

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Priscila Monteiro Corrêa

**PROFESSORES INICIANTE E SUA APRENDIZAGEM
PROFISSIONAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Março de 2015



Priscila Monteiro Corrêa

**Professores iniciantes e sua
aprendizagem profissional no ciclo de
alfabetização**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada:

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Sonia Kramer

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Maria Fernanda Rezende Nunes

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Adélia Maria Nehme Simão e Koff

UNESA

Prof^a. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

UFRJ

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de março de 2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Priscila Monteiro Corrêa

Graduou-se em Letras (Português-Literatura) na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2007. Concluiu o Mestrado em Educação na UFRJ em 2010. É professora do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando e pesquisando na área de formação de professores e ensino da Língua Portuguesa.

Ficha Catalográfica

Corrêa, Priscila Monteiro

Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização / Priscila Monteiro Corrêa ; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2015.

190 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

CDD: 370

Para o Fred, que colocou sua vida em *stand-by* e me ajudou a resolver a minha para que, juntos, possamos construir a nossa.

Agradecimentos

À Isabel Lelis, pela melhor orientação possível diante de minhas impossibilidades, concretizada na tese possível. E também pela paciência e parceria que nunca vi faltar a nenhum de seus orientandos ao longo destes quatro anos de trabalho.

À Sonia Kramer, pela concessão de me receber como estagiária de docência e pela produtiva interlocução nas bancas dos exames de qualificação e, certamente, de defesa da tese. Minhas identidades de professora e pesquisadora sempre carregarão essa interlocução.

À Maria Fernanda Rezende Nunes, pelas questões suscitadas em torno do meu objeto de pesquisa e do meu referencial teórico-metodológico nos exames de qualificação. Todas ouvidas, mesmo que algumas ainda não respondidas.

À Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento e Adélia Maria Nehme Simão e Koff, pela inquestionável colaboração que sua presença na minha banca de defesa de tese certamente trará a este trabalho e pela disponibilidade de estabelecer um diálogo que espero não ser o último.

À, Alicia Bonamino e Daniela Frida Drelich Valentim, pela gentileza de aceitar compor a banca como suplentes.

Aos professores do PPGE/PUC-Rio, especialmente Tânia Dauster, Vera Candau e Zaia Brandão com quem tive o privilégio de estudar os fundamentos da educação.

À direção, coordenação e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio pela excelência com que desempenham seu trabalho, especialmente à Nancy Ferreira, pela prontidão em esclarecer nossas dúvidas e pelo empenho em resolver os problemas de todos os alunos.

Aos colegas de doutorado, especialmente Rita de Oliveira, pelos trabalhos em grupo, pelas discussões produtivas nas aulas, pelos fins de tarde no Pires e pelas trocas de desabafos, mais virtuais do que presenciais, mas nem por isso menos reais.

Aos companheiros do GEPPE, especialmente à Ana Luísa Antunes, à Marluce Souza e à Vanessa Portella, pela parceria, ajuda e apoio que se concretizam neste trabalho.

À PUC-Rio pelo apoio sem o qual não seria possível realizar este trabalho e à Capes pela bolsa concedida ao longo dos 4 anos do doutorado.

Ao professor e às professoras, que, gentilmente, dedicaram parte do seu escasso tempo livre a me narrar suas trajetórias.

Ao Fred, companheiro de todas as horas, que fez do meu o nosso trabalho, pela paciência, incentivo, apoio, ajuda, carinho, cuidado e broncas, sem os quais seria impossível chegar a este momento de agradecimentos.

À minha mãe, Vanja, por acreditar em mim, por não medir esforços, desde que nasci, para que a realização deste trabalho fosse possível e pelo carinho compreensivo nos momentos de distância.

À Denise Rezende, pelo que só ela poderia fazer, fez, faz e fará. E por ser a encarnação do que Adriana Falcão define como amizade: “É quando você não faz questão de você e se empresta pros outros”.

À Ludmila Thomé de Andrade, para sempre orientadora nos caminhos da pesquisa, do ensino e da vida, pelos chamados à responsabilidade de escrever uma tese, pelas conversas teóricas em qualquer hora e lugar, pelos livros emprestados e pela presença amiga nos momentos de reclusão.

À Alexandra Garcia, agora colega de UERJ, pelos bons conselhos que vão me constituindo como formadora, professora e pesquisadora, sem os quais eu não teria sido aprovada em meu primeiro concurso público de professora adjunta.

Aos meus outros amigos, mesmo os que em diferentes cidades, países e continentes se fizeram presentes, demonstrando seu apoio incondicional: Andréa, Camilla, e Simone. E aos mais próximos, que compreenderam minha ausência – mesmo em momentos muito importantes – e também apoiaram incondicionalmente: Marcela, Marina, Juliana, Carolina e Fernanda.

À Glória Maron, minha analista, por saber calar e falar diante da escuta dos tropeços deste caminho.

À Shirley Rodrigues e à Fernanda Monteiro pela ajuda técnica na elaboração do trabalho.

Ao Cherry, meu laptop cereja, que escreveu, (quase) sem ratear, uma dissertação e uma tese.

Resumo

Corrêa, Priscila Monteiro; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Orientadora). **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**. Rio de Janeiro, 2015. 190p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O professor iniciante e o início de sua carreira têm merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros, embora seja uma fase importante para a construção da identidade e desenvolvimento profissional do professor. O objetivo mais amplo desta pesquisa foi compreender como o professor iniciante constrói sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização de modo a se desenvolver profissionalmente. Partiu, para realizá-lo, das ideias de que o professor é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, capaz de relacionar suas experiências formativas e práticas (MARCELO GARCIA, 2009) e de que, ao ser inserido na carreira, ele passa por um ciclo de aprendizagem profissional (HUBERMAN, 1992). A pesquisa foi realizada com 6 professores, com tempo de experiência profissional variando entre 2 e 4 anos, que atuavam ou tinham atuado no ciclo de alfabetização na *fase de iniciação* (HUBERMAN, 1992), em escolas públicas – municipais e federais – e privadas do município do Rio de Janeiro. Adotei o procedimento metodológico de entrevistas semiestruturadas, entendidas como espaços de produção de narrativas que, como texto que são, abrem-se a múltiplas interpretações (KRAMER, 2002). Compartilho com Emilia Freitas de Lima (2006) o pressuposto de que a formação de professores é um processo contínuo, sem um fim estabelecido *a priori*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante; a formação profissional específica – formação inicial –; a iniciação na carreira e a passagem de estudante a professor e a formação contínua. A primeira parte das análises se concentrou nas trajetórias dos professores na educação básica, passando pela formação – inicial e contínua – e chegando até suas atuais experiências e práticas como professores em início de carreira. As análises foram fundamentadas nos conceitos de campo, *habitus*, capital e estratégias da Sociologia de Pierre

Bourdieu (2004, 2007, 2009, 2011, 2013). Destacam-se a opção pela docência marcada por uma “não escolha” (LELIS, 1996) e a presença da família incentivando, apoiando, influenciando ou rejeitando essa opção (NOGUEIRA, 1998). A segunda parte se estruturou a partir de dois eixos que emergiram das narrativas como significativos para a compreensão do problema de pesquisa: o início e os meios. Com relação ao primeiro, foi possível chegar à conclusão de que as dificuldades inerentes ao início da carreira, tais como mau comportamento dos alunos, competição entre os colegas e interferência dos pais são mais facilmente superadas com o apoio da equipe gestora da escola. No que diz respeito aos meios foram relatadas práticas pedagógicas de leitura e escrita, bem como autores de referência em torno da alfabetização, enfatizando a centralidade desse período do ensino fundamental, que demanda conhecimentos específicos tanto da parte de quem ensina, quanto da parte de quem aprende. Considerando o início da docência como uma fase diferenciada, com características e necessidades próprias, que demanda apoio e formação específicos (MARCELO, 1999, 2011; MARIANO, 2006; PAPI E MARTINS, 2010), a pesquisa destaca a necessidade de viabilizar um maior apoio institucional ao professor (alfabetizador) iniciante nas escolas, aliado a programas e políticas de iniciação/inserção e formação.

