pedagoga, ela fica, não é? Assim, ela guarda, pra depois. Aí a gente vai ver onde é que a gente, onde é que eles estão mais fraquinhos, aí a gente trabalha, em cima daquilo, do que está faltando.* (JO, grifo nosso)

A percepção da necessidade da aprendizagem global do currículo pelos alunos fica prejudicada, de acordo com os depoimentos das professoras, pela ocorrência de uma aprendizagem compensatória em relação ao que falta ser aprendido para responderem de forma satisfatória à prova.

Entretanto, ainda que os dados demonstrem ser esse um posicionamento assumido pelas professoras, Luana destaca contraditoriamente outra percepção, que em certa medida, coloca em xeque seu próprio entendimento acerca da propriedade dos resultados apontados pela avaliação externa vinculada ao Programa Circuito Campeão – do Instituto Ayrton Senna. Assim, se Luana afirma que acredita que muita coisa mudou e que o fato de a educação escolar estar sendo avaliada externamente, ou de existir uma avaliação externa, faz com que melhore a qualidade do ensino, ao mesmo tempo, coloca em dúvida esse entendimento e a validade dessa ação, pois considera que os resultados podem não refletir fielmente a realidade:

> Mas também não sei se essa mudança, ela é realmente assim, bem confiável, porque não sei se, às vezes, os dados não são manipulados, se ela reflete mesmo a realidade. Eu aqui procuro fazer, mandar como está. Essa é a verdade, manda tal como está, mas a gente ouve, por aí... eu não sei, às vezes os comentários, não sei se é bem assim mesmo, está bem? Eu acho que a educação mudou bastante, questão assim de você estar... mas acho que a gente vai ver mesmo e sentir, como, nessas outras avaliações que não são as do município, são as do... que nem a Prova Brasil, se realmente está atingindo. (LU)

Ao fazer tal declaração, Luana mostra-se discordante em relação a manifestações de professores ou escolas que estabeleçam ações contrárias ao processo tal como está posto, manifestações que, de acordo com seu depoimento, parecem ocorrer através de uma luta implícita e informal que altera os resultados a serem apresentados. Castoriadis (1985) entende que esses tipos de manifestações ocorrem em função de que a essência das relações no processo de trabalho está na divisão entre a gestão e a execução, ou entre dirigentes e executores, travando-se, por esse motivo, uma luta que se desloca constantemente entre esses grupos.

Diante desse entendimento, a forma de luta manifestada por escolas ou professores demonstra corresponder a uma iniciativa "[...] parcial, fragmentária e móvel, mas não menos efetiva, sem a qual não somente não poderiam resistir à direção, mas nem mesmo poderiam realizar seu trabalho" (CASTORIADIS, 1985, p. 62).

Assim, possivelmente tendo dificuldade para alcançar ou manter as metas definidas, e, opondo-se a essa forma de organização, as escolas ou os professores passam a alterar os próprios resultados tornando-os mais positivos, o que pode ser indicativo de que buscam dirimir a pressão à qual podem ser submetidos caso apresentem números inferiores ao esperado.

Outra situação à qual Luana se mostra contrária, ainda em relação à mesma questão, é a de que existem professores que, opostamente ao que foi descrito anteriormente (a possibilidade de manipulação de resultados), deixam que os alunos que não sabem fazer os exercícios da prova resolvam-nos de maneira totalmente autônoma, a fim de evidenciar, com tais resultados, que a educação não vai bem. Luana declara:

> Eu lembro de salas assim, de professores que, teve avaliação, e as pessoas dizendo assim: "Ah, eu quero que eles vão mal, mesmo, eles não sabiam fazer mas deixei que fizessem do jeito que fizeram, pra mostrar que a educação vai mal". Mas aí a gente vai mostrar mal, o que a gente não trabalha, que a gente não faz? Porque no final vem só os números, não vem ali: "Ah, foi mal porque fulano não cobra, foi mal porque aquele aluno tem problema". Então também não adianta a gente às vezes querer, você não vai prejudicar o sistema, porque teus alunos foram mal, você só prejudica os teus alunos, a tua escola. (LU)

Com essa iniciativa, os professores citados por Luana demonstram sinais semelhantes de rompimento à disciplina imposta e oposição à organização do trabalho na escola, à cobrança de metas estabelecidas externamente, às condições de trabalho, ou, talvez, à própria avaliação, sendo que os professores que deixam os alunos resolverem as questões da prova como quiserem, autonomamente, possivelmente fazem isso por entenderem que os resultados a serem demonstrados devem refletir a exata condição do aluno para realizar a prova,

possivelmente na tentativa de impulsionar mudanças efetivas em termos de políticas públicas para a educação.

Luana, ao manifestar-se contra essa posição, demonstra que uma questão é, para ela, relevante: a importância da visibilidade e do retorno que o resultado da avaliação traz para a escola e para os alunos, incluindo-se aí sua repercussão para o professor. Assim, entende que se os alunos demonstrarem dificuldades para a realização da prova, devem ser auxiliados até que compreendam adequadamente o exercício proposto, tendo em vista que resultados negativos são prejudiciais.

Essa interpretação é possível também porque, em outro momento, a professora faz a seguinte colocação:

> [...] na avaliação externa [Programa Circuito Campeão] a gente fica na sala, vai ajudando, até que, diz assim, até que o aluno tenha entendido. (LU)

As situações descritas por Luana e às quais ela se opõe demonstram ser formas de organização e de contestação dos professores qualificadas por Bernardo (1991) como individuais e ativas, isto é, situações em que eles, embora não decidindo coletivamente tal prática e mesmo ela sendo dissimulada, arriscam o conflito aberto, caso sejam intimados a responder por seus atos.

Analisada em sentido amplo, essa forma de organização dos professores, entretanto, por ser individual, pode reproduzir, conforme Bernardo (1991), a individualização e a fragmentação do trabalho, reforçando suas bases individualistas de funcionamento. Dessa forma, temendo prejudicar a imagem da escola e dos alunos perante as instâncias superiores, Luana mostra-se contrária a tais iniciativas, embora em relação aos dados das faltas dos alunos em sua escola anterior, tenha contraditoriamente sentido, junto aos demais professores, a necessidade de rever os números enviados à Secretaria Municipal de Educação, sob critérios diferentes dos que vinham sendo utilizados.

Diante dos elementos evidenciados, Joana e Luana demonstram que deixam de passar por um processo de aprendizagem da docência que priorize uma reflexão sobre a avaliação, capaz de dotar as professoras de argumentos que lhes possibilitem analisar mais profundamente os processos avaliativos inseridos pelas avaliações externas, não necessariamente no sentido de abrir mão deles, pois, como a literatura tem demonstrado, a avaliação sistêmica pode ser relevante para a revisão das políticas públicas, mas no sentido de verificar possíveis pontos do conjunto sociedade/escola/professor/aluno que necessitam ser revistos.

As professoras demonstram ter deixado de vivenciar coletivamente na escola uma análise clara tanto de seus resultados, quanto das consequências que a forma como a avaliação está sendo conduzida pode acarretar para a escola e para a prática pedagógica dos professores, deixando também de refletir sobre outros elementos intervenientes nesse processo.

Não se trata, portanto, como entende Freitas (2007), de os professores ficarem contra a avaliação externa, mas de desenvolverem melhor compreensão da utilização equivocada de seus resultados para a responsabilização exclusiva da escola e do professor, o qual passa a ocupar, nessa dinâmica de controle, um papel de relevância no sentido de ser o protagonista das ações que podem conduzir à pretendida "eficácia" escolar. Tal nível de compreensão poderia favorecer a busca coletiva de alternativas, junto à escola e à Secretaria Municipal, que equacionem as melhorias concretas necessárias.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional das professoras, na medida em que se relaciona à sua prática e à aprendizagem da docência no contexto escolar e fora dele, demonstra marcas importantes inscritas pelas avaliações externas do rendimento escolar dos alunos – Prova do Programa Circuito Campeão e Prova Brasil (esta última especialmente em relação a Luana) – e que acabam por direcionar a prática das professoras tendo em vista a pressão sentida por elas em relação à responsabilidade de responder positivamente a tais averiguações, em detrimento de outros fatores. Nesse sentido, é possível inferir que o quadro social vigente e, diante dele, a escola tal como se encontra organizada inspiram a tecnologia que promove o desenvolvimento profissional das professoras, sendo, entretanto, também por elas, em alguma medida, reforçados e transformados.

9 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: EXPRESSÃO DO MOMENTO HISTÓRICO VIVIDO PELAS PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS

> *O que é decisivo, [...], não são características sócio-econômicas descritivas, mas a atividade pela qual os homens – nos lugares sociais onde estão situados – vivem e agem o conflito social, e, mais exatamente, constituem-no como conflito social; as formas de organização e de luta que eles inventam; os conteúdos que emergem quando dessas lutas; e, finalmente, a capacidade desses homens – ainda que parcial, minoritária, intermitente – de visar o todo social, de se afirmar como pretendendo encarregar-se da organização e do funcionamento da sociedade.*
>
> (CASTORIADIS, 1985, p. 73)

A análise e sistematização dos dados empíricos que evidenciaram como se constitui o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes bem-sucedidas permitiram verificar que ele se efetiva a partir de elementos contraditórios e que está sujeito a múltiplos determinantes, consoantes com o momento histórico vivido pelas professoras.

Os dados demonstraram que o desenvolvimento profissional de Joana e Luana constitui-se estreitamente relacionado a quatro eixos interdependentes, quais sejam: Formação profissional, Aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, Desafios da prática pedagógica e Políticas de descentralização. Esses eixos envolvem aspectos centrais e explicitam determinantes que se destacam como intervenientes nesse processo, dando-lhe contornos específicos.

Parto do pressuposto de que os sujeitos são, ao mesmo tempo, determinantes e determinados no contexto em que se inserem, o que se dá na medida em que nas múltiplas situações vivenciadas por eles há espaço para formas de ação que se constituem no campo da prática. Entendo, ainda, que o desenvolvimento profissional do professor se efetiva mediado por relações sociais estabelecidas em instituições. Essas relações, na escola, são marcadas pela ação de controle empreendida pelos gestores e, concernente com essa ação, pela forma de organização e condições objetivas de trabalho às quais os professores estão submetidos. Elas geram uma forma de luta implícita e informal dos professores (CASTORIADIS, 1985) e desencadeiam iniciativas nas quais podem existir possibilidades de relações sociais de tipo novo (SANTOS, 1992; 2004) que constituem o processo de desenvolvimento profissional do professor e a sua profissionalidade.

Tendo como eixo epistemológico a teoria como a expressão de ações práticas, no presente capítulo apresento a constituição do desenvolvimento profissional das professoras

iniciantes bem-sucedidas, apontando, à luz de elementos que compõem o conceito de professor bem-sucedido evidenciado na pesquisa, determinantes desse processo. Além disso, são destacadas iniciativas dessas professoras que constituem indicadores das necessidades formativas sentidas por elas, mostrando, para além dos condicionantes do sistema, elementos que podem subsidiar reflexões sobre a formação de professores nessa etapa de exercício da profissão, tendo em vista o desenvolvimento profissional.

9.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS

Dentre os determinantes que se inserem no processo de desenvolvimento profissional vivenciado por Joana e Luana, mais especificamente em relação à *Formação profissional*, é possível inferir que embora esse processo se inicie formalmente com a formação inicial, outros determinantes influenciaram seus percursos profissionais e as ações constituídas pelas professoras.

Em relação à história pessoal vivida por Joana e Luana, foi central para as professoras o papel desempenhado pela família – especialmente representada pela figura materna – para que optassem pela profissão docente, bem como para os encaminhamentos que vieram após essa opção.

As professoras evidenciaram uma história familiar/materna com predominância de um baixo nível de escolarização, em que "ser professora" representava uma oportunidade de alterar essa condição, tendo em vista a necessidade de ascensão social, ou de mudança no quadro social e econômico vivido.

Foi, portanto, a partir da necessidade de produção da própria vida material que a profissão docente passou a representar para as duas professoras a possibilidade de realização de um movimento ascendente em relação à sua condição social e econômica, para o que foi considerada também sua potencialidade em termos de disponibilidade de campo de trabalho, principalmente no que diz respeito à professora Luana.

No movimento de entrada à formação profissional, Luana destacou uma opção inicial por exercê-la, bem como o gosto pela profissão, reafirmado desde o início da formação inicial em nível médio. Joana, no entanto, ressaltou sua escolha pela impossibilidade de outra opção, destacando, inclusive, a percepção materna – compartilhada por ela – de que a docência é uma

profissão a ser exercida por mulheres, confirmando o que mostram estudos que sinalizam para a prevalência, na sociedade, desse entendimento.

Ficou evidenciada, ainda, a decisão tomada por Joana em relação ao exercício da profissão (posteriormente à formação inicial em nível de magistério), após ter percebido – principalmente a partir de uma tarde vivida informalmente como professora – a sua própria capacidade para exercê-la. Esse aspecto é indicativo de que a experiência gerada no campo da prática, incluindo-se aí os incidentes críticos, pode gerar novas percepções e novas práticas. Além disso, também a partir do campo da prática, onde estabeleceu contato com os alunos, Joana destacou que passou a gostar da profissão, indicando um processo de identificação com ela.

Nesse sentido, em consonância com a indicação de que um bom professor gosta do que faz, feita pelas gestoras participantes da fase exploratória da pesquisa, as professoras relataram com ênfase o gosto pela profissão, pelo ensino e pelo contato que estabelecem com os alunos durante o desenvolvimento da prática profissional, o que contribui para que continuem a exercê-la.

Outro determinante destacado a partir dos dados empíricos foi a participação não intencional de professores da Educação Básica – anos iniciais – no processo de desenvolvimento profissional de Joana e Luana. Esses professores incidiram, como modelos, na prática pedagógica das professoras, pois ambas revelaram a reprodução de ações pedagógicas desenvolvidas por alguns de seus professores, por entenderem sua validade e efetividade.

Joana, entretanto, demonstrou vivenciar uma contradição em relação a esse aspecto, pois, ao mesmo tempo em que analisou criticamente como tradicionais as práticas de suas professoras dos anos iniciais de escolarização, afirmou também que elas ensinavam com afinco, e que os alunos, diante desse processo de ensino, aprendiam, indicando que relaciona essa prática à aprendizagem discente. Joana expressou, portanto, a validade de uma prática que procura reproduzir com os alunos – haja vista a forma como desenvolve a ação pedagógica – embora contraditoriamente tenha procurado também criticá-la.

Nesse sentido, não obstante a literatura aponte que os professores iniciantes costumam apoiar-se inconscientemente em práticas de professores que tiveram nos anos iniciais da Educação Básica, Joana e Luana destacaram com clareza a reprodução de estratégias metodológicas utilizadas por suas professoras no processo ensino-aprendizagem. Luana, inclusive, associou a forma como procura relacionar-se com seus alunos à maneira de ser de

uma de suas professoras, e Joana, na mesma proporção, destacou a forma como suas professoras escreviam no quadro de giz.

A partir do que vivenciaram e das percepções surgidas dessa experiência, as professoras demonstraram que a influência formativa de professores dos anos iniciais da Educação Básica não é tomada de forma inconsciente por elas. Essa formação passa a ter, por esse motivo, um nível de alcance mais importante sobre seu desenvolvimento profissional do que tem sido comumente considerado pela literatura.

A capacidade formativa apresentada pela história pessoal das professoras e pela experiência vivida como alunas nos anos iniciais da Educação Básica coloca em xeque a formação inicial da qual participaram, tanto no curso de magistério – nível de formação comum às duas professoras – quanto no curso de Pedagogia (especialmente em relação à professora Luana), na medida em que esses espaços de formação deixaram de estabelecer uma nova relação com a experiência vivida pelas professoras enquanto alunas nesses anos de escolarização, construindo um novo sentido a partir da formação específica para o exercício da profissão.

Joana, formada em magistério em 1986, passou por essa formação no período em que vigoravam as demandas legais instituídas pela Lei 5692/1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, posteriormente alterada em alguns de seus dispositivos pela Lei 7044/1982, que tratava sobre a profissionalização do ensino de 2º grau.

A formação em magistério desenvolvida nesse período foi alvo de muitas críticas. Isso se deu principalmente em decorrência da predominante dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, parte comum e profissionalizante – agravada pela distância entre o processo de formação e a realidade escolar vivenciada no então denominado 1º grau – além da fragilidade quanto aos conteúdos trabalhados.

Luana formou-se em magistério em 1998, sob os então recentes ordenamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, atual LDBEN. Entretanto, mesmo formando-se em períodos diferentes – com um intervalo de 12 anos entre a experiência vivida por uma e por outra professora – está presente em seus depoimentos sobre essa formação a lógica da aprendizagem de conhecimentos e técnicas para a posterior aplicação no campo da prática. É uma lógica de caráter mais especificamente instrumental, que parece dissociar teoria e prática.

Sobre a influência do curso de Pedagogia no desenvolvimento profissional das professoras, estando Joana no final do segundo ano e tendo Luana concluído o curso pouco antes de ser chamada para assumir a função de professora na rede municipal de ensino, ficou

evidenciada a contribuição desse curso para a melhoria pessoal de Joana, principalmente por ter lhe proporcionado o convívio com diferentes pessoas. Além disso, o curso desencadeou, também, a melhoria do seu desempenho acadêmico, segundo a percepção da própria professora, embora esse processo demonstre ter ocorrido em detrimento da problematização da sua prática profissional, enquanto professora no exercício da profissão.

Há que ser ressaltada, ainda, a importância, para Joana, da percepção da própria capacidade para que tomasse determinadas decisões, percepção que agiu como força propulsora que elevou sua autoestima e impulsionou-a a novas ações. Esse aspecto foi verificado tanto no que se refere à sua decisão por exercer a profissão – após ter-se percebido capaz de conduzir uma sala de aula –, quanto em relação ao resultado proporcionado por uma das disciplinas do curso de Pedagogia, quando destacou em tom de satisfação ter sido capaz de escrever um artigo acadêmico.

Em relação à professora Luana, os dados que se relacionam à formação inicial no curso de Pedagogia evidenciaram que ela toma para si a responsabilização por não ter associado à prática o que aprendeu no espaço de formação. Sobre o curso de Especialização, Luana destaca que, após chegar à escola é que passava a aplicar o que aprendia no curso, o que evidencia a dissociação entre esses dois campos durante tais processos de formação.

Assim, é possível compreender que, tanto para Luana quanto para Joana, houve uma limitada articulação entre teoria e prática durante a formação, bem como uma lógica de formação pautada principalmente na racionalidade técnica, o que indica que essa formação foi para elas um tempo/espaço de aprendizagem de teorias referentes a como ensinar, para sua posterior aplicação às situações da prática.

Ficou explicitado o entendimento, pelas professoras, da prática docente a partir de uma visão mais restrita do processo, centrada principalmente no espaço da aula em sua dimensão técnica, o que pode estar relacionado à desvalorização das disciplinas que, consideradas teóricas, são percebidas sem a compreensão clara de seus objetivos na graduação.

A desvalorização das disciplinas de cunho teórico, pelas professoras Joana e Luana, pode ter favorecido a pouca relação que estabelecem entre a ação pedagógica do professor no contexto escolar e os aspectos referentes ao contexto social, político e econômico, deixando em aberto a formação política que pode lhes dar condições para compreenderem melhor a sua prática e os determinantes que nela se inserem, tendo em vista a tomada de decisões durante a própria prática.

A partir da entrada de Joana e Luana na rede municipal de ensino, quando passaram a atuar como professoras na Educação Básica, diferentes ações foram empreendidas pelas professoras diante da necessidade de exercer a profissão e de minimizar as dificuldades, ou mesmo superar os desafios que surgiram nesse processo.

Esse percurso se constituiu, para as professoras, como novo e complexo, especialmente do ponto de vista da ação pedagógica em sala de aula e, junto a essa ação, das relações estabelecidas na escola com os alunos, os pais, a comunidade e as gestoras em nível de escola ou de Secretaria Municipal de Educação. Some-se a esses aspectos, ainda, o fato de que o contexto se efetivou de forma a interferir e influenciar a prática pedagógica das professoras e seu desenvolvimento profissional, na medida em que os determinantes nele presentes desenharam caminhos e possibilidades que foram se definindo e redefinindo nessa trajetória.

Foi a partir do campo da prática que o conceito de professor bem-sucedido foi explicitado pelas gestoras da rede municipal de ensino participantes da pesquisa, pois, sendo a teoria a expressão de ações práticas, esse conceito expressa a prática desse momento histórico. Esse mesmo conceito serviu, inclusive, como parâmetro para que as professoras fossem indicadas pelas gestoras como bem-sucedidas.

Para as gestoras é considerado um bom professor ou um professor bem-sucedido, em linhas gerais, aquele que se relaciona bem com seus alunos, inova em sua prática pedagógica e busca constantemente a própria formação para desencadear a aprendizagem discente. É um professor que se responsabiliza pelo processo educacional com o qual está envolvido, socializa novas práticas e conhecimentos e que, além disso, trabalha com a diversidade dos alunos através de um planejamento também diversificado. As gestoras apontaram o gostar do que faz como condição sem a qual essas características possam ser alcançadas pelo professor.

Também compõe os atributos de um professor bem-sucedido a busca por estratégias de formação, sejam elas as desenvolvidas pela escola, pela Secretaria Municipal de Educação, ou, ainda, as que possuem características não-formais e que são realizadas a partir de novas leituras, da realização de cursos, da socialização de experiências, entre outras possibilidades formativas.

Deixaram de ser apontados pelas gestoras aspectos que indiquem consideração à competência política do professor, à sua capacidade de perceber os condicionantes de sua prática, bem como de trabalhar com os alunos para que percebam mais criticamente as características da sociedade em que vivem, o que evidencia a centralidade que tem para as gestoras, no atual momento histórico, a competência técnica e humana do professor.

Aproximando-se o conceito de professor iniciante bem-sucedido à prática vivenciada pelas professoras iniciantes indicadas pelas gestoras como bem-sucedidas, ele passou a ser melhor compreendido e clarificado, e tomou um sentido de maior concretude em relação às professoras e ao seu desenvolvimento profissional.

Assim, no tocante ao desenvolvimento profissional de Joana e Luana, alguns determinantes relacionados ao eixo aqui denominado como *Dinâmica da organização pedagógica da escola* foram explicitados. Destacou-se o fato de que à escola é delegada, pela Secretaria Municipal de Educação, centralidade no processo de desenvolvimento profissional das professoras. Nesse contexto, a relação que elas estabelecem com as pedagogas foi um elemento que se destacou, pois ficaram evidenciadas – por seus depoimentos e pela observação participante – formas opostas de perceber tal relação, uma vez que enquanto Joana declarou ser indispensável o apoio recebido, Luana entendeu-o como irrelevante, ao considerar a forma como o vivenciou, isto é, o apoio limitado que recebeu.

Ao demonstrar postura de abertura para pedir ajuda frente às dificuldades ou desafios da prática pedagógica, Joana teve na pedagoga da escola uma referência importante para que pudesse conduzir sua prática. Foi possível constatar que ela procurou essa ajuda principalmente em duas situações: a primeira, relacionada à sua interação com os alunos, ocorreu mais especificamente para que a pedagoga a auxiliasse na manutenção da disciplina discente durante o período escolar; e a segunda ocorreu para minimizar possíveis dificuldades encontradas mais estritamente em relação ao processo didático que envolve a relação ensino-aprendizagem.

Essa postura de buscar ajuda diante das dificuldades é um elemento valorizado pelas gestoras quando definem um professor bem-sucedido, especialmente pela pedagoga da escola de Joana. Buscar ajuda ou apoio pode vincular-se à ideia de colegialidade, que é relevante para o desenvolvimento profissional docente, conforme evidenciam os estudos da área.

Entretanto, da forma como foi conduzido o apoio pela pedagoga, isto é, em detrimento do desenvolvimento de um trabalho de equipe em que ocorresse uma aprendizagem conjunta, essa postura acabou por diminuir a possibilidade de desenvolvimento da autonomia profissional da professora. Joana demonstrou manter um estado importante de dependência, recorrendo frequentemente à pedagoga não para que a auxiliasse, mas para que a substituísse na resolução das situações desafiadoras.

A atitude de inquietação de Joana em relação a o que trabalhar com os alunos, à necessidade da definição de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com eles, denotou sua preocupação com a organização da própria prática, comportamento que demonstra senso

de responsabilidade em relação ao processo ensino-aprendizagem. Esse elemento foi ressaltado pelas gestoras como característico de Joana, e de um bom professor.

No entanto, trazido para o campo da prática, em relação ao apoio concernente ao processo ensino-aprendizagem recebido por Joana, foi possível verificar que ele está centralizado principalmente durante a hora-atividade, tendo sido marcado especialmente por um processo de designação externa – por parte da pedagoga – daquilo que podia ou não podia ser trabalhado com os alunos, em detrimento da problematização da prática pedagógica que levasse à compreensão das opções pedagógicas a serem realizadas.

Assim, ao encaminhar o apoio à professora de forma estruturada a não privilegiar o seu envolvimento na resolução das situações inusitadas, a pedagoga deixou de proporcionar-lhe o exercício da reflexão sobre essas situações. Dificultou, também, o compartilhamento de decisões para melhor encaminhá-las, gerando na professora um grau importante de dependência pedagógica.

Os dados evidenciaram que predomina uma postura homogênea por parte da pedagoga, pois da mesma forma como resolveu por si mesma as dificuldades encontradas por Joana em relação ao comportamento dos alunos, deixando com isso de facilitar o desenvolvimento da autonomia docente, direcionou linearmente sua prática. Com tal encaminhamento, a pedagoga deixou de analisar de forma mais detalhada, junto à professora, as dificuldades apresentadas pelos alunos, inclusive discutindo-as tendo como ponto de partida seu comportamento em sala de aula e a prática desenvolvida pela professora – aspectos geradores de dúvidas em Joana – tendo em vista a possibilidade de um avanço em relação a ela.