Palavras –chave

Professores iniciantes; Aprendizagem profissional; Ciclo de Alfabetização

Abstract

Corrêa, Priscila Monteiro; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Advisor). **Beginning teachers and their professional learning in literacy cycle**. Rio de Janeiro, 2015. 190p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Despite of being an important stage for the development of its professional identity, the early stages of professor's professional career seems to be yet underexplored by Brazilian researchers. From the perspective that professors have an active role on their learning process, able to connect their practical and theoretical experiences (MARCELO GARCIA, 2009), and once initiated on their careers they go through a professional learning cycle (HUBERMAN, 1992), the broader aim of this research is to understand how professors on their early stages build their professional learning at the literacy cycle, connecting its theoretical and practical experiences in order to obtain professional development. Present research was completed with six professors with professional experience between 2 and 5 years, that have currently or past experience at the literacy cycle on the initiation stage (HUBERMAN, 1992); at public schools – municipal and federal – and private schools within Rio de Janeiro city. Interviews were used as a methodological tool. Interviews, understood as narrative production spaces, give room for multiple interpretations (KRAMER, 2002). Based on Lima's (2006) assumption that professor's development is a continuous process, without a firm established end, in which takes part its own experience as a student; specific professor formation – undergraduate degree - ; career commencement and its passage from student to professor to continuous development, first phase of the analysis was concentrated on the professors paths at the basic education, passing through formation – initial and continuous – up to their current practices and experiences as early stage professors. Analysis were completed having Bourdieu (2004, 2007, 2009, 2011, 2013) concepts of habitus, strategy and capital as drivers. It should be highlighted the option for a professorial career as a “non-option” (LELIS, 1996) and family's influence, either supporting or rejecting this option (NOGUEIRA, 1998). Second phase was structured based on three axis that

arose from the narratives as important for the research problem understanding: early stages, learning and literacy cycle. Regarding the early stages it was possible to conclude that difficulties associated with early stages of the career, such as students behaviour; competition among colleagues and parents interference are easily overcome with support given by school managerial team. In connection to the learning process, professors were unanimous in point the insufficiency of their degree, highlighting their relationship with their pairs – either within the school and outside the school as a privileged element of its professional learning. Finally, regarding the literacy cycle, pedagogical practices such as reading and writing, together with prestigious authors and public policy associated with literacy, highlighting the key importance of such period of the fundamental cycle, which demands specific knowledge (TARDIF, 2007) have been described by professors interviewed. Considering the early stages of a professor career as a differential stage, with particular characteristics and needs, demanding specific support and education (MARCELO, 1999, 2011; MARIANO, 2006; PAPI E MARTINS, 2010) current research highlights the need for a major institutional support for the literacy professors in the early stages of their career, complemented by induction/introduction policies together with continuous developing programs.

Keywords

Beginning teachers; Professional learning; Literacy cycle

Sumário

Introdução	15
1. A pesquisa	24
1.1 A <i>iniciação</i> como etapa do desenvolvimento profissional	25
1.2. Diferentes cenários em disputa na alfabetização	28
1.2.1 A “querela dos métodos”	31
1.2.2 O Construtivismo e a Psicogênese da língua escrita	33
1.2.3 Surgimento e divulgação do conceito de letramento	35
1.2.4 Desafios e apostas do presente visando ao futuro	38
1.3 Um ponto de vista sociológico para olhar para as trajetórias	39
1.4 Questões e objetivos	45
1.5 Caminhos metodológicos	46
2. Os professores entrevistados: narradores personagens	57
2.1 Luís	60
2.2 Alice	74
2.3 Inês	86
2.4 Verônica	99
2.5 Luciana	111
2.6 Flora	121
2.7 Sobre particularidades e generalidades	131
3. Início da carreira e início do ensino fundamental em debate	141
3. 1 Os Inícios	141
3.1.1 Ser ou não ser iniciante: eis a questão	141
3.1.2 “Quem chega fica com o que fica”	145

3.1.3 O “retorno à origem”	147
3.1.4 Enfrentamento e superação das dificuldades dos inícios	150
3.1.4.1 Primeira batalha: a recepção.	151
3.1.4.2 Segunda batalha: “o que fazer?”	154
3.1.4.3 Batalhas cotidianas: as relações com alunos e professores	161
3.2 Os meios	166
3.2.1 O choque da realidade: entre saberes e não saberes de alunos e professores	166
3.2.2 “Pegar essa produção, ler, corrigir, devolver pra eles e pedir pra eles reescreverem”.	169
3.2.3 “O caminho que eu escolhi foi o caminho da consciência fonológica”	171
4. Considerações finais	175
5. Referências bibliográficas	181
Anexos	187

Lista de Tabelas

Tabela 1: Análise dos Trabalhos apresentados na ANPED 2008-2013	18
Tabela 2: Número de Publicações Disponíveis no Banco de Teses da CAPES (2008-2012)	20
Tabela 3: Organização por Categorias após leitura dos resumos	20
Tabela 4: Perfil dos Entrevistados	59
Tabela 5: Processos de formação e escolarização dos entrevistados	131

*“Estar no mundo sem fazer história,
sem por ela ser feito, sem fazer cultura,
sem ‘tratar’ sua própria presença no
mundo, sem sonhar, sem cantar, sem
musicar, sem pintar, sem cuidar da
terra, das águas, sem usar as mãos, sem
esculpir, sem filosofar, sem pontos de
vista sobre o mundo, sem fazer ciência,
ou teologia, sem assombro em face do
mistério, sem aprender, sem ensinar,
sem ideais de formação, sem politizar
não é possível”.*

Paulo Freire

Introdução

O interesse pelo ensino da leitura e da escrita faz parte da minha vida desde muito antes de eu me tornar professora e pesquisadora. Ao longo de minha trajetória acadêmica, esse interesse foi ganhando forma e, a partir de duas experiências vividas no último ano de minha formação inicial no curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, se tornou meu objeto de pesquisa no mestrado.

A primeira delas foi como monitora da disciplina Currículo, no Curso de Pedagogia da UFRJ. Como um dos principais objetivos dessa atividade é estimular no aluno o interesse pela atividade docente, oferecendo a ele a oportunidade de se preparar para as atividades de ensino, através da cooperação entre docente e discente; durante um ano, participei do planejamento da disciplina, das aulas, da elaboração e correção das avaliações. Nessa última etapa do trabalho, tive ocasião de entrar em contato com toda a produção escrita dos alunos ao longo do curso, constituída basicamente por resumos e resenhas, o que me fez refletir sobre a produção escrita de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010) de circulação predominante na esfera universitária.

A segunda experiência foi como participante do II Curso de Extensão sobre Alfabetização, Leitura e Escrita, na UFRJ. Nessa experiência eu me senti, ao mesmo tempo, uma professora e uma pesquisadora em formação, pois se por um lado eu queria aprender tudo o que falavam sobre alfabetização, leitura e escrita, por outro eu queria também observar as professoras alfabetizadoras da rede municipal em sua formação continuada, queria ouvi-las, pois isto significava uma aproximação da escola que eu nunca tinha vivenciado até então.

Posso dizer que, a partir do contato com as futuras professoras em formação inicial no Curso de Pedagogia e com as professoras em formação continuada no Curso de Extensão, meu interesse pelo ensino da leitura e da escrita se ampliou e se tornou o

foco de minha investigação de mestrado: a formação – inicial – do professor para o ensino da língua portuguesa.

A dissertação, “O letramento do professor inicial e o futuro professor como *agente de letramento*” (CORRÊA, 2010), teve como objetivo geral compreender o letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) dos futuros professores em formação inicial no Curso de Pedagogia da UFRJ e como são preparados para atuar como *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006) em seu ofício docente. Observei a relação desses alunos com a leitura e com a escrita enquanto alunos de um curso superior, por um lado, e futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por outro. Com base nas leituras teóricas e na pesquisa empírica realizada, me senti convocada a defender alguns princípios para a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à sua atuação futura como professores de Língua Portuguesa.

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, algumas questões de natureza teórica e empírica foram sugerindo possíveis aprofundamentos que me conduziram a dar continuidade ao estudo em nível de doutorado. Se, em um primeiro momento, me mobilizava o ensino da língua portuguesa para, em um segundo momento, me sentir mobilizada pela formação do professor para o ensino da língua portuguesa, com a conclusão do trabalho, voltei meu foco de interesse para o professor e para a escola, perguntando-me: como/com quem o professor iniciante aprende a ser professor dos anos do ciclo de alfabetização, relacionando suas experiências formativas e práticas, de modo a se desenvolver profissionalmente? A partir da revisão de literatura em torno do tema do início da docência, interessa-me particularmente compreender como os professores iniciantes, que começam suas carreiras no ciclo de alfabetização, constroem seu aprendizado profissional, contextualizando aspectos de sua prática pedagógica, bem como de sua trajetória, desde a educação básica.

A presente pesquisa foi realizada com 6 professores iniciantes, com tempo de experiência profissional variando entre 2 e 4 anos; que atuam ou tenham atuado no ciclo de alfabetização na *fase de iniciação* (HUBERMAN, 1992); em escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro; adotando como estratégia metodológica a realização de entrevistas semiestruturadas.

A literatura sobre professores principiantes aponta que os primeiros anos de exercício profissional se configuram como uma etapa marcante na vida do professor e que o início da docência é uma das etapas do seu processo de formação, diferenciada das demais. Segundo Marcelo Garcia (1999), é na “fase de iniciação”, que corresponde aos primeiros anos de experiência docente, que os docentes fazem a “transição” de estudantes para professores e precisam adquirir conhecimentos profissionais, bem como manter um equilíbrio pessoal. Esse período pode ser fácil ou difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Esse também é o período de “choque da realidade” (VEENMAN, 1988), quando o professor se depara com a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas.

Pesquisas sobre formação de professores, especialmente sobre iniciantes, em diversos países – Marcelo Garcia (1999, 2011); Mariano (2006b); Papi e Martins (2010) – apontam a necessidade de se considerar o início da docência como uma fase diferenciada, com características e necessidades próprias, que demanda apoio e formação específicos.

Em relação ao Brasil, a revisão de literatura realizada por Corrêa e Portella (2012), teve como objetivo contribuir para a sistematização/organização da atual produção do conhecimento sobre professores iniciantes, levantando e problematizando questões emergentes dos estudos sobre essa temática. Concentramos nossas análises nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED e nos trabalhos registrados no banco de teses da CAPES. A partir desses trabalhos, promovemos um diálogo com trabalhos de síntese anteriores, especialmente o de Papi e Martins (2010), que analisaram os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES a partir do ano de 2000. Com isso, de certa forma, pudemos ter um panorama da produção em torno da temática do professor iniciante investigada na última década.

Dois aspectos chamaram predominantemente a atenção nas análises dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED: o primeiro deles é que, de um total de 326 trabalhos apresentados na 31ª (2008), 32ª (2009), 33ª (2010), 34ª (2011),

35ª (2012) e 36ª (2013) reuniões, nos GT 4 (Didática), 8 (Formação de Professores) e 14 (Sociologia da Educação), apenas 7 tiveram como foco os professores iniciantes conforme detalhado na tabela 1 abaixo. Esse baixíssimo número de trabalhos encontrados na pesquisa reitera as conclusões apresentadas anteriormente nos estudos de Papi e Martins (2010), Mariano (2006a) e Lima (2004): embora seja uma fase importante para a construção da identidade e desenvolvimento profissional do professor, ainda hoje, o professor iniciante e o início de sua carreira têm merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros.

Tabela 1: Análise dos Trabalhos apresentados na ANPED 2008-2013

ANO	GT 04 Didática		GT 08 Formação de Professores		GT 14 Sociologia da Educação	
	Número de trabalhos		Número de trabalhos		Número de trabalhos	
	Total	Sobre Professor Iniciante	Total	Sobre Professor Iniciante	Total	Sobre Professor Iniciante
2013	12	0	23	1	20	0
2012	22	1	29	1	22	0
2011	16	0	22	2	17	0
2010	13	1	17	1	13	0
2009	13	0	18	0	14	0
2008	20	0	21	0	14	0
TOTAL	96	2	130	5	100	0

O outro aspecto diz respeito ao teor das pesquisas. Chama a atenção o fato de que apenas um trabalho – Papi (2011) –, que tratou do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes bem-sucedidas, aborda o início da docência de forma positiva. Segundo Mariano (2005), a maioria dos trabalhos analisados por ele investigava aspectos negativos deste período, como os sentimentos de solidão, isolamento e

insegurança para atuar na profissão, bem como as dificuldades enfrentadas. Faltam trabalhos como o de Papi (2011), que ponham em foco os professores iniciantes bem-sucedidos e/ou propostas para facilitar a inserção e o desenvolvimento profissional do professor iniciante. Diante disso, assumo o desafio de, em vez de olhar para as dificuldades que enfrentam os professores alfabetizadores iniciantes, investigar as estratégias que eles utilizam para enfrentá-las.