Tendo em consideração o desenvolvimento profissional de Joana, portanto, a participação da pedagoga se manifestou de forma contraditória pelo binômio auxiliar/dificultar esse processo, favorecendo de maneira restrita o processo de melhoria profissional da professora.

A percepção de Luana sobre as pedagogas com as quais trabalhou denota um apoio pedagógico limitado e, por isso, dispensável, sob seu ponto de vista. A professora atribuiu ao entendimento das pedagogas sobre sua formação em Pedagogia o não acompanhamento de sua prática pedagógica, isto é, Luana acredita que por ter essa formação, talvez as pedagogas pensassem, naquele momento, que ela não precisaria de ajuda.

Luana mostra um sentimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que pareceu consentir com o apoio limitado que recebeu – porque segundo ela dessa forma teve maior autonomia e oportunidade de aprendizagem – relatou também ter se sentido sozinha frente às

dificuldades, o que expressa uma solidão pedagógico-institucional que esteve presente principalmente nos momentos decisórios em relação à condução da própria prática.

Nos depoimentos de Luana verifiquei que na sua trajetória profissional conviveu com duas formas de encaminhamento do referido apoio durante os primeiros anos de exercício profissional, tendo atribuído a um deles maior relevância, dado o impacto que teve em sua prática profissional.

Sobre a primeira forma de apoio – que parece ter sido um abandono conveniente às pedagoga, na medida em que por esse motivo Luana praticamente não as procurava – a professora destacou que elas não se envolviam com o processo ensino-aprendizagem desenvolvido por ela. Tal fato foi verificado por Luana diante da afirmação, das pedagogas, de que poderia continuar a prática pedagógica da mesma forma como já vinha fazendo.

A segunda forma de apoio destacada por Luana – que demonstra aproximar-se mais do que se pode chamar de apoio restrito e desafiador, uma vez que desafiava a professora a mudar a prática desenvolvida com os alunos, sem, entretanto, dar-lhe suporte para concretizá-la –, parece ter sido mais incisiva sobre ela, suscitando, por isso, segundo Luana, maior possibilidade de aprendizagem da docência, na medida em que a desafiava à mudança da prática, embora não fosse além de apontar essa necessidade.

Mesmo não lançando mão de ferramentas específicas que auxiliassem nesse processo de aprendizagem da docência, as quais poderiam estar relacionadas à problematização, à análise das situações da prática e dos suportes teóricos que a ajudariam a compreendê-la melhor, a segunda forma de apoio recebida por Luana diferenciou-se da anterior porque apontou para ela possíveis pontos frágeis de sua prática. Apontou, ainda, novas demandas, embora tenha deixado de auxiliá-la no processo de compreensão dessas demandas e de construção de alternativas para a resolução dos desafios daí decorrentes, o que levou a professora a buscar, por si, os encaminhamentos possíveis.

Em relação aos dois encaminhamentos do apoio pedagógico vividos por Luana e, mesmo, à forma como esse apoio foi vivenciado por Joana, pode ter sido determinante o fato de a escola contar com uma frágil estrutura organizacional, que leva as pedagogas a desempenharem nela diferentes tarefas e, com isso, a sofrerem uma sobrecarga e intensificação do trabalho, sem que tenham tempo suficiente para dedicar-se de forma centrada ao processo de desenvolvimento profissional das professoras em geral, e, das professoras iniciantes em particular, o que pode minimizar a melhoria da escola e a inovação pedagógica.

Diante disso, cumpre registrar que da experiência vivenciada por Joana e Luana em relação ao apoio das pedagogas, as consequências para sua prática se mostraram diferenciadas. Enquanto Joana recebeu um direcionamento explícito e, com isso, demonstrou ter desenvolvido um grau significativo de dependência profissional – uma dependência permanente da pedagoga que a conduziu ao seguimento de suas prescrições – Luana, mesmo tendo destacado ter se sentido desamparada e sujeita à própria condição de iniciante, encontrou formas de minimizar e/ou superar as dificuldades surgidas, tendo sido, inclusive, convidada a assumir a função de pedagoga em uma escola diferente da sua.

Tal constatação em relação às professoras permite asseverar que o apoio intenso e estruturado que cria graus importantes de dependência – em detrimento de um trabalho conjunto que, mesmo sendo apoiador, gera situações desafiadoras às professoras e abre espaço para que se manifestem, reflitam e discutam as questões surgidas na prática – tem menor probabilidade de conduzir ao desenvolvimento profissional do professor.

O desenvolvimento do trabalho docente numa perspectiva horizontalizada, em que pedagoga e professora iniciante não se sobreponham uma à outra, mas que se constitua como uma estratégia de apoio agenciado – no sentido de ser um apoio que cuida ou busca um benefício, sem obscurecer a participação do outro – poderia ter sido uma alternativa viável ao desenvolvimento profissional das professoras. Isso porque pode evitar a formação de um professor que, sem uma autonomia constituída, executa prescrições de terceiros. Além disso, essa forma de apoio agenciado pode diminuir o risco do abandono da profissão pelo sentimento de desamparo, conforme apontado pela literatura.

A prática, tal como observada nas escolas pesquisadas, conduziu ainda as professoras a um entendimento minimizado da função da pedagoga, bem como a um entendimento limitado das finalidades da hora-atividade, pois essa é utilizada, na escola, ainda, como tempo/espaço para descontar dias em haver, bem como para o desenvolvimento de atividades mecânicas e ilustrativas, que pouco contribuem com a prática pedagógica.

Some-se a esses aspectos a impossibilidade de que as professoras iniciantes desenvolvessem, junto a seus pares, durante a hora-atividade, um trabalho coletivo que remetesse a um projeto de escola compartilhado, tendo em vista a socialização de experiências, a aprendizagem do coletivo e a confluência de práticas entre professores atuantes com grupos de alunos em idades equivalentes.

A prática existente, que favorece a individualização e a fragmentação do trabalho na escola, incide da mesma forma sobre o processo de desenvolvimento profissional das professoras, bem como desmobiliza o conjunto de professores para práticas coletivas e

enfraquece suas ações profissionais. Isso apesar de as professoras, quando assim o decidiram, terem ido até a sala de outro professor, ou ao encontro de quem está em hora-atividade, como foi verificado na observação participante, o que evidencia uma iniciativa de socialização do trabalho entre elas, provavelmente em oposição à forma como está organizada a escola.

Não obstante a importância dessa iniciativa, ela resultou no entendimento, por Joana e Luana, de que a troca entre os pares é um evento que ocorre principalmente como questão de afinidade pessoal, e não como ação objetiva de troca entre pares que têm interesses profissionais comuns e um projeto de escola também compartilhado. Tal entendimento reduz a possibilidade de que ações e aprendizagens colegiadas sejam desenvolvidas em maior escala, tendo em vista a aprendizagem profissional. As escolas, segundo demonstraram os dados de campo, não são instâncias continuamente facilitadoras desse processo.

O trabalho coletivo na escola foi apontado pelas professoras pesquisadas como contributivo com a sua prática profissional, sendo designado e valorizado tanto por Joana e Luana quanto pelas gestoras, especialmente com referência ao dia de OTP – dia de Organização do Trabalho Pedagógico. Em relação a esse dia, os dados empíricos evidenciaram uma prática relativamente análoga no encaminhamento feito pelas escolas onde Joana e Luana atuam, bem como quanto à sua possível contribuição para o desenvolvimento profissional das professoras.

As professoras destacaram, portanto, a importância do dia de OTP e a possibilidade que esse tempo/espaço tem para reunir um número maior de professores que, no dia a dia de funcionamento da escola, se encontram dispersos em suas salas de aula, pois, como foi possível verificar, mesmo no horário de intervalo disponibilizado pelas duas escolas para o lanche dos professores, nem todos eles se reúnem ao mesmo tempo, o que reforça a individualização e a fragmentação.

A partir da valorização que Joana e Luana demonstraram em relação à "participação" e ao desenvolvimento do "coletivo" nos dias de OTP, e de como esses aspectos incidiram sobre seu desenvolvimento profissional, o que ficou evidenciado foi que a concepção de coletivo e de participação corresponde a um processo decisório vinculado principalmente a elementos administrativos, embora também em relação a esses elementos a oportunidade de participar para efetivamente decidir tenha se mostrado reduzida, salvo nos momentos em que as gestoras da escola dependiam da colaboração direta e da disponibilidade das professoras, para realizar eventos em dias e horários não previstos no calendário escolar.

Nesse sentido, manter-se na postura de ouvinte, estabelecendo poucos comentários ou argumentos, foi o nível de participação coletiva constatada em relação às professoras

iniciantes e, inclusive, às demais professoras. Tal fato permite supor a existência de um entendimento equivocado pelas professoras – resultado da prática que vivenciam – de que estar presente significa estar automaticamente participando, em detrimento de um processo participativo que passe à definição, pelo grupo, de para quem, o que, por que, como, quando, por quanto tempo, mediante quais condições se pretende desenvolver determinados encaminhamentos da prática pedagógica da escola.

A vivência do dia de OTP nas escolas evidenciou uma prática contraditória em que, embora existisse a intencionalidade de constituir formalmente um espaço para a participação e o desenvolvimento do coletivo, houve, também, em sentido oposto, o predomínio de um modelo que mais pareceu atender a uma demanda externa do que corresponder ao significado, originalmente constituído pelos docentes, de suas finalidades.

Essa vivência, pelas professoras, demonstrou ter incidido também de forma importante sobre seu desenvolvimento profissional uma vez que é reproduzida em sua prática. Como foi possível verificar, quando passaram elas mesmas a organizar e coordenar a reunião de um grupo, mais especificamente, o grupo dos pais dos alunos, prevaleceu uma linearidade entre essas práticas, uma vez que tanto Joana quanto Luana encaminharam a reunião de forma similar a como viveram em suas escolas a prática nos dias de OTP, indicando como pode estar se efetivando a aprendizagem profissional sobre tal aspecto.

As professoras, mesmo tendo demonstrado interesse em que os pais se sentissem acolhidos – aspecto observado pela expressão de cordialidade e pela demonstração de preocupação com os alunos – limitaram-se a dar avisos gerais, solicitar a colaboração da família em relação ao comportamento e realização de tarefas, esclarecer sobre os critérios de notação presentes no Parecer Pedagógico, orientar sobre a assinatura do documento, passando, ao final, a atender aos responsáveis quando esses queriam fazer algum comentário ou pergunta.

Com essa prática, as professoras deixaram de envolver os pais mais efetivamente na prática da escola e não priorizaram questões que dizem respeito às suas expectativas, necessidades e possíveis restrições em relação à instituição e ao processo educacional, apenas lançando mão de questões de maior superficialidade.

Além da forma como os aspectos participação e desenvolvimento coletivo foram privilegiados no dia de OTP, ficou evidenciado que tanto na escola de Joana quanto na de Luana houve a preocupação de proporcionar maior motivação aos professores e aos demais funcionários presentes, tendo em vista o prosseguimento do trabalho a ser desenvolvido pelas escolas não obstante as dificuldades existentes.

As duas escolas se preocuparam em socializar uma mensagem entre o grupo de professoras e funcionários no dia de OTP. Foi possível verificar que houve uma pequena variação na ideia propagada, variação que se deslocou entre a importância de assumir a própria missão e de trabalhar em equipe para atingir o sucesso pretendido, e o encorajamento explícito para seguirem adiante. Nesse processo de encorajamento, o desenvolvimento de valores como amizade, camaradagem, felicidade, esperança foi destacado com relevância, como se fossem um porto seguro diante das dificuldades encontradas. Evidenciou-se, assim, o estímulo à ideia de resignação a essas dificuldades, e não da busca de sua possível superação.

Nas duas escolas foi possível perceber que, dada a ênfase demonstrada no dia de OTP, o componente afetivo se sobressaiu em detrimento do desenvolvimento de outras ações de caráter mais propositivo que pudessem facilitar o processo de melhoria da prática pedagógica. O encaminhamento da reunião, feito pelas gestoras, demonstrou favorecer o desenvolvimento de uma postura de acomodação frente à condição vivida, ou uma forma de enquadramento que pode, por esse motivo, facilitar a tutela burocrática e administrativa que conduz ao controle externo e interno da escola e da prática dos professores.

Esse aspecto pode clarificar, ainda, o sentido da centralidade dos elementos pessoais destacada pelas gestoras quando indicaram as características de um professor bem-sucedido, e, nesse mesmo eixo de análise, a importância de o professor gostar do que faz, para que seja um bom professor. É importante destacar que gostar do que faz é também um elemento que pode facilitar o desenvolvimento das posturas esperadas das professoras, tendo em vista que minimiza sentimentos de contrariedade e oposição frente ao instituído.

Também relacionada à vivencia do dia de OTP pelas professoras pesquisadas e à sua relação com o seu desenvolvimento profissional dessas docentes, pode ser ressaltada a forma como se conduziu um estudo de texto desenvolvido pela escola de Joana e, ainda, o encaminhamento de uma situação desafiadora apontada pela escola de Luana, que demonstraram favorecer de forma limitada o avanço na aprendizagem da docência pelas professoras iniciantes, dada a maneira como foram tratados esses aspectos pela escola.