No que se refere ao Banco de Teses da CAPES, assim como no trabalho de Papi e Martins (2010) fizemos uma divisão mais geral dos trabalhos, por temáticas, sendo os mesmos divididos em três grupos conforme detalhado na tabela 2: no primeiro, foram considerados os trabalhos ligados à formação inicial; no segundo, trabalhos que analisam diversas questões sobre a prática pedagógica e a inserção do professor iniciante no campo profissional; no terceiro, foram incluídos aqueles que se ligam mais à formação no período de iniciação.

No terceiro grupo, aquele em que as pesquisas demonstraram ter, por seus títulos, um caráter de maior proposição em relação à formação do professor em período de iniciação na docência, Papi e Martins (2010) verificaram a existência de apenas três trabalhos publicados ao longo de 8 anos (2000-2007), enquanto no recorte feito por Corrêa e Portella (2012), encontramos um número bem superior, o dobro, ou seja, seis trabalhos em 5 anos de análise (2008-2014).

Estendendo esse universo de análise até o ano de 2012¹, encontrei apenas um novo trabalho, aumentando esse número para sete (tabela 3). Embora tenha apresentado movimento crescente, essa temática ainda é pouco tratada nos trabalhos sobre professores principiantes no Brasil. Isso se justifica em virtude de, entre nós, as iniciativas em torno de programas de inserção à docência serem ainda poucas e recentes, iniciativas essas que poderiam se apresentar como um caminho para a diminuição da evasão ainda nos primeiros anos da docência e como uma possibilidade na trajetória de desenvolvimento profissional de principiantes.

¹ Os trabalhos produzidos nos anos de 2013 e 2014 ainda não foram registrados no Banco de Teses da CAPES, disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>, acesso em 26 de dezembro de 2014.

Tabela 2: Número de Publicações Disponíveis no Banco de Teses da CAPES (2008-2012)

ANO	MESTRADO E DOUTORADO	MESTRADO E DOUTORADO	MESTRADO E DOUTORADO
	ASSUNTO Professores Iniciais	ASSUNTO Iniciação Profissional	ASSUNTO Iniciação à Docência
2012	02	0	03
2011	03	0	0
2010	09	01 (já referido ²)	03 (e mais 1 já referido)
2009	08	0	02 (e outros 3 já referidos)
2008	07	01(já referido)	02 (e outros 4 já referidos)
TOTAL	29	0	10

Tabela 3: Organização por Categorias após leitura dos resumos

Publicações Disponíveis no Banco de Teses da CAPES (2008-2012)		
Formação inicial	Prática pedagógica do professor iniciante	Formação do professor em período de iniciação
7	25	7

Não encontramos, neste grupo de trabalhos analisados, nenhum que abordasse o início da carreira de professores iniciantes de forma positiva, relacionando a temática ao sucesso escolar ou a professores considerados bem-sucedidos.

No que se refere à filiação institucional, vemos nítida concentração das pesquisas em torno da fase de iniciação da docência no Estado de São Paulo. Dos 31

² Esses já foram referidos na busca das outras expressões exatas, portanto, não foram contabilizados novamente.

encontrados, 15 se vinculam a universidades desse estado. Esses dados coincidem com o trabalho de Mariano (2006b), quando o autor analisou, em sua dissertação, trabalhos apresentados no ENDIPE e na ANPED e constatou que 50% da produção sobre docentes iniciantes, no período estudado, se concentrava no estado de São Paulo. Também convergem com os resultados de Papi e Martins (2010) que constataram na análise de 14 trabalhos sobre iniciantes apresentados nas 28^o, 29^o e 30^o reuniões da ANPED, que 11 se vinculavam a instituições de São Paulo. Até o momento em que foi realizado esse trabalho ainda não haviam sido realizados trabalhos empíricos sobre professores iniciantes no Rio de Janeiro. Hoje já tenho conhecimento dos trabalhos de Nascimento (2012; 2014), na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Portella (2014), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em sua produção, Nascimento (2012) vem investigando o trabalho docente e a socialização profissional nos anos iniciais da carreira. Articula reflexões suscitadas no âmbito de duas pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos oito anos – uma delas já concluída e outra em andamento, que amplia as análises realizadas na primeira. Opera com conceitos formulados pela sociologia de Pierre Bourdieu, em diálogo com estudos que vêm tratando do tema em questão. Tem como recurso teórico-metodológico privilegiado o relato oral, na perspectiva das histórias de vida.

A pesquisa já concluída investiga a aproximação entre a universidade e a escola básica, no âmbito da formação de professores, analisando políticas públicas que favorecem a inserção dos professores iniciantes na docência, sob o argumento de que essas análises podem trazer elementos para a reflexão sobre as práticas de formação nas licenciaturas. Os mecanismos de coleta de dados privilegiados por esta pesquisa maior foram grupos de discussão e entrevistas, além de documentos que instituíram e orientaram a implementação dessas políticas. A interpretação dos dados foi realizada com base na interlocução com autores que têm discutido inserção profissional e formação docente (NASCIMENTO e ALMEIDA 2014).

Portella (2014) desenvolveu sua pesquisa de doutorado em três redes de ensino, duas públicas e uma privada, buscando investigar os aspectos que se diferenciam na inserção de professores e algumas das implicações que essas diferenças acarretam para o trabalho e a socialização dos iniciantes. Realizou entrevistas semiestruturadas do tipo depoimento com professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação

infantil. Tem como interlocutores teóricos Pierre Bourdieu e estudos realizados em âmbito nacional e internacional em torno dos seguintes temas: desenvolvimento profissional de professores, início da carreira, autonomia, entre outros. Suas análises revelaram formas variadas de investimento em desenvolvimento profissional e lógicas distintas de construção do trabalho, reforçando achados de outras pesquisas e assinalando a importância da organização das redes e das escolas na socialização dos iniciantes.

Diante do ainda baixo número de trabalhos e pesquisas sobre a temática e reconhecendo o cenário descrito por Borges e Tardif (2012), que alertam para o aumento do número de professores iniciantes face ao elevado número de aposentadorias esperado para a próxima década; à crescente complexidade encontrada nas salas de aula, devido à elevada heterogeneidade dos alunos; aos desenvolvimentos tecnológicos e a maior necessidade de interação com os pais; às novas formas de gestão pública nas escolas, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliação do conhecimento em torno da temática.

Além disso, ela se faz relevante do ponto de vista pessoal, diante de sua coerência com minha trajetória acadêmica e profissional; do ponto de vista científico, uma vez que o tema do professor iniciante e, em especial, da aprendizagem profissional do professor iniciante no ciclo de alfabetização ainda é pouco estudado no país e do ponto de vista político-social, na medida em que pretende contribuir com argumentos que viabilizem um maior apoio institucional ao professor (alfabetizador) iniciante nas escolas, aliado a programas e políticas de iniciação/inserção e formação, necessidades apontadas por muitas pesquisas realizadas até o momento (MARCELO, 1999, 2011; MARIANO, 2006; PAPI E MARTINS, 2010).