No que diz respeito ao primeiro fato, a preocupação das gestoras da escola de Joana em oportunizar um estudo de texto às professoras ficou reduzida diante da maneira como se encaminhou essa atividade, mediada pela diretora. O estudo, além de desconsiderar possíveis necessidades do grupo e de ter seguido um modelo pautado na racionalidade técnica e na centralização prescritiva da prática, partiu de um texto que não privilegiou uma abordagem conceitual consistente, capaz de auxiliar a compreensão da prática pedagógica. Com isso, demonstrou ter ficado limitada sua possibilidade de favorecer a confrontação prático-teórica e

a construção de novos conhecimentos, uma vez que a leitura utilizada atendeu à modalidade que pode ser melhor qualificada como sendo de auto-ajuda ou motivacional.

Diante desse fato, as professoras permaneceram em um nível intuitivo de abordagem das próprias ações, não ultrapassando a superficialidade em relação a elas, sendo que, além disso, nesse movimento, a professora iniciante demonstrou uma frágil participação no âmbito institucional e conservou-se praticamente em silêncio, embora tenha sido possível observar também certo interesse em sua postura – demonstrando abertura para o novo – durante a leitura, pois permaneceu destacando partes do texto, talvez por tê-las julgado relevantes.

Em relação ao segundo aspecto, vivenciado pela escola de Luana, foi possível verificar a não problematização, pelas gestoras e professoras, de uma situação dificultosa percebida pelo coletivo, no tocante ao desempenho de uma das turmas da escola, para o que as condições objetivas de trabalho desfavoráveis vividas pelas professoras demonstraram a possibilidade de terem sido contributivas. Com tal encaminhamento, parece prejudicada a aprendizagem da docência, na medida em que a professora deixa de fortalecer a aprendizagem junto aos pares e a construção do conhecimento profissional, fruto da análise e da reflexão. O não envolvimento das professoras pode ser percebido, também, como iniciativa de resistência em assumir um desafio em que as condições de trabalho não se mostravam favoráveis para seu enfrentamento.

Ainda relacionado a esse aspecto pode ser acrescido o fato de a professora Luana estar possivelmente constituindo, junto às demais professoras, uma percepção minimizada sobre o conhecimento docente. Pode-se perceber isso pela constatação do consentimento do grupo frente à responsabilidade assumida pela secretária da escola – em detrimento do envolvimento do coletivo de professoras na busca de soluções – no encaminhamento do desafio referente à turma de alunos que estava com dificuldade, uma questão centralmente pedagógica a ser resolvida pela escola.

Além dos determinantes já explicitados, a complexidade do período de entrada na profissão colocou para Joana e Luana *Desafios advindos da prática pedagógica* que se relacionaram ao seu desenvolvimento profissional, à proporção que se articularam às formas de resolução encontradas para sua superação ou minimização e à aprendizagem da profissão.

Os dados evidenciaram a ausência de uma formação pedagógica específica, voltada ao período de iniciação profissional, e, em virtude disso, a delegação – especialmente à escola – da responsabilidade pelo seu acompanhamento. Joana e Luana destacaram como formação peculiar proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação aos professores iniciantes um encontro cuja temática abordada teve a finalidade principal de aproximá-las da estrutura desse

órgão. A centralidade do encontro voltou-se, segundo o que evidenciam os dados, para questões de ordem administrativa, não demonstrando que houvesse a intenção de voltar-se às questões pedagógicas, naquele momento, não obstante as dúvidas que as professoras possuíam.

As escolas para as quais as Joana e Luana foram designadas, na mesma proporção, receberam-nas e passaram algumas normas e rotinas de funcionamento, aspectos gerais considerados necessários para a prática inicial das professoras, sendo que outras questões de maior profundidade, para serem apropriadas e também constituídas por elas, ficaram dependentes da interação intra-institucional estabelecida.

Nesse sentido, é interessante destacar que o Projeto Político Pedagógico da escola não foi apontado pelas gestoras das escolas e da Secretaria Municipal de Educação como instrumento para que professores inicialmente estranhas à instituição escolar tomem contato inicial com o que ela, coletivamente, tem formalizado sobre suas pretensões para a própria prática, bem como sobre seus projetos, filosofia, sistema de avaliação, entre outros aspectos que poderiam ser abordados com esses professores, o que indica a pouca relevância desse Projeto para a aproximação de professores iniciantes à vida da escola.

Esse aspecto fica evidenciado diretamente em relação à professora Joana e, também, em relação à participação das gestoras nos grupos focais, posto que Luana, quando iniciou na rede, efetuou esse processo em uma escola que estava em fase inicial de criação, não tendo por isso um Projeto já efetivado. Considero importante o registro de tal informação, embora a própria professora não tenha feito menção de maior relevância na participação da elaboração desse documento durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, o que pode ser evidência da importância relativa atribuída a ele.

Ainda em relação aos desafios advindos da prática pedagógica e a como Joana e Luana encaminharam a resolução das questões surgidas, há que ser destacado o sentimento, por vezes presente, de individualismo entre as professoras. Ele foi vivenciado especialmente por Luana (proporcionado, sobretudo, por uma das professoras com a qual conviveu), e parece ter restringido a existência de processos mais colaborativos entre as professoras. Tal forma de relação social vivenciada na escola, reafirmada pela pouca participação da pedagoga no processo de aprendizagem da docência, repercutiu também em aspectos simples relacionados à ação docente, como na utilização de recursos metodológicos pela professora. A postura de individualismo foi fortalecida, em relação à professora Luana, tanto por comportamentos como o da professora destacada por ela, quanto pelo funcionamento do dia a

dia da escola, que deixou de impulsionar a construção do trabalho coletivo e as posturas colegiadas, para além de situações superficiais.

Luana buscou minimizar essa dificuldade junto a uma professora experiente em quem encontrou apoio e espelhou-se, evidenciando que, ainda que os espaços nem sempre sejam favorecedores e até inibam práticas mais socializadas, os professores são capazes de ultrapassar esse limite e mobilizar novas ações. A professora experiente foi quem, na escola, dedicou-lhe maior atenção, auxiliando-a frente às dúvidas que surgiram.

Entretanto, há que destacar-se que, diante da pouca problematização da prática e da escassa presença da aprendizagem compartilhada pelo conjunto da escola, práticas pedagógicas podem ser reproduzidas sem a efetiva reflexão sobre sua pertinência, ou sem que sejam fruto de uma discussão e de um estudo sistemático de cunho teórico-prático. Nesse sentido, ficou evidenciado que Luana orienta a reprodução, na escola em que atualmente é pedagoga, da mesma prática que aprendeu com a professora experiente que lhe deu apoio.

Quando as gestoras expressaram a relevância da colaboração para que um professor seja bem-sucedido – se considerada a dinâmica do trabalho pedagógico da escola, que proclama a minimização de conflitos enquanto propaga essa retórica entre os professores – percebe-se que a colaboração é entendida, contudo, principalmente em nível periférico, voltada muitas vezes à resolução de problemas de menor relevância pedagógica no dia a dia da escola.

Outros elementos foram evidenciados como sendo interferentes no processo de aprendizagem profissional de Joana e Luana. Eles se relacionaram à utilização, por Joana, de um Caderno de conteúdos organizado pela pedagoga para ser seguido pelas professoras da escola; e, por Luana, à importância do Parecer Pedagógico, de uma Pasta de atividades e do Caderno de planejamento de outros professores como ferramentas utilizadas para auxiliar no processo decisório referente às questões relacionadas ao planejamento das atividades para os alunos.

Com a utilização desses recursos as professoras demonstraram que procuraram minimizar a pouca ênfase dispensada ao trabalho colaborativo e, com isso, a limitada interação com outros professores no tocante à decisão sobre a própria prática.

Joana falou sobre o seguimento de um calendário existente no Caderno de conteúdos da pedagoga, deixando de fazer referência a algum nível de participação na sua concepção. Esse caderno traduz-se em um referencial para a professora iniciante, parecendo satisfazer suas necessidades práticas mais emergenciais. Contraditoriamente, pareceu favorecer uma abordagem mecânica do currículo, que muitas vezes despreza o campo da prática social dos

alunos, na medida em que conduz a uma ação pedagógica descontextualizada, que ignora tanto suas experiências como os pressupostos de aprendizagem.

Além disso, a existência e utilização do Caderno de conteúdos parece estar articulada a posturas controladoras e pouco flexíveis das gestoras da escola em relação à prática das professoras, posturas por meio das quais deixam de considerar, em suas interlocuções com o grupo, possíveis dificuldades que podem estar ocorrendo no dia a dia, dificuldades muitas vezes articuladas ao contexto institucional e que podem obstar a consecução da prática pedagógica.

Luana deu ênfase à utilização do Parecer Pedagógico como referência para seguir os objetivos a serem alcançados pelos alunos, apontando criticamente, inclusive, a necessidade de revisão dos Pareceres utilizados pela escola tendo em vista a quantidade de objetivos definidos, embora não tenha requisitado mais diretamente sua participação nesse processo. Chama a atenção, também, o destaque dado pela professora à utilização de Cadernos de Planejamento (antigos) de outros professores, ressaltando tal prática como sendo relativamente comum entre eles e, especialmente para ela, de reconhecida relevância.

É possível constatar, portanto, que o desenvolvimento profissional de Luana e de Joana se configura em meio a contradições e ao conjunto de desafios aos quais têm que responder, o que provoca, muitas vezes, formas de adaptação às condições existentes, embora em outros momentos, especialmente Luana, tenha demonstrado a percepção de situações conflitantes ou inadequadas, bem como procurado propor em alguma medida sua superação.

Na prática vivenciada pelas professoras destacou-se, ainda, o eixo de análise aqui denominado *Políticas de descentralização* como interveniente em sua prática e, portanto, em seu desenvolvimento profissional.

Relacionada a esse eixo está a execução de tarefas que priorizaram o preenchimento permanente de dados quantitativos referentes aos alunos, dados consoantes com o controle de faltas, de tarefas feitas e de leitura (livros infantis), fazendo com que as professoras utilizassem o tempo de que dispunham na escola para a hora-atividade (quando dispunham, principalmente no caso de Luana), para o cumprimento de funções de caráter burocrático para as quais não veem significado, revelando as formas de controle a que está submetido seu trabalho.

Além disso, em decorrência desse aspecto, foi possível perceber a constituição de um entendimento da função docente que a relaciona à execução de tarefas impositivas, repetitivas e burocráticas, as quais passaram a ser assimiladas ou provocaram algum nível de ajustamento das professoras às situações de controle. Esse fato foi percebido especialmente quando elas

questionaram a maneira como são operacionalizadas essas exigências, e não, de forma mais profunda, suas intenções, relevância, ou mesmo suas condições de efetivação.

Em relação à professora Luana, mais especificamente, tendo em vista o controle percebido, demonstrou a preocupação sentida pela escola e por ela mesma com o número de faltas apresentado à Secretaria Municipal de Educação, e destacou a alternativa encontrada para minimizar o quadro inicialmente demonstrado: mudar a forma como as faltas eram consideradas, passando de faltas não justificadas para faltas com justificativa, a fim de relativizar o resultado esperado pela Secretaria.

Tal prática coloca em questão a situação delicada do processo de aprendizagem da docência vivido pela professora, na medida em que passou a responder a tais demandas e a submeter-se ao controle de resultados, que burocratiza o trabalho. A professora busca formas alternativas de minimizar esses resultados, demonstrando preocupação central com eles.

A burocratização, que intensifica o trabalho docente, remete ao contexto histórico que a produz, isto é, a um momento em que são valorizados modelos empresariais de gestão educacional que, ratificando uma forma de gerenciamento da escola e das professoras, parte de uma ideia de responsabilização pessoal por resultados a serem alcançados, em detrimento de condições favoráveis para o seu alcance (GARCIA; ANADON, 2006).

Esse encaminhamento gerou nas professoras sentimentos de descontentamento, dúvida, inquietação e desconhecimento, que indicaram um modelo decisório centralizado e verticalizado que incide sobre sua prática profissional.

Tal modelo pode ser compreendido no contexto social geral de redução de gastos públicos, em que, para o alcance da pretendida “eficácia” na educação, são adotadas medidas de transferência de parte da responsabilidade do Estado à sociedade, adotando-se, para isso, modelos pautados na flexibilidade e na gestão descentralizada (MELO; AUGUSTO, 2006). Essa forma de gestão se constitui a partir do estímulo à existência de unidades menores de gestão, embora mantenha centralmente o viés tecnocrático que prioriza o controle de resultados.

Inseridas nesse contexto, é possível considerar a posição vulnerável e a situação contraditória vividas por Joana e Luana, pois as professoras, assim como demonstraram sentir-se desconfortáveis e pressionadas em relação às diferentes exigências, buscaram também atendê-las com afinco, operacionalizando-as e preocupando-se com resultados a serem alcançados/demonstrados. Tal prática está em consonância com as características de um professor bem-sucedido apontadas pelas gestoras quando referem ser esse um professor

que “[...] se destaca pela produtividade que ele tem [...]” (P3) e, na mesma medida, pela indicação das professoras como correspondentes a esse conceito.