Esta tese está organizada em 3 capítulos. O capítulo 1 apresenta a pesquisa. Começo situando alguns conceitos e autores que serviram de base à construção do objeto e às análises. No campo da formação de professores são centrais os conceitos de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999) e ciclo de vida profissional dos professores, especialmente a entrada na carreira (HUBERMAN, 1992). Outro grupo de conceitos vincula-se ao campo da alfabetização. Nele são destacados momentos-chave da história da alfabetização, tais como, a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY 1991), a leitura de mundo (FREIRE, 1985) e o letramento

(SOARES, 1998). O terceiro e último grupo de conceitos – campo, *habitus*, capital e estratégias (BOURDIEU, 2004; 2007; 2009; 2011; 2013) – provém do campo da Sociologia, mais especificamente de Pierre Bourdieu. Neste capítulo também são apresentadas as questões e os objetivos da pesquisa, bem como sua metodologia, que teve como principal ferramenta para a construção dos dados a realização de entrevistas semiestruturada, entendidas como espaços de produção de narrativas (KRAMER, 2002).

O capítulo 2 concentra-se na apresentação das trajetórias de escolarização, formação e profissionalização de cada um dos professores entrevistados, analisadas à luz de alguns conceitos de Bourdieu. Ao final, me proponho ao exercício de abstrair algumas singularidades individuais, na tentativa de captar certas regularidades (LAHIRE, 2004). Ou, nas palavras de Bourdieu, a “semelhança na diferença” (BOURDIEU, 2004, p.171). Três aspectos emergiram desse exercício e foram destacados por fornecem elementos para uma melhor compreensão do início da carreiras dos professores: a opção pela docência (BOURDIEU, 2006; LELIS, 1996); a relação com as famílias (NOGUEIRA, 2004), e o que chamei de “retorno à origem”.

O capítulo 3 foi desenvolvido em torno dos dois eixos centrais sobre os quais se sustenta a tese: “O início” (da carreira) e o “Os meios” (modos de fazer dos professores iniciantes ao assumirem suas identidades como professores alfabetizadores). Na primeira parte do capítulo são problematizadas questões referentes ao que é ser professor iniciante, na literatura e nesta pesquisa, e apresentadas algumas estratégias utilizadas pelos professores iniciantes para superarem as dificuldades enfrentadas no início de suas carreiras. Na segunda parte são analisadas duas práticas alfabetizadoras levantadas das narrativas dos professores entrevistados, a partir das quais são estabelecidos diálogos com outras práticas, bem como com as teorias, aprendidas e apreendidas em diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional.

Por fim, teço algumas considerações finais, retomando alguns dos achados da pesquisa.

1. A pesquisa

Conforme descrito na introdução, o problema desta pesquisa, a aprendizagem profissional do professor iniciante no ciclo de alfabetização, teve sua origem em minhas experiências prévias ao doutorado: na monitoria, no mestrado e na iniciação científica.

Compartilho com Kramer (2001) a ideia de que no meio acadêmico existe uma impressão errônea de que em pesquisa já temos a teoria e os conceitos prontos *a priori* e vamos apenas em busca de material empírico. Dessa forma, minhas ideias em torno do problema da pesquisa foram colocadas em questão pelas últimas revisões de literatura realizadas; pela entrevista exploratória, pré-teste do roteiro de entrevista, como também pelas primeiras leituras das demais entrevistas.

Neste capítulo, situo alguns conceitos e autores que serviram de base à construção do objeto e às análises desenvolvidas em torno dos dois eixos centrais sobre os quais se sustenta a tese: o início da carreira e o início do ensino fundamental, mais especificamente o trabalho do professor iniciante no ciclo de alfabetização.

Esses conceitos, com seus respectivos interlocutores teóricos, foram organizados em três partes, a saber: na primeira parte estão os interlocutores teóricos situados no campo da formação de professores, que perpassam toda a tese, pois foram fundamentais tanto na construção do objeto de pesquisa quanto nas análises realizadas. São centrais os conceitos de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999) e ciclo de vida profissional dos professores, especialmente a entrada na carreira (HUBERMAN, 1992)

Na segunda parte estão os estudos vinculados à alfabetização, ou seja, aqueles que embasam as práticas dos professores iniciantes no ciclo de alfabetização. Destacam-se como momentos-chave da história da alfabetização, presentes nas narrativas dos

professores, a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY 1991), a leitura de mundo (FREIRE, 1985) e o letramento (SOARES, 1998).

Finalmente, na terceira parte, apresento minha compreensão de conceitos da Sociologia de Pierre Bourdieu – campo, *habitus*, capital e estratégias – que fundamentaram as análises das trajetórias escolares, formativas e profissionais dos professores, imprescindíveis a uma melhor compreensão do início de suas carreiras (BOURDIEU, 2004; 2007; 2009; 2011; 2013).

A última parte deste capítulo é dedicada à apresentação das questões e objetivos da pesquisa bem como de sua metodologia.

1.1 A *iniciação* como etapa do desenvolvimento profissional

A formação de professores é um processo contínuo, sem um fim estabelecido *a priori*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante; a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial –; a iniciação na carreira e a passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino; e a formação contínua (LIMA, 2006, p.10).

Pensando na formação de professores como um processo contínuo, Marcelo Garcia (2009), na tentativa de superar a distinção entre formação inicial e continuada, vem trabalhando com a ideia de desenvolvimento profissional docente, segundo a qual o professor é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, capaz de relacionar suas experiências formativas e práticas. Contudo, os anos de experiência, por si só, não bastam para promover o desenvolvimento profissional.

Para Marcelo Garcia (1999), a *fase de iniciação* (HUBERMAN, 1992), é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional: corresponde aos primeiros anos de experiência docente, quando os docentes fazem a “transição” de estudantes para professores e precisam adquirir conhecimentos profissionais, bem como manter um equilíbrio pessoal.

Huberman (1992) se propôs a estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Segundo ele, ao ser inserido na carreira, o professor passa por um ciclo de aprendizagem profissional. Ele divide esse ciclo em fases, sendo a primeira delas referente à *entrada na carreira* – nos 2-3 primeiros anos de ensino –, caracterizada pelo período de *sobrevivência e descoberta*. Para o autor, apesar das motivações diversas, o contato inicial com as situações de sala de aula por parte dos principiantes se dá de forma um tanto homogênea.

O período de *sobrevivência* traduz o *choque da realidade* (VEENMAN, 1988), decorrente da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em contrapartida, o período de *descoberta* traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir pertencente a um determinado corpo profissional.

Segundo a literatura, os dois aspectos são vividos em paralelo, embora haja também a existência de perfis com apenas um deles impondo-se como dominante ou de perfis com outras características: aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente; aqueles que têm já muita experiência; aqueles que se sentem frustrados, uma vez que não têm mais a motivação inicial.

O período de *sobrevivência e descoberta* pode ser fácil, se contar com relações positivas com os estudantes e domínio do ensino; ou difícil, se permeada por ansiedades, dificuldades com os alunos, vivência de um sentimento de isolamento, etc. Papi e Martins (2010) acrescentam que esse período pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (idem, p. 43), ou seja, as autoras chamam a atenção também para aspectos relacionados à socialização profissional do professor, que estão para além do trabalho

realizado em sala de aula, se estendendo a outros espaços – a escola como um todo –, envolvendo outros atores – os colegas de trabalho, os gestores e outros.