A referência feita por Joana e Luana ao estabelecimento de metas e resultados encontra-se no contexto da avaliação externa apontada por elas, enquanto procedimento de acompanhamento/controle periódico das escolas, professores e alunos. As professoras demonstraram ter preocupação central com a prática da avaliação externa na rede municipal de ensino, em especial referindo-se às provas vinculadas ao Instituto Ayrton Senna.

Em relação à avaliação externa e ao desenvolvimento profissional das professoras, Joana destacou como privilégio o fato de ter sido aplicadora da referida avaliação em seguida à sua entrada na rede municipal. Luana evidenciou que houve insegurança em relação a essa prática, por ela desconhecida. Segundo a professora, essa insegurança foi causada pelo fato de alguns professores – que seriam os aplicadores da avaliação – em certa medida amedrontarem os demais professores, especialmente em relação aos conteúdos que seriam privilegiados e à postura que deveriam assumir em relação aos alunos durante sua aplicação.

Nesse sentido, é possível inferir que existe, para Luana, estreita vinculação entre os resultados a serem alcançados pelos alunos e a qualidade e a responsabilidade pelo seu próprio trabalho. Tal percepção, pela professora, coaduna também com o perfil de professor bem-sucedido destacado pelas gestoras.

É interessante ressaltar que os dados obtidos na pesquisa indicaram que as relações sociais no interior da escola, quando articuladas a questões que envolvem, direta ou indiretamente, situações competitivas e de cobrança – advindas de instâncias estranhas a ela e que são, por esse motivo, centralizadas em local diferenciado e hierarquizadas em relação à prática da escola – estimulam o desenvolvimento de comportamentos pouco amenos entre os professores. Além disso, geram sentimentos de cobrança, pressão externa e competitividade, aspectos que reforçam as posturas necessárias para a manutenção do sistema capitalista vigente, que se readequou com o propósito de manter-se preponderante (SANTOS, 2004).

A insegurança de Luana foi superada à medida que passou a compreender a forma de organização da referida avaliação, no sentido de verificar e acompanhar o que seria exigido dos alunos, ou os objetivos a serem alcançados por eles. Em decorrência dessa compreensão, e para atender às demandas impostas, a professora voltou sua prática pedagógica para esses aspectos, tendo-os como norteadores. Além disso, o segundo aspecto que a tranquilizou em relação à avaliação do Instituto Ayrton Senna foi a constatação de que as provas eram relativamente previsíveis quanto às questões apresentadas, posto que percebeu que os exercícios eram, em linhas gerais, similares.

Tal compreensão também conduziu a professora a direcionar sua prática tendo em vista exercitar os modelos necessários, favorecendo o alcance de um resultado entendido como positivo e a minimização da própria ansiedade frente à necessidade de uma resposta também positiva.

Os dados evidenciaram, portanto, como Luana passou a constituir, a partir da prática, uma concepção de ensino; e, vinculada a ela, como articulou a aprendizagem dos alunos à realização de provas e à verificação de seus resultados. Com isso, a professora demonstra ter deixado de privilegiar o enfoque da aprendizagem como um valor a ser conquistado pelos alunos, podendo ter favorecido, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da competitividade entre eles, além de ter evidenciado que a avaliação externa é, diante dessa perspectiva, uma das razões de ser do trabalho que desenvolve, assumindo um caráter diretivo de sua prática.

Diante desse entendimento, foi possível perceber que Luana sente-se impelida a fazer com que seus alunos demonstrem bons resultados, independentemente de analisar as condições que precisa ter para alcançá-los, ou dos motivos pelos quais deve persegui-los, acatando tais pressupostos a partir de determinações externas.

Com essa percepção, Luana buscou alternativas para responder a contento às demandas externas, o que evidencia a ocorrência, em um âmbito mais amplo, de um deslocamento da discussão sobre a qualidade da educação do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual (SOUZA, 2010). Isso se deu em detrimento de uma articulação entre esses campos, que permitisse a compreensão das condições sociais e políticas inerentes a interesses contraditórios.

Diante das questões apresentadas, Luana e Joana aproximaram-se da construção de um entendimento restrito sobre a avaliação discente, associando-a à classificação da aprendizagem, sem que os fatores associados a uma possível não aprendizagem, e que poderiam explicar as diferenças de desempenho, fossem compreendidos em profundidade, visando à perspectiva de alternativas de superação.

Tomando a prática como eixo central, o presente estudo permitiu verificar, portanto, que as professoras iniciantes bem-sucedidas inserem-se em um quadro social no qual é valorizada a capacidade do próprio sujeito para a busca de alternativas que levem ao alcance dos resultados positivos demandados pelo sistema. Essas demandas se efetivam em prejuízo da análise das condições necessárias para alcançá-las. Elas ainda se estabelecem em detrimento da valorização da atuação docente constituída desde o âmbito técnico, humano e político, priorizando-se, nesse sentido, o primeiro desses aspectos.

Observada a prática vivenciada pelas professoras, em relação à sua capacidade de responder às demandas do sistema, elas são consideradas bem-sucedidas, pois atendem prontamente – em meio às contradições que vivenciam – às necessidades impostas, sem desanimar frente às dificuldades e desafios. As professoras Joana e Luana são responsáveis e comprometidas com o que é esperado delas.

Dessa forma, é possível ressaltar que, neste momento histórico, na correlação de forças entre as classes sociais, parece ser preponderante a capacidade do sistema vigente para dificultar práticas pautadas na colaboração, no fortalecimento do coletivo, e que favoreçam a percepção crítica da realidade. Com isso, fica evidenciado o encaminhamento de ações que desenvolvem nos sujeitos a predisposição a formas de colaboração que reforçam, em muitos momentos, seus pressupostos de isolamento, competitividade e individualismo. Joana e Luana assumem para si e respondem às prescrições a que estão sujeitas, deixando de explicitar, ao menos aparentemente, a percepção crítica dos múltiplos condicionantes da ação pedagógica.

Os dados empíricos evidenciaram que o processo de desenvolvimento profissional das professoras iniciantes é marcado por múltiplos determinantes que se inseriram/inserem nesse processo. Foi determinante no desenvolvimento profissional de Joana e Luana a possibilidade de ascensão social representada pelo acesso à profissão, bem como o incentivo materno para a opção pela docência. Os dados ainda revelaram a influência de professoras dos anos iniciais da Educação Básica na prática pedagógica das professoras iniciantes pesquisadas. Ficou explicitada, também, a formação docente assentada principalmente no modelo da racionalidade técnica e a centralidade conferida à competência técnica do professor, perspectivada especialmente a partir do âmbito da Secretaria Municipal de Educação e das gestoras das escolas.

Essa competência técnica é fortalecida pela ideia de responsabilização pessoal das professoras pelo processo educacional dos alunos, em detrimento de outros aspectos complementares a ele, entre os quais estão o número de alunos em sala de aula, a viabilização de espaços coletivos de aprendizagem docente e o desenvolvimento da autonomia do professor. É possível verificar que, nesse contexto, não há um projeto institucional em nível de Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, sendo que a responsabilidade por esse processo ficou ao encargo da escola. Tal responsabilização se efetiva especialmente a partir dos recursos humanos, estruturais e organizacionais de que a escola regularmente dispõe, sendo, portanto, expressão dessas condições objetivas.

9.2 PARA ALÉM DOS DETERMINANTES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA, INICIATIVAS DAS PROFESSORAS DURANTE O PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL

Os dados obtidos permitiram constatar a existência de pressupostos coerentes com o sistema capitalista, que interferem como determinantes no processo de desenvolvimento profissional de Joana e Luana, porque conduzem as professoras a responder burocraticamente a múltiplas demandas. Esses pressupostos dificultam a participação das professoras nos processos decisórios que envolvem a escola, bem como o desenvolvimento de posturas colaborativas na prática pedagógica. Eles se encontram objetivados na forma de cobranças externas, incentivo às posturas individualistas, limitado apoio ao processo de aprendizagem das professoras tendo em vista a construção da autonomia profissional, incentivo à competitividade entre escolas e professores, entre outros aspectos.

Não obstante as condições objetivas de trabalho das professoras no contexto da organização da escola, os dados demonstram que elas agem/reagem em diferentes momentos em relação a esses determinantes, realizam movimentos que lhes asseguram, inclusive, a continuidade do próprio trabalho.

É relevante considerar, contudo, que as iniciativas de resistência do coletivo profissional docente foram mais favorecidas em períodos anteriores, como na década de 1980, em que os movimentos sociais se constituíam como principais protagonistas das iniciativas de resistência a modelos autoritários e opressores. No entanto, ainda que se considere esse aspecto, ou o fato de neste momento histórico se estar vivendo em um contexto social em que práticas procuram obscurecer a efetiva compreensão das relações humanas cunhadas sob o capitalismo, as professoras – ao mesmo tempo em que respondem às exigências do sistema – demonstram ações de resistência a determinadas situações existentes no contexto do trabalho. Elas o fazem à medida que vivenciam o conflito e a contradição.

Nesse sentido, as iniciativas das professoras podem ser entendidas tanto como formas de resistência que demonstram o questionamento àquilo que está posto, quanto como formas embrionárias de ação que revelam aspectos valorizados pelas professoras mais especificamente quanto ao seu desenvolvimento profissional, constituindo-se como formas alternativas que se estabelecem nesse movimento. As professoras mostram, por meio dessas iniciativas, a possibilidade do desenvolvimento de práticas autônomas.

9.2.1 Movimentos de resistência à condição vivida

Os dados empíricos evidenciam que a experiência gerada no campo da prática conduz a iniciativas que, se forem analisadas do ponto de vista da impossibilidade humana diante das determinações existentes, podem parecer inesperadas ou ser mesmo imperceptíveis. Entretanto, ao se considerar o homem como ser determinante/determinado no contexto em que vive, essas iniciativas são inerentes à experiência humana. Assim como entende Thompson (1981, p. 189), a experiência é,

> [...] em última instância, 'gerada na vida material', [...] estruturada em termos de classe, e, consequentemente o 'ser social' determinou a 'consciência social'. *La Structure* ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva sua influência determinada é pequena. As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer 'agora', 'manipula' a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação.

A experiência humana – gestada a partir das contradições vividas no contexto – não origina, segundo Castoriadis (1985), ações previsíveis ou ações específicas e bem definidas que estejam em consonância com as determinações existentes. Ela é vivida em cada momento presente e de diferentes maneiras pelos sujeitos, o que faz com que suas ações sejam também passíveis de imprevisibilidade. A experiência ajuda a construir possibilidades de relações novas, conhecimentos novos que se contrapõem ao que está posto pelo sistema. Ela ajuda a gerar novas formas de ação que possibilitam, inclusive, a sobrevivência dentro dele, mas contraditoriamente, questionam e minam seus fundamentos.

Em conformidade com esse entendimento, em relação ao processo de desenvolvimento profissional das professoras, é possível a leitura – a partir do campo da prática – de resistências, reações ou iniciativas que parecem criar possibilidades para o contexto da ação docente, ainda que isso se manifeste de forma embrionária. Isso porque, em meio às contradições enfrentadas no dia a dia da escola, ao mesmo tempo em que demonstram seguir as determinações do sistema, as professoras agem/reagem frente a elas, parecem contrapor-se por meio dessas iniciativas que demonstram, em última análise, sua ação determinada/determinante no campo da prática.

Em relação às iniciativas que assumem formas de resistência, pode-se afirmar que são verificadas nos dados empíricos, quando Luana destaca que fará uma viagem com outros professores e representantes da Secretaria Municipal, referente a um projeto[56] do qual

[56] Segundo informações da professora, trata-se de um projeto de formação de participação voluntária, com encontros realizados em horário extraescolar. No caso dessa viagem, especificamente, serão

participa, e que por esse motivo levará os alunos para a sala de vídeo, enquanto elabora atividades discentes para deixar à professora que irá substituí-la.

Os registros evidenciam o posicionamento de contrariedade de Luana em relação ao fato de não existir hora-atividade na escola, durante a qual realizaria o planejamento. Ela encontra, por isso, uma alternativa para não sofrer uma sobrecarga de trabalho fora da carga horária que precisa cumprir, contrapondo-se aos mecanismos de exploração a que é submetido seu trabalho:

> A professora Luana afirma que terá que deixar o planejamento pronto para a semana, porque vai fazer uma viagem pela prefeitura, e que tem dois alunos para os quais faz atividades diferenciadas. Afirma que está sem hora-atividade há um "tempão" e que terá que levar os alunos para assistir a um filme enquanto prepara as atividades para aqueles que têm planejamento diferenciado. (DIAPE 6, LU)

Tendo em vista as condições de trabalho, Luana demonstra encontrar a maneira que provavelmente julga pertinente para minimizar as dificuldades, alterando a sua prática e tentando reduzir os efeitos da situação. Luana deixa de desenvolver atividades em sala de aula e cria formas de organizar seu trabalho, ressaltando que levará os alunos para assistirem a um filme (infantil), para que possa, então, organizar as referidas atividades. A indicação da professora demonstra que essa opção está mais relacionada à necessidade de ter um tempo livre para realizar o planejamento, do que especificamente de atender a um objetivo pedagógico relacionado ao filme em questão.

Foi possível perceber uma iniciativa de resistência, também, quando Luana declara ter encontrado junto aos demais professores da escola a forma alternativa para apresentar os resultados esperados/controlados via metas estabelecidas pela instância gestora, tendo em vista deixá-los menos negativos, alterando, em certa medida, esses resultados:

> *Aí o número de faltas da escola estava muito grande*, a gente sentou e conversou, então escreveu... Contou, é justificada. Só não vai ser justificada quando você perguntar pra criança: "Por que você não veio?" e ela responder: "Ah, eu fui passear com meu pai", aí não tem justificativa. Então, aí é que a gente foi se adaptando. (LU, grifo nosso)

O relato de Luana indica uma iniciativa que faz parte do movimento dialético vivido na prática e que se mostra como uma contraposição que, ao relativizar de certa forma os resultados a serem apresentados à instância gestora, torna-se também uma iniciativa para que a escola possa responder à situação de cobrança externa que está vivendo.

---

utilizados dias letivos e também o final da semana. As despesas são de responsabilidade da professora, sendo que uma parte é coberta pela Secretaria Municipal de Educação.

Semelhante a essa iniciativa está a repetição ou treino dos exercícios solicitados nas avaliações externas, propiciado aos alunos por Joana e Luana, tendo em vista o alcance das metas ou resultados estabelecidos, conforme evidenciam os dados empíricos:

> *Aí não adianta você trabalhar com a criança,* de repente, ficar fazendo uma atividade, que ela não vai ser, *só uma atividade que não vai ser cobrada na prova*, porque [...] virá uma outra avaliação além da que você faz. (LU, grifo nosso)

> [...]. A professora distribui os crachás de cada um dos alunos. Um deles diz que não quer o crachá, mas a professora comenta: *"Você quer, porque vamos fazer atividade diferente, tá?"* As crianças conversam entre si, mostram seus nomes uns aos outros. *A professora pede que façam silêncio e vai à frente para falar sobre a atividade. Mostra a folha aos alunos e diz que é um "[...] modelinho de prova que veio da Prefeitura, porque provavelmente vão fazer prova semana que vem*" [referindo-se à avaliação externa do Instituto Ayrton Senna]. (DIAPE 10, JO, grifo nosso)

Ao realizar tal treinamento ou repetição de exercícios, as professoras demonstram preocupação com o fato de estarem sendo avaliadas externamente e com o que os resultados alcançados pelos alunos podem acarretar. Elas demonstram uma iniciativa que pode minimizar a prática docente e o próprio currículo, mas, contraditoriamente, que parece servir para que se sintam mais seguras em relação ao processo instituído pela Secretaria Municipal de Educação. Joana e Luana esperam que os alunos se saiam bem, e que, a partir disso, elas sejam reconhecidas pelo seu trabalho, pois no contexto em que estão atuando é muito forte a presença da avaliação externa. Por isso, para lidar com as contradições do sistema, fazem frente a essas contradições.

Iniciativas de resistência são constatadas também em outros professores, como a verificada em relação a uma professora cujos alunos, em sua maioria, têm a mesma idade que os alunos de Joana. Essa professora – que atua na mesma escola de Joana – afirma, para outra professora, que não obstante as orientações externas que procuram determinar a prática docente, em sua sala de aula ela tende a organizar essa prática da forma que julga mais pertinente. O excerto a seguir confirma essa constatação:

> Observei que outra professora se afastou das demais e outra veio ao seu lado e, em tom baixo, as duas comentaram: "Você vai lá, ouve o que eles têm a dizer, mas que é o que [outra professora.] comentou, isto é, que na sala entre as quatro paredes é diferente, e você faz como quer. (DIAPE 2, JO, grifo nosso)

A afirmação da professora demonstra a tentativa de retomada do controle sobre o próprio processo de trabalho frente a uma forma de organização da escola que não é neutra, pois demonstra a intenção de dirigir os professores, dificultar o trabalho coletivo e não valorizar a experiência docente. Essa tentativa da professora se configura em meio às amarras da instituição escolar, espaço em que a professora se depara com alunos concretos e que vivem em realidades também concretas e diferenciadas, o que contribui para a complexidade desse processo.

Outra iniciativa observada evidencia que Luana, demonstrando solidariedade à professora experiente da qual sempre obteve apoio, predispõe-se a ficar com seus alunos para que ela possa ausentar-se da escola antecipadamente, uma vez que as condições existentes não favorecem a ausência da professora por motivo de doença, através, por exemplo, da sua substituição por uma professora co-regente. Pela ação que empreende, Luana demonstra a importância da cooperação e da parceria, em detrimento do individualismo nas relações estabelecidas na escola.

A opção da professora é de realizar com os alunos uma atividade que favoreça o trabalho com as duas turmas, pois ficou com os dois grupos assistindo a um vídeo, deixando de permanecer com eles em sala de aula desenvolvendo outras atividades, provavelmente porque isso poderia acarretar níveis de maior indisciplina nos alunos, dificultando sua prática.

Tal fato sugere que ainda que o sistema não favoreça as condições de trabalho necessárias, a professora encontra a alternativa que lhe parece a mais adequada para não se sobrecarregar, ao mesmo tempo em que também colabora com a colega de trabalho, conforme se verifica no excerto do diário de campo:

> As crianças continuam assistindo ao filme e me dirijo à professora para me despedir. Luana afirma que a outra professora, que estava doente, foi embora, por isso ficou com os alunos dela na sala de vídeo. (DIAPE 7, LU)

Essa iniciativa não se refere diretamente a um processo de reivindicação a melhores condições de trabalho, mas corrói lenta e ocultamente os fundamentos do que dá sentido à forma de organização da escola tal como se apresenta. Como afirma Castoriadis (1985, p. 65), em relação à empresa e à sociedade, sendo aqui tomada sua reflexão em relação à escola, o trabalhador questiona "[...] o fundamento da organização capitalista da empresa e da sociedade: a de que o homem existe para a produção [...]", para além de suas necessidades e de sua própria vida.

O movimento empreendido pelas professoras pode ser considerado como uma forma de luta informal e implícita (CASTORIADIS, 1985), por meio da qual as professoras opõem-se à forma de organização do trabalho na escola e às condições objetivas nela existentes (articuladas às demandas do sistema), e a elas resistem. Essa iniciativa comumente não é percebida como tal, posto que não é um movimento explícito. Castoriadis (1985, p. 74) chama a atenção para a ocorrência dessa forma de luta e o que ela possui de potencial:

> A alienação da sociedade capitalista contemporânea, as contradições e o desgaste profundo do sistema, a luta contra esse sob uma infinidade de formas, são vividas e atuadas – em sua existência cotidiana – por todas as camadas da sociedade moderna, com exceção das cúpulas dirigentes. Quer se trate de categorias de assalariados fora do proletariado industrial, de estudantes e de jovens, de parcelas crescentes da população feminina, de frações de intelectuais e de cientistas, de minorias étnicas, reencontra-se aqui o que é importante nas lutas exemplares do proletariado industrial: o questionamento de aspectos específicos da organização opressiva do sistema, que contém potencialmente o seu questionamento generalizado.

A natureza das situações relatadas, às quais as professoras demonstram opor-se, têm como pressuposto fundamental o controle externo do processo de trabalho e a exploração do trabalho do professor. Por isso, lutas podem acontecer e demonstram que têm em vista a superação das condições existentes.

9.2.2 A articulação de outras formas de relações sociais ao processo de desenvolvimento profissional

Outras iniciativas de Joana e Luana são evidenciadas em seu processo de desenvolvimento profissional. A partir das situações da prática, as professoras demonstram valorizar – no sentido de que parece se constituir para elas uma necessidade, no período de iniciação profissional – a socialização da prática pedagógica entre os professores, para além da forma como se encontra organizada na escola.

As professoras demonstram a importância da postura de colaboração entre os professores, pois estabelecem ações que favorecem essa postura, ainda que, conforme afirma Luana, o que comumente se vivencia na escola é o pouco estímulo a esse aspecto:

> [...] geralmente é iniciativa da gente, de estar dividindo, fazendo um trabalho conjunto, não que a escola favoreça tanto. E se a escola ainda não favorecer pra gente ficar planejando no mesmo horário, é mais difícil, tem que ir na sala, ver, trocar, [...]. (LU)

> A gente se troca, atividade, assim, importantíssimo. [...] Atividades, uma troca com a outra, [...]. Ah, às vezes na hora-atividade, como a A. [professora] veio aqui, quando a gente sabe que alguém está na hora-atividade, ou às vezes vai à sala entregar... (JO)
>
> [...]. Chega uma professora na porta e chama a professora Joana para o lado de fora da sala para conversarem. A professora volta e solicita às crianças [...]. (DIAPE 13, JO)

As iniciativas das professoras demonstram responder, principalmente, ao isolamento vivido na escola. Elas buscam seus pares e evidenciam alternativas e relações diferenciadas, que se sobrepõem ao entendimento de que cada um deve aprender por si mesmo, sem articular-se com os colegas. Ainda que as práticas que desenvolvem possam parecer simplificadas – dadas as condições objetivas de trabalho dessas professoras – mostram também uma questão central que é a necessidade sentida por elas da existência dessa socialização entre os pares para a aprendizagem da docência. Assim, verificam-se relações que tentam estabelecer a redefinição do funcionamento da escola, sobre outras bases.

Cada uma das professoras determina através de sua atividade, tanto implícita quanto explícita, como afirma Castoriadis (1985), o conteúdo das relações em que estão envolvidas, tanto e mais do que são determinadas por elas. Elas procuram criar um modo de funcionamento alternativo que tem como viés articulador a referência ao coletivo, tal como demonstram os trabalhadores em suas práticas.

Conforme assevera Santos (1992; 2004), a partir de uma análise da dinâmica dos processos socioeconômicos e dos movimentos sociais conduzidos pelas classes trabalhadoras, os trabalhadores criam, em suas práticas, relações sociais inovadoras, opostas às relações que são adequadas ao modo de produção capitalista e em que aspectos como hierarquia, individualismo, competitividade e passividade preponderam. O autor destaca a existência de relações sociais que são desencadeadas pelos trabalhadores e que têm suas bases no coletivo, na horizontalidade e na solidariedade entre eles. A esse tipo de relações sociais, Santos (1992; 2004) denomina de relações sociais de tipo novo. Ele entende, assim como Bernardo (1991), que tais relações constituem uma forma alternativa que se contrapõe ao modelo vivido sob o capitalismo, na medida em que, na prática, instituem outras formas de organização.

Na complexidade do dia a dia da escola as professoras convivem, portanto, com relações sociais antagônicas. De um lado, estão relações que correspondem à forma como a organização escolar usualmente está estruturada e que dizem respeito a modelos hierárquicos, concorrenciais e passivos; de outro, relações por meio das quais as professoras procuram negar essa forma de organização, e que se referem à criação de possibilidades diferentes para a prática, opostas às primeiras.

Assim, além de buscar a socialização de atividades, Luana evidencia também a relevância de se valorizar a capacidade dos colegas de trabalho para facilitar a própria aprendizagem, buscando sua participação e ajuda para suprir dificuldades em relação à docência. Ela manifesta a importância da aprendizagem coletiva quando destaca

> Mas nas dificuldades eu sempre procuro ajuda, pergunto pra alguém que sabe mais, alguém que tenha mais experiência pra estar falando, compartilhando a dúvida. (LU)
>
> Então surgem [dúvidas], mas sempre buscar ajuda com outra [professora] que às vezes entende [melhor]. Aqui na escola, às vezes, [eu falo]: "Ah, vamos perguntar para a professora F., que é de matemática"; "Ah, vamos perguntar para uma tal professora, que é mais assim, em português". [...] Sempre surgem dificuldades e você vai perguntando. (LU, como pedagoga)

Ao evidenciar a importância de buscar ajuda junto aos colegas de trabalho para minimizar as dificuldades surgidas e, consequentemente, de aprender com eles, Luana demonstra a relevância de que se construa na escola a postura de colaboração e de socialização de experiências, que podem conduzir o conjunto de professores a uma prática mais efetiva. Aprender com o outro, ou, com sua experiência, demonstra ser, portanto, uma necessidade para a professora, tendo em vista seu processo de desenvolvimento profissional.