Lima (2006) chega à conclusão – com relação ao momento de *sobrevivência* – de que os professores sofrem uma espécie de abandono, decorrente da falta ou do pouco apoio institucional. Sofrem também com o *choque da realidade* e a ausência de parâmetros, situações que poderiam ser evitadas, se houvesse uma espécie de mediação institucional na escola.

A autora conclui ainda – com relação ao momento de *descoberta* – que é graças a esse sentimento que os professores conseguem romper com o tumulto inicial, ganhando espaço para aprender com os alunos e com os pares, de perceberem o valor da formação acadêmica tanto pelas teorias aprendidas, que não constituem um guia das ações docentes, mas sim um poderoso instrumento de análises e redimensionamentos delas; quanto pela influência dos educadores que conheceram – e com quem conviveram, ao longo do processo. O momento de *descoberta* passa também pelo afeto e acolhimento dos alunos e pelo papel de protagonistas que podem desempenhar, fazendo escolhas de modo a traçar sua própria trajetória pessoal.

Alguns dos primeiros autores que se debruçaram sobre o início da docência desenvolveram seus trabalhos a partir das dificuldades e dos problemas enfrentados nessa fase. Valli (1992) localizou os seguintes: imitação acrítica de condutas de outros professores; isolamento; dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica. Veenman (1988), por sua vez, elencou: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta de alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo, física e mentalmente.

Com base em estudos de Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994); Lima (2006) enumerou uma série de características da fase de aprendizagem de ser professor: necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores ou mais experientes; aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros e geração de expectativas e sentimentos

fortes e por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão; elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar seus pares; tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria; problemas de disciplina, já que eles manifestam uma ausência de autoridade; preocupação com o domínio dos conteúdos; experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro, etc.

Esses estudos me conduziram a série de questões que responderei nesta tese: o que determina que um professor seja iniciante? O tempo de formado, após a conclusão de uma graduação em licenciatura? O tempo de experiência como professor? O tempo de experiência formal como professor, regente em uma turma, em uma escola regular? O que faz com que um professor se considere iniciante? Que dificuldades enfrentam e como procuram superá-las? Em que aspectos os achados desta pesquisa se distanciam (ou se aproximam) da literatura?

1.2. Diferentes cenários em disputa na alfabetização

A compreensão de como o professor iniciante se desenvolve profissionalmente passa pela maneira como ele relaciona suas experiências de formação e suas práticas. Pensando na especificidade do trabalho nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização, é necessária uma aproximação do campo da alfabetização, como um possível caminho para compreender como os conhecimentos produzidos chegam à escola, alterando os modos de ser professor e embasando suas práticas.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a própria organização da escolaridade em ciclos, presente em diferentes estados e municípios brasileiros, principalmente nas redes públicas. Segundo Mainardes (2009), o objetivo da implantação da política de ciclos é criar uma organização escolar que supere as limitações da escola graduada.

Muitos educadores, pesquisadores e gestores educacionais acreditam que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, uma vez que esta política aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização

escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de um outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira. (MAINARDES, 2009, p.7-8)

Ainda de acordo com Mainardes (2009) faltam aos professores e futuros professores oportunidades para participar da construção de propostas de ciclos ou apenas conhecer e discutir seus fundamentos em busca de compreender suas implicações para a escola e para o trabalho docente.

Os princípios da organização da escolaridade em ciclos são: a garantia da continuidade e progressão da aprendizagem; progressão contínua, substituindo a reprovação e as séries convencionais; possibilidade dos alunos seguirem trajetórias diferenciadas para atingirem os objetivos estabelecidos no decorrer do ciclo; a avaliação contínua e formativa, substituindo a avaliação classificatória (notas, classificação, aprovação ou reprovação); pedagogia diferenciada para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma turma (MAINARDES, 2009).

Originalmente, o Ciclo Básico de Alfabetização, que compreendia as antigas classe de alfabetização e 1ª série, foi implantado a partir de meados da década de 1980, no contexto de redemocratização do país, em todas as escolas das redes estaduais. Tratou-se de uma medida inicial de reorganização da escola pública, eliminando a reprovação no final da 1ª série, ampliando o período de alfabetização e mudando o enfoque da avaliação, que passou a priorizar o processo de aprendizagem dos alunos, além de oferecer-lhes a oportunidade de realização de estudos complementares aos que tinham dificuldades (BERNADO, 2004)³.

Geralmente, sua implementação acompanhava uma série de medidas complementares: estudos adicionais para crianças com dificuldade de aprendizagem, reestruturação curricular, formação continuada de professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas. Essa experiência contribuiu para a implementação das políticas de ciclos no Brasil nos anos 1990 (MAINARDES, 2009).

Em suma, o autor defende a tese de que

³ Escapa aos limites deste trabalho realizar um resgate histórico de todo o processo de implantação do ciclo de alfabetização. Quero com isso anteciper a justificativa para o salto temporal entre o primeiro e o atual modelos do ciclo de alfabetização.

em vez de investir apenas no convencimento dos profissionais da educação, alunos e pais de que os ciclos são mais adequados, seria mais produtivo colocar em questão as fragilidades e limites do modelo de escolarização convencional e as possibilidades democratizadoras e emancipatórias de políticas como a escola em ciclos, de forma a obter apoios que são fundamentais para a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente. (MAINARDES, 2009, p.93).

Os ciclos de alfabetização, na versão contemporânea, foram instituídos entre os anos de 2004 e 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), tendo em vista a ampliação do ensino fundamental para nove anos em todo o país, decorrente da Lei 11.274, de 06/02/2006. A publicação dessa normativa determinou que todas as crianças de 6 anos, obrigatoriamente, ingressassem nas escolas.

A recomendação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos é que os três anos iniciais, que constituem o ciclo da alfabetização e letramento, e não devem ser passíveis de interrupção, ainda que o sistema de ensino ou a escola optem pelo regime seriado, visto que o processo de alfabetização exige a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. Ao final do ciclo, e não mais do primeiro ano de alfabetização, a criança deve estar alfabetizada.

Com isso, pretende-se ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens que servirão de base para a sua permanência na escola, reconhecendo o que muitas pesquisas vêm apontando: a repetência durante esse período escolar não garante a alfabetização e pode prejudicar o rendimento escolar da criança no ensino fundamental como um todo, principalmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

A avaliação no ciclo deve assumir um caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Isso exigirá dos educadores a utilização de vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando.

Passo agora à contextualização do campo da alfabetizando, destacando alguns marcos históricos, especialmente no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores: “a querela dos métodos” de alfabetização (CARVALHO, 2005;

MORTATTI, 2006), desde o final do século XIX; o construtivismo nos anos 80; o letramento, nos anos 90 e os gêneros discursivos, nos anos 2000.

1.2.1 A “querela dos métodos”

Pensar nas disputas entre os métodos sintéticos, analíticos e mistos ou ecléticos, que dominaram as pesquisas em torno do tema da alfabetização por um longo período, implica em procurar explicações para um problema ainda não eliminado: as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública, explicadas como problema decorrente ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora das condições sociais, ora de políticas públicas.

Em estudo clássico – e ainda atual, ou justamente por isso um clássico – Soares (1988) discute questões referentes ao fracasso da/na escola, relacionando-o à democratização de seu acesso e à pouca eficiência por parte da mesma em proporcionar condições para a formação efetiva de leitores e produtores da língua escrita.

Mortatti (2006) afirma que desde a época em que estava em vigor o modelo republicano de escola é possível observar repetidos esforços de mudança a partir da necessidade de superar o que, em cada momento histórico, era considerado tradicional no ensino da leitura e da escrita e responsável pelo seu fracasso. A autora divide a história dos métodos de alfabetização no Brasil em quatro momentos fundamentais.

No primeiro momento, denominado *a metodização do ensino da leitura*, que se estende até o início da década de 1890, utilizavam-se métodos de marcha sintética: soletração, fônico e silabação. O foco era o ensino da leitura, partindo das unidades menores – letra, som e sílaba – para as maiores – palavras e frases isoladas ou agrupadas. A escrita se restringia à caligrafia e ortografia e seu ensino à cópia, ditados e formação de frases, com ênfase no desenho das letras.

Diferentemente desses, ainda no primeiro momento, surgiu o “método João de Deus”, ou “método da palavração”, com base nos princípios da moderna linguística da época, que iniciava o ensino da leitura pela palavra, para depois analisar as correspondências grafo-fônicas.

Já nesse primeiro momento tem início uma disputa entre os defensores da palavração e os que continuavam a utilizar e defender os métodos sintéticos. Tal disputa funda uma nova tradição:

o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionando com o *que ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística da época. (idem)

O segundo momento, que teve início em 1890 e se estendeu até meados dos anos de 1920, primeira década republicana, foi denominado *a institucionalização do método analítico*. Apesar das disputas internas, seus defensores tinham em comum uma nova concepção da criança, de caráter biopsicofisiológico, segundo a qual sua apreensão do mundo se dá de forma sincrética. De acordo com esse método, o ensino da leitura deveria começar pelo “todo” – a palavra, a sentença ou a “historieta” – para depois analisar suas partes constitutivas.

Foi acirrada a disputa entre os partidários do então novo e revolucionário método analítico e os que continuavam a defender e a utilizar os métodos sintéticos. No entanto, o ensino da leitura continuava precedendo o da escrita, que ainda era entendido como uma questão de caligrafia e de tipo de letra a ser usada, o que demandava treino, mediante exercícios de cópia e ditado.

As disputas ocorridas nesse momento fundam uma outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança. (idem).

O terceiro momento, que a autora chamou de *a alfabetização sob medida*, teve início em meados da década de 1920 e se estendeu até o final da década de 1970. Ele foi marcado pela resistência dos professores quanto à utilização dos métodos analíticos. Sendo assim, buscou-se conciliar os tipos básicos de métodos – sintéticos e analíticos -, dando origem aos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

As disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram, mas foram se diluindo na medida em que se acentuava

a tendência de relativização do método, decorrente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização, que buscavam medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização.

Nos métodos mistos, como nos que o antecederam, a escrita continuava sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, mas passou a ser ensinada simultaneamente à leitura. Mais uma vez, nesse terceiro momento, funda-se uma outra nova tradição: “a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança *a quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica (idem)”.

A partir do início da década de 1980, a discussão sobre os métodos passou a ser considerada tradicional e seu foco deixou de ser a busca pela melhor maneira de ensinar a ler e escrever, para dar lugar à compreensão do processo de aprendizagem da criança, de acordo com a psicogênese da língua escrita, teoria de Emília Ferreiro. É o quarto momento elencado por Mortatti (2006), *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, que merece uma análise mais detalhada.

1.2.2 O Construtivismo e a Psicogênese da língua escrita

Nesse quarto momento, a divulgação do construtivismo – concepção que privilegia a noção de construção de conhecimento, efetuada mediante interações entre SUJEITO (aquele que conhece) e OBJETO (sua fonte de conhecimento) – tem ocupado lugar de destaque (BREGUNCI, 1996, p.15). Verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos um esforço de convencimento dos professores alfabetizadores, nos cursos de formação inicial e continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação dessa teoria. Atualmente, o construtivismo em alfabetização encontra-se institucionalizado, o

que pode ser verificado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*⁴ (MORTATTI, 2006).

Como nos momentos anteriores, iniciou-se uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores “dos tradicionais métodos, (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade”, dando origem a uma “revolução conceitual” em alfabetização.

Algumas das grandes contribuições da teoria construtivista foram a superação de uma visão adultocêntrica, passando-se a levar em consideração a perspectiva da criança, que formula uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética enquanto aprende a ler e a escrever (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991); e a noção de erro construtivo, a partir da qual passou-se a procurar entender a lógica do “erro”, tomando-o como consequência dessas ideias, ou seja, como ação do sujeito aprendiz sobre o objeto de conhecimento, em seu processo de aquisição.

Por outro lado, também são feitas algumas críticas. A principal delas reside no fato de que “a questão metodológica tem sido relegada a segundo plano” (CARVALHO, 2005), o que Mortatti (2006) chamou de “desmetodização do ensino”, ou seja, observa-se um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática, e no limite, cria-se um ilusório consenso de que a criança aprende independentemente do ensino, apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, com a cultura escrita.

O fato de nenhum método educacional garantir bons resultados sempre e em qualquer lugar, o que só se obtém com a competência do professor (CAGLIARI, 1998, p.34), bem como a ideia de que “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagens” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.29), não significa dizer que não exista uma necessária dimensão técnica (metodológica) envolvida na prática alfabetizadora. É preciso saber o que fazer.

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender”. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais> Acesso em 15/09/2015.

E isso implica nas escolhas do professor, baseadas em suas concepções teóricas e experiências práticas.

Mortatti destaca ainda, também na década de 1980, a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, de acordo com o qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, o que gerou uma nova disputa entre os seus defensores e os do construtivismo. Tal disputa foi se diluindo na medida em que alguns aspectos do interacionismo e do construtivismo foram sendo conciliados, movimento semelhante ao dos métodos mistos.

1.2.3 Surgimento e divulgação do conceito de letramento

Na sequência temporal dos acontecimentos, merecem destaque as discussões e propostas em torno do letramento, “entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (Mortatti, 2006).

Nos anos 90, o conceito de letramento colocou em foco o aspecto social. O emprego desse termo, que se difundiu no Brasil, dentre outras, através das obras de Kleiman (1995) – principalmente entre os pesquisadores, no meio acadêmico – e Soares (1998) – também entre os professores, nas escolas –, veio afirmar certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo alfabetização, apesar de todos os esforços que, há muito, vinham sendo desenvolvidos com a intenção de compreender e explicar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo.

O termo “letrado”, dicionarizado no início do século XX, significando “das letras, cultura erudita, elitista”, assumiu outro sentido. Talvez surja daí a dicotomização do termo, letrado X não letrado, quando na verdade existem graus de letramento entre um extremo e outro (ANDRADE, 2013).