Também em relação ao desenvolvimento profissional, Luana manifesta, pela experiência que vivenciou durante a formação profissional, a necessidade de que essa formação, tanto inicial quanto continuada, estabeleça melhor articulação entre teoria e prática, pois conforme ficou demonstrado, ao sentir o imperativo dessa articulação, ela procura , por si mesma, efetivá-la. Luana afirma:

> [...] por isso que eu acho, que talvez, se eu estivesse fazendo Pedagogia e trabalhando fosse diferente, sabe, traria mais pra realidade. Porque eu via uma coisa... (LU)
> E ele ensinava [professor da Especialização]: "Ah, façam um círculo lá no pátio, daí brinca com as crianças, dentro e fora, dentro e fora, andar num círculo, aí você vê que a criança aprende". Eu fazia com as crianças na sala, sabe? (LU)

A reflexão sobre a própria prática também é uma iniciativa que se evidencia como relevante para as professoras iniciantes, pois elas explicitam e valorizam essa abordagem apesar de a prática desencadeada pela escola ter favorecido mais o tratamento mecânico do processo ensino-aprendizagem:

> Assim, você faz uma atividade, você já, por mais que a gente não faça assim, um registro, não registre, mas o que deu certo e o não deu certo, você sempre está pensando. "Ah, mas esse não dá certo", "Esse eu posso fazer", "Esse dá para eu continuar fazendo". (LU)

> Eu penso, às vezes eu paro pra pensar, se eu sei ou não sei, mas aí eu vou nos livros, meu socorro são os livros... [...]. Quando eu estou planejando pra eles. Agora lá no começo, é claro que eu pensava mais sobre isso. (JO)

Joana e Luana demonstram que a reflexão é, para elas, subsídio para a compreensão da própria prática, tendo em vista alterá-la. Isso se evidencia quando Luana relata "pensar" sobre o que deu certo em sua prática e pode por isso ser mantido, e o que deixou de responder às suas expectativas e que precisa ser modificado. Joana, por sua vez, evidencia a necessidade de refletir sobre seus próprios conhecimentos, sobre o domínio que tem sobre o conteúdo a ser ensinado.

Com isso as professoras explicitam a importância que assume a atitude reflexiva no processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da docência. Elas demonstram a necessidade de um processo reflexivo que parta da prática, das ações que empreendem, para a constituição de novas práticas, embora deixem de apontar sua articulação com aportes teóricos que auxiliem esse processo. Joana, inclusive, faz referência à necessidade de reflexão sobre a ação pedagógica logo em seguida à sua entrada na profissão, embora demonstre também que, com o passar do tempo, essa prática pode ter sido menos frequente, o que se pode associar ao papel desempenhado pela escola e pela pedagoga nesse percurso.

Além desse entendimento, a referência à reflexão – quando articulada à necessidade de socialização da prática e de valorização da experiência e do conhecimento de outros professores, conforme apontaram as professoras – passa, também, a ter um caráter coletivo, para além de sua abordagem individual, ainda que essa também se faça relevante.

Outro ponto relevante, indicativo da necessidade das professoras em relação ao processo de desenvolvimento profissional, é que elas demonstram a importância de receber um apoio diferenciado durante o período de iniciação profissional. No entanto, o que chama a atenção nos dados empíricos é o nível ou tipo de apoio a ser dispensado às professoras, pois, como verificado, nesse apoio há que se desenvolver níveis cada vez mais importantes de autonomia profissional. As professoras manifestam que:

> [...], porque se não tiver uma pedagoga, [...] que te apoie, te auxilie, você não sabe nem o que é que faz, [...]. (JO)

> Eu acho que eu tinha bastante autonomia pra fazer as coisas, [...] de um certo lado eu tinha autonomia, podia fazer as coisas, [...]. (LU)

> [...]. Mas, eu acho que é isso: o lado positivo estava na autonomia pra fazer o trabalho, o negativo é que às vezes ficava meio sozinha, [...]. (LU)

> [...] porque [...] logo no segundo ano também me confiaram uma turma que era vista como difícil. [...], talvez eles até achassem que pudesse dar mais conta do que realmente a gente conseguisse, sabe? (LU)

Diante do que evidenciam os dados, as professoras iniciantes indicadas como bem-sucedidas demonstram que elas são assim consideradas porque respondem às determinações do sistema, agindo com empenho pessoal para atendê-las e reforçando, em alguma medida, essas determinações. Por outro lado, antagonicamente, Joana e Luana podem ser assim compreendidas, em última análise, como professoras que, apesar dos obstáculos impostos pela escola, opõem-se também àquilo que estão vivenciando na prática, demonstrando uma ação/reação ao que está posto e tomando iniciativas para reorganizar o processo de trabalho.

As professoras Joana e Luana procuram instituir novas formas de relações sociais, novas possibilidades no processo de aprendizagem profissional, inerentes às ações que desencadeiam. Elas se constituem como profissionais a partir de suas práticas e evidenciam que tentam obter controle sobre o próprio processo de trabalho, bem como fazem tentativas de estabelecer relações sociais distintas das existentes na escola, relações mais coletivas e colaborativas, relações sociais de tipo novo (SANTOS, 1992; 2004).

Por meio desse movimento, portanto, ainda que de forma embrionária, as professoras sinalizam que a colaboração, o desenvolvimento do coletivo da escola, a reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica, a aprendizagem com os pares, um projeto de formação específico para a etapa profissional em que se encontram, são necessidades que se interpõem no seu processo de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, no movimento dialético em que os sujeitos agem sobre a realidade para constituí-la, mas em que também são constituídos por ela, novos encaminhamentos com referência ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes podem ser relevantes.

Parece ser um desafio constituir-se esse processo na forma de um apoio agenciado que parta das necessidades práticas das professoras iniciantes e que possa contribuir para a constituição da profissão e do profissional docente. Essa contribuição tem em vista a melhoria da prática profissional e, em decorrência disso, daqueles que se beneficiam dela.

Não pretendi, entretanto, com a realização deste estudo, esgotar as possibilidades de compreensão do processo de desenvolvimento profissional das professoras, pois o entendimento de que a realidade é contraditória e está em permanente movimento

impossibilita tal pretensão. Todavia, entendo ter sido possível verificar que as professoras, em suas práticas historicamente situadas, revelam tanto ações determinantes quanto determinadas no contexto em que vivem. Por isso, a prática vivida por Joana e Luana tem marcas importantes dos determinantes sociais, mas revela também as lutas que elas empreendem no movimento contraditório que experimentam, lutas que evidenciam que, para além do atendimento às premissas do contexto, elas são também protagonistas de sua própria história.

Além desses aspectos, as professoras evidenciam necessidades que advêm da condição que ocupam, de iniciantes na profissão. Na continuidade desse movimento, outras iniciativas certamente continuam a se instituir e o desenvolvimento profissional das professoras vai assumindo novas formas e trazendo novos elementos que explicitam sua condição de processo historicamente situado.

Diante desse entendimento, novos questionamentos se apresentam: que encaminhamento Joana e as gestoras da escola darão – na continuidade do seu processo de desenvolvimento profissional – ao atendimento às necessidades demonstradas por ela, e como as iniciativas que procura instituir serão articuladas, tendo em vista, inclusive, que Joana avança em direção à conclusão da formação inicial em Pedagogia? Como esse processo se efetivará, considerando que as relações que predominam na sua instituição são, na maioria das vezes, antagônicas às que ela procura instituir? Como se desenvolve a prática que Luana passa a desenvolver em sua escola, como gestora, tendo em vista os questionamentos que fazia enquanto era professora?

Além dessas questões, o presente estudo propiciou-me a percepção de outras inquietações, cujas respostas podem ser buscadas em investigações posteriores, especialmente com referência aos professores iniciantes. Destaco, nesse sentido, a compreensão de possíveis contribuições de uma Proposta de Desenvolvimento Profissional para professores em início de carreira em nível institucional, que tenha o campo da prática desses professores como eixo central na articulação entre teoria e prática. A compreensão de como se constitui o desenvolvimento profissional de outros professores iniciantes, considerados como professores não tão bem-sucedidos pelos gestores das escolas e da Secretaria Municipal de Educação como foram Joana e Luana, a fim de apreender os determinantes que se inserem nesse processo. Além disso, a investigação de como se configura a prática de professoras que, sendo ainda iniciantes, exercem a função de pedagoga.

Tais questões se inserem na dinâmica de construção da prática social e podem ser subsídios para novas reflexões, que envolvam a compreensão do campo da prática vivida pelos professores em início de carreira e seu processo de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da formação à profissão: o espaço social do conhecimento prático/profissional. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2007.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. **A constituição da profissionalidade docente:** tornar-se professora de educação infantil. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto,** Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2005a.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005b.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Depois do marxismo, o dilúvio? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.3, n. 43, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, António. **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Carreira Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. I CD-ROM.

BRUNO, Lucia. Educación y poder. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente.** Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. jul. 2002.

CANÁRIO, Rui. A "aprendizagem ao longo da vida": análise crítica de um conceito e de uma política. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 10/11, p. 29-52, 2000.

CASASSUZ, Juan. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **A experiência do movimento operário.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970/1980. 4.ed. Paz e Terra, 2001. p. 9-16.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, Adriana Maria. **Professoras iniciantes:** situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2007.

CRUZ, Manuel Fernandez. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitário, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 16ed. Campinas: Papirus, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 40, jan./abr. 2009.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem; FERNANDES, Maria José da Silva. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?** Rio de Janeiro, 2006. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO.

DOURADO, Luíz Fernandes. (Coord.); FERREIRA, João Ferreira de.; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ESCOLA DO CAMPO. **Projeto Político Pedagógico.** Ponta Grossa, 2008.

ESCOLA DO VERDE. **Projeto Político Pedagógico.** Ponta Grossa, 2008.

EURYDICE. Red Europea de Información em Educación. Formación inicial y transición a la vida laboral. In: **Temas Clave de la Educación em Europa. La Profesión docente em Europa:** perfil, tendencias y problemática. v.3. Unidade Europea: Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 03 nov. 2007.

FANFANI, Emilio Tenti. El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente.** Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br> . Acesso em: 19 maio 2008.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 25, ene/abr. 2001. Disponivel em: <http://www.rieoei.org/rie25a02.htm> Acesso em: 09 nov. 2010.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor:** contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 10 jul. 2007.

FERREIRINHO, Viviane C. **Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira,** quem é o iniciante? 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 10 jul. 2007.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 40, jan./abr. 2009.

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y gênero. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente.** Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas:** caminhos de formação, estágio e pesquisa. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995a. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarollo profesional** del **profesorado:** hacia uma nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos.** [2010a]. Disponível em: <http://senna.globo.com/redirect/ias_gp.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. **Programas. Circuito Campeão.** [2010b]. Disponível em: <http://senna.globo.com/redirect/ias_gp.htm>. Acesso em: 16 set. 2010.

_____. **Programas. Gestão Nota 10.** [2010c]. Disponível em: <http://senna.globo.com/redirect/ias_gp.htm>. Acesso em: 16 set. 2010.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. **Movimentos construtivos da docência superior:** delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia.** 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JORDELL, Karl Oynvind. Structural and Personal influences in the Socialization of Beginning Teachers. **Teaching & Teacher Education.** Grã-Bretanha, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namo de. (Org.). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004. XII ENDIPE.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Aprendizagem da docência:** dilemas profissionais dos professores iniciantes. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2007.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

LÜDKE, Menga. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafios. In: FANFANI, Emilio Tenti. **El oficio del docente:** vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MACHADO, Fernando. Impactos do bom planejamento. **Educação em Cena,** n. 4, p. 24-28, out. 2008.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 40, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre Formação de Professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação,** n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

_____. **Formação de Professores -** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Políticas de inserción a la docencia:** De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. 2006. Disponível em: <http://preal.org/ENGL/BusquedaNN.asp>. Acesso em: 12 out. 2009.

MARIANO, André Luis Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira:** um olhar a partir da ANPEd. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2007.

_____. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional:** algumas características. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 10 jul. 2007.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica/Didática Prática:** para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004. XII ENDIPE.

_____. **A didática e as contradições da prática.** 3. ed. Curitiba: Ibepex; Papirus, 2009.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Reformas Educacionales y precarización del trabajo docente: el caso de Minas Gerais – Brasil. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente.** Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva . **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 40, jan./abr. 2009.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar:** um olhar sobre a vida na escola. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional.** 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2008.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes.** 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida, In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995c.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente.** Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas: Papirus, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995c.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PONTA GROSSA. Lei Ordinária nº 7720, de 28 de julho de 2004. Aprova o Regimento do Quadro Próprio dos Profissionais da Educação da rede municipal de ensino e o respectivo Plano de Cargos, Carreira e Salários. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. Lei nº 10.375, de 28/09/2010. Dispõe sobre o Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa. **Diário Oficial do Município,** Ponta Grossa, PR, p. 1-7, 01 out. 2010. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/dom15/2010-10-01.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. **Política de Formação de Professores em Portugal.** Portugal: 2007.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo.** 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 11-23, set./dez. 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6. p. 37-50, 2006.

SACRISTÁN, José. **Docencia y Cultura Escolar:** reformas y modelo educativo. 2. ed. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação:** Por uma escola de qualidade para todos, 2007, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papirus, 1992.

_____. Reestruturação capitalista, educação e escola. 2004. Disponível em: <http://www.unisete.br/graduacao/fafisete/pedagogia>. Acesso em: 8 mai. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente.** Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

SMYTH, JOHN. Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de "trabajo de los docentes". In: PÉREZ-GÓMEZ, Ángel; BARQUÍN-RUÍZ, Javier; ANGULO-RASCO, José Félix (Edits.). **Desarrollo profesional del docente:** política, organización e práctica. Madrid: Akal, 1999.

SOBRINHO, José Dias. Formação, educação e conhecimento. In: PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. **Universidade e educação geral:** para além da especialização. Campinas: Alínea, 2007.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Por uma aprendizagem "maiúscula" da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Avaliação: da repetência à concorrência? In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai/jun/jul/ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Pesquisa Nacional UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes,** Campinas, n. 61, dez. 2003. Disponível em: <http//www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 ago. 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser professor:** pistas de investigação. Brasília: Plano, 2002.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE DISCUSSÃO: GRUPO FOCAL

ROTEIRO DE DISCUSSÃO: GRUPO FOCAL

I- OBJETIVOS

- Caracterizar o conceito de "bom professor" presente entre os pedagogos e diretores das escolas envolvidas.

- Identificar professores iniciantes que sejam considerados como "bons professores" pela equipe gestora da escola.

- Verificar como pedagogos e diretores percebem a atuação pedagógica dos professores iniciantes em relação aos professores mais experientes.

- Identificar a percepção que têm pedagogos e diretores sobre a formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação com os professores iniciantes.

II- PARTICIPANTES

- Pedagogos e diretores de escolas da rede municipal de Ponta Grossa que possuem, em seu quadro docente, professores de Ensino Fundamental que ingressaram pelo último chamamento realizado pela Secretaria Municipal (abril/2005), referente ao Concurso Público de 2001.

III- ORGANIZAÇÃO

- Convite para participação espontânea junto ao grupo.
- Gravação da sessão em áudio.
- Transcrição da gravação.
- Registros escritos realizados pela pesquisadora e uma colaboradora.
- Moderador (colaboradora).

ROTEIRO DE DISCUSSÃO: GRUPO FOCAL

DATA: _____ HORA: _____ LOCAL: _____

PARTICIPANTES: Diretoras/Pedagogas de Escolas Municipais que têm professores em início de carreira ingressantes em 2005.

- Boas vindas/agradecimentos ao grupo e esclarecimentos gerais sobre a pesquisa.
- Tópicos para discussão/reflexão:

1- Percepções sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores na rede municipal (em sentido amplo), em nível de ensino fundamental.

2- Professores que se destacam dos demais professores por aspectos qualificativos do seu trabalho/o bom professor.

3- Percepções sobre os professores que entraram na rede municipal em 2005 – última chamada realizada pela Secretaria Municipal de Educação – e que se encontram ainda na etapa de iniciação profissional.

4- Fatores contributivos para que professores iniciantes ultrapassem da melhor maneira essa etapa do desenvolvimento profissional.

5- Diferenças entre os professores iniciantes na rede municipal, sem experiência anterior no magistérios, e demais professores, experientes.

6- Formação continuada destinada aos professores iniciantes na rede municipal de ensino, com atuação no ensino fundamental.

7- Como os professores iniciantes tomam contato e participam da política educacional da rede municipal de ensino?

RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

NOME	ESCOLA	CARGO	TEMPO DE SERVIÇO NO CARGO
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			
8-			
9-			
10-			
11-			
12-			
13-			
14-			
15-			

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA:

GESTORAS REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

GESTORAS REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(PERÍODO 2005-2008)[57]

1- Como percebe o trabalho desenvolvido pelos professores nas Escolas Municipais?

2- Existem, dentre todo o corpo docente pertencente à rede pública municipal, professores que se destacam dos demais em relação aos aspectos qualificativos de seu trabalho?

3- (Em caso de resposta afirmativa) Que características são identificadas no trabalho e/ou postura desses professores?

4- O que acredita que caracteriza um bom professor, ou que elementos são levados em conta pela Secretaria, para que se chegue à percepção de que um professor é, como denomina Maria Isabel da Cunha (2007), um "professor bem-sucedido" no exercício de sua profissão?

5- Após a realização do Concurso Público (último realizado em 2001, com exigência de formação mínima em Magistério – nível médio), e, considerando-se EM ESPECIAL os últimos professores que foram chamados para exercer a profissão no Ensino Fundamental da Rede Municipal em abril de 2005, existiu e/ou ainda existe alguma proposta de formação continuada que foi/é proporcionada a esses professores?

[57] Após as eleições de 2008, as gestoras permaneceram em suas funções.

6- (Em caso de resposta afirmativa) Quais os objetivos e como esta formação aconteceu/acontece?

7- A Secretaria percebe diferenças entre os professores que são iniciantes na Rede (professores nos três primeiros anos de ingresso) e os professores que possuem maior tempo de experiência? (Em caso afirmativo) Que diferenças seriam essas? Em que dimensões do trabalho pedagógico se apresentam? Devido a que tipo de fatores elas ocorrem, segundo a percepção da Secretaria?

8- Os professores iniciantes da carreira de magistério público municipal costumam apresentar dificuldades ou vantagens diferenciadas das dos demais professores, já experientes?

9- (Em caso de resposta afirmativa) Que dificuldades/vantagens seriam essas? (Em caso de dificuldades) Como eles enfrentam estas dificuldades? Há algum tipo de apoio oferecido pela Secretaria Municipal a esses professores?

10- De acordo com seu entendimento, que tipos de fatores são capazes de contribuir para que os professores na etapa de iniciação profissional ultrapassem da melhor forma essa etapa?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

I- COMUNIDADE ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA

Tipo de bairro.

Acesso.

Situação econômica.

II- A ESCOLA

Espaço físico:

Número de salas de aula.

Espaços pedagógicos (laboratórios, sala de matemática, brinquedoteca, quadra coberta, pátio).

Biblioteca.

Banheiros.

Cozinha.

Utilização dos espaços.

Aspectos estéticos, harmonia visual, limpeza.

Comunicação (O que se ouve? Quem se comunica?).

III- O ATENDIMENTO

Número de alunos atendidos; número de classes x professores.

IV- OS GRUPOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Os alunos:

Faixa etária.

Nível sócio-econômico e cultural.

Uniforme, material escolar, merenda escolar.

Frequência, participação, interesses.

Os professores:

Número de professores.

A equipe pedagógica:

Profissionais que a compõem: número por turno, função exercida, formação.

Vínculo, modo de seleção para a função.

Planejamento.

Relação com o corpo docente.

Funcionários:

Secretaria, biblioteca, serventes, merendeiras, outros.

V- PROCESSOS DE GESTÃO

Há envolvimento dos professores?

Em torno de que temáticas (Administrativas? Pedagógicas?Ambas?)

Qual o nível de participação (delegam-se responsabilidades..., consulta-se, constrói-se coletivamente)?

VI- A "SALA DE AULA" E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Ambiente das salas (Estética, harmonia, limpeza..).

Tipo de mobiliário (Carteiras, comodidade, praticidade).

Organização das salas (Filas, círculos, grupos).

Recursos didáticos disponíveis (Cartazes, livros didáticos, livros paradidáticos, quadro de escrever, retroprojetor, televisão, vídeo...).

Processos didáticos (Estilo de ensino, mediações realizadas [os professores fazem perguntas? Dão feedback? Ouvem o que os alunos dizem? Apontam erros? Estimulam os alunos a pensar, elaborar hipóteses, resolver problemas, argumentar?] Metodologia predominante. Exploração dos recursos didáticos disponíveis. Os momentos são apenas grupais? Há atendimento individual? Quais as rotinas da sala de aula? Interação professor x aluno, aluno x aluno, professor x classe).

As experiências dos alunos são exploradas e valorizadas? Qual sua participação na construção das aulas?

Existe discriminação, exclusão? Por parte dos alunos, ou dos professores? Existe inclusão?

Avaliação:

Como é feita? Quais os principais instrumentos utilizados? Há a retomada da prática?

O Conselho de Classe é realizado de que modo? Qual a pauta? Estabelecem-se encaminhamentos concretos? Como se dá a participação?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA LUANA

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA LUANA

Entrevistada: _____

Data: _____

Local: _____

Horário: _____

I- Trajetória pessoal/profissional:

1) Como se deu sua trajetória de vida pessoal até chegar a escolher ser professora?
2) Existe alguma relação entre a sua trajetória de vida pessoal e escolar e a professora que você é hoje? O que pode ter contribuído para ser a professora que é?
3) Como foram e estão sendo os primeiros anos de exercício da profissão?
4) Como percebe a formação no Curso de Pedagogia e sua relação com os primeiros anos de profissão? Qual o papel do Curso de Especialização nesse processo?
5) Você percebe alguma relação entre a sua vivência enquanto aluna da Educação Básica, a professora que você foi, enquanto esteve em sala de aula e a Pedagoga que é hoje?
6) Como se percebia enquanto professora na escola que atuava? Por que acredita que foi convidada para ser Pedagoga?
7) O que é para você ser uma boa professora?

II- Espaço institucional

1) Como você percebe a relação entre a escola e o contexto social, político, econômico e cultural?
2) Como percebe a relação entre o contexto educacional, em sentido amplo, e a sua prática pedagógica enquanto professora?
3) Que papel teve a escola na qual atuou em relação aos seus primeiros anos de profissão?

4) Como acredita que era percebida pelos colegas da escola em que atuava, ou pela escola como um todo, enquanto pessoa e profissional?
5) Como percebia seu relacionamento com os colegas da escola em que atuava? Existiam projetos conjuntos entre os professores?
6) Como percebe a função de "Diretora" na escola? Qual o papel desempenhado pela diretora na sua trajetória profissional, na sua escola de origem?
7) Como caracteriza a função de "Pedagoga" na escola? Qual o papel desempenhado pela pedagoga na sua trajetória profissional?
8) Qual o papel, segundo sua percepção, do trabalho coletivo na escola? Você percebia esse trabalho na escola em que atuava? Em que momentos?
9) O que pensa sobre a avaliação externa? Qual seu papel em relação ao trabalho pedagógico da escola?

III- Trabalho pedagógico:

1) Quando e como eram abordadas pela escola as questões pedagógicas?
2) Como você percebia o dia de OTP? Que assuntos eram tratados nesse dia, e quais você acredita que deveriam ter sido tratados?
3) O que você pensa sobre o livro didático?
4) Como compreende o processo de ensino-aprendizagem?
5) Como acredita que devem ser resolvidas as questões referentes à indisciplina dos alunos?
6) Como costuma encaminhar a relação com as famílias/pais? Qual o papel das reuniões com os pais? Como procurava encaminhar essas reuniões?
7) Como percebia, enquanto era professora, a relação da escola e dos professores com a Secretaria Municipal de Educação? Hoje há alguma outra percepção?
8) Qual sua relação, enquanto esteve em sala de aula, com a Superintendência?
9) Como costumava planejar as atividades a serem trabalhadas com os alunos? O que orientava suas decisões? Como chegava a optar por determinada prática pedagógica?
10) Como costumava resolver as dificuldades, caso surgissem, em relação à sua prática pedagógica?
11) Que tipo de documentos/fichas costumava preencher enquanto era professora e que importância tinha essa atividade? Houve alguma mudança na sua compreensão em relação a esse aspecto?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA JOANA

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA JOANA

Entrevistada: _____

Data: _____

Local: _____

Horário: _____

I- Trajetória pessoal/profissional:

1) Como se deu sua trajetória de vida pessoal até chegar a escolher ser professora?
2) Qual a relação existente entre a trajetória de vida pessoal e escolar e a professora que você é hoje? O que pode ter contribuído para ser a professora que é?
3) Como foram e estão sendo os primeiros anos de exercício da profissão?
4) Qual a relação entre a formação docente inicial da qual participou e os primeiros anos de profissão?
5) Você percebe alguma relação entre a sua vivência enquanto aluna da Educação Básica e a professora que você é hoje?
6) Como você se percebe enquanto profissional?
7) O que é para você ser uma boa professora?
8) Quais suas expectativas em relação à formação no Curso de Pedagogia? Como tem considerado essa formação?

II- Espaço institucional

1) Como você percebe a relação entre a escola e o contexto social, político, econômico e cultural?
2) Como percebe a relação entre o contexto educacional, em sentido amplo, e a sua prática pedagógica?
3) Qual o papel da escola na qual atua e/ou sua relação com os seus primeiros anos de profissão?
4) Como acha que é percebida pela escola/colegas como pessoa e como profissional?

5) Como se relaciona com os colegas da escola? Existem projetos conjuntos entre os professores?
6) Como percebe a função de "Diretora" na escola? Qual o papel desempenhado pela diretora na sua trajetória profissional?
7) Como caracteriza a função de "Pedagoga" na escola? Qual o papel desempenhado pela pedagoga na sua trajetória profissional?
8) Você percebe a existência de trabalho coletivo na escola? Em que momentos?
9) O que pensa sobre a avaliação externa? Qual seu papel em relação ao trabalho pedagógico da escola?

III- Trabalho pedagógico

1) Quando e como são abordadas pela escola as questões pedagógicas?
2) Como você percebe o dia de OTP? Que assuntos são tratados nesse dia, e quais acredita que deveriam ser tratados?
3) O que você pensa sobre o livro didático?
4) Como compreende o processo de alfabetização?
5) Como acredita que se devem resolver as questões referentes à indisciplina dos alunos?
6) Como costuma encaminhar a relação com as famílias/pais? Qual o papel das reuniões com os pais?
7) Como percebe a relação da escola e dos professores com a Secretaria Municipal de Educação?
8) Como entende a relação da escola e dos professores com a Superintendência?
9) Como planeja as atividades a serem trabalhadas com os alunos? O que orienta suas decisões?
10) Que tipo de documentos/fichas costuma preencher e qual a importância dessa atividade?