No texto de Kleiman (idem) fica evidenciada a importância do contexto social em detrimento do individual. A autora afirma: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (ibid, p.19). Soares (1998), por sua vez,

explica que o termo letramento é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*, “ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (idem, p.17). Em seguida, apresenta uma primeira definição para o termo: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita” (ibid, p.18). A autora faz questão de esclarecer que “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever (...) apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (ibidem, p.39). Dessa forma, é possível um analfabeto ser letrado, bem como um alfabetizado não ser letrado.

Anos mais tarde, Soares (2003) precisou esclarecer que a *invenção do letramento* - surgida da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita – promoveu a *desinvenção da alfabetização* – progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização ao longo das duas últimas décadas, decorrente do fracasso na aprendizagem e no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras – e, conseqüentemente, fez-se necessária a *reinvenção da alfabetização* – como uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita: aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios. A autora afirma que alfabetização e letramento são “processos distintos, porém interdependentes e indissociáveis”, portanto é necessário alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

O reconhecimento da importância da divulgação do conceito de letramento no Brasil não pode negar as disputas em torno de uma suposta hegemonia do conceito no campo. Na contramão desse movimento situa-se um grupo de pesquisadores de pelo menos oito universidades públicas, reunidos em uma publicação organizada por Edwiges Zaccur – “*Alfabetização e Letramento*” –, que se propôs a responder a questão, subtítulo da obra: “O que muda quando muda o nome?” Segundo a autora, trata-se “uma história atravessada por outras histórias” (ZACCUR, 2011, p.7). Para o grupo, o termo letramento provocou o esvaziamento da questão política e cultural que a alfabetização e a educação popular necessariamente implicam. Esses pesquisadores têm em comum a (re)afirmação da práxis freireana, defendendo o peso que tem a palavra alfabetização,

considerada a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas.

Seguimos enfatizando que aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado para participar da sociedade e nela intervir; e insistimos na complexidade que envolve a aprendizagem da escrita para além de um mero processo de codificação e decodificação. (...) Assumimos a não neutralidade do conhecimento, mostrando, inclusive, que a palavra *lietracy*, presente em vários títulos não é traduzida *automaticamente por letramento, mas também por alfabetização e cultura escrita*. Por fim, mas por princípio, optando pela língua viva e não por um código tomado em si mesmo, enfatizamos a força da práxis que estende a *leitura de mundo* das crianças à *leitura da palavra mundo*. (ZACCUR, 2011, p.10)

No prefácio desta obra, Gadotti (2011) defende que o conceito de alfabetização para Paulo Freire vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p.68 apud GADOTTI (2011, p.11)⁵.

Para o autor, além de um “retrocesso conceitual”, nos termos de Emília Ferreiro, insistir na defesa do termo letramento, como sendo mais amplo ou equivalente à alfabetização, é “uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização” GADOTTI (2011, p.12), um posicionamento ideológico que busca negar toda a tradição freiriana.

Diante do exposto, entendo que o sentido do termo alfabetização para Paulo Freire situa-se em torno de seu famoso axioma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Sem me posicionar entre os primeiros e tampouco entre os últimos, minha posição neste debate é a de que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas não excludentes.

⁵ www.paulofreire.org/pub/institutopaulofreire/Alfab_Letramento_2005. Reprodução autorizada pelo autor.

1.2.4 Desafios e apostas do presente visando ao futuro

Andrade (2013) aposta, para esta segunda década dos anos 2000, “que se possa propor para a alfabetização no Brasil um investimento maciço em atividades que ressaltem a oralidade da criança, que se mobiliza rumo à aprendizagem da língua escrita, em paralelo a uma orientação por gêneros discursivos”.

Partindo da premissa de que “os modos de escrever e ler em sociedade são compartilhados por todos, inclusive aqueles que não *dominam* a escrita de acordo com padrões que considerariamos *a priori* os desejáveis”, Andrade (idem) defende que seja incorporada, em processos escolares, a perspectiva social que trazem esses estudos citados, reforçando uma *antropologia da escrita*. Isso será possível na medida em que, por um lado, possa ser desenvolvida a experiência oral da escrita e tomada a palavra sobre a língua escrita que *a criança* traz, a partir de sua experiência familiar e doméstica, como ponto de partida para propor modos didáticos a serem desenvolvidos na escola.

Defende, por outro lado, que o professor invista na pesquisa sobre gêneros discursivos, de modo a

compor seu planejamento a partir de escolhas de textos escritos que se organizam e podem ser conhecidos como um *gênero*, seja por sentidos presentes em sociedade, que eles trazem; por seus estilos de escrita, que são autorais ou de composição; por suas esferas (espaços) de circulação, que remetem à legitimidade em sociedade, às tradições literárias. (ibid)

Cada um dos momentos descritos acima representou um desafio no sentido de os professores se apropriarem das ideias propostas e serem capazes de fazer a transposição para a execução e realização de práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, uma vez que outro desafio, análogo a esse, está na dispersão entre os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores e a escola (ANDRADE, 2004).

Para a melhoria da qualidade do ensino e para a tentativa de superar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras, um dos desafios a ser enfrentado permanece sendo o de buscar melhorar também a aprendizagem dos professores, investindo em sua formação. Ao mesmo tempo, como afirma Sacristán (1995) é preciso

evitar a mitificação da formação e do papel do professor como responsáveis pelos fracassos ou sucessos da escola. Para além da sala de aula, como se sabe, são muitos os determinantes que advêm de diferentes origens condicionando a prática pedagógica, dentre eles os relativos aos sistemas educativos ou às organizações escolares, nos quais os professores estão inseridos (SACRISTÁN, 1995, p.42).

Imersos nesse contexto de disputa estão os professores, sua formação e sua sala de aula, ora acompanhando o debate e dele tomando parte, ora aplicando materiais estruturados que são adotados pelas escolas particulares ou comprados e oferecidos nas redes públicas. Nenhum professor formado, em formação, iniciante ou não, está ou esteve imune à história da alfabetização e da entrada de conceitos balizadores no campo da educação. Como essas discussões passam pela formação e chegam à escola? De que modo os professores aprendem a ser professores em meio a essas disputas? Somam-se a todas as dificuldades da docência o peso do fracasso na alfabetização de uma população, tão propagada nas mídias, e o desejo de acertar, com o compromisso de alfabetizar os alunos de suas primeiras turmas sem necessariamente terem sido ensinados sobre como fazê-lo. Por esses motivos, o início da docência no ciclo de alfabetização merece atenção especial, visto que em pesquisa realizada no Scielo não foi encontrado nenhum trabalho que vinculasse essas duas temáticas. É nessa lacuna que pretendo me situar.

1.3 Um ponto de vista sociológico para olhar para as trajetórias

A organização dos dados das trajetórias⁶ de escolarização, formação e profissionalização dos professores entrevistados, me conduziu a considerar Pierre Bourdieu um dos interlocutores privilegiados nas análises dessas trajetórias. Interessaram, particularmente, os conceitos de campo, capital, *habitus* e estratégia. Dedico esta seção a apresentá-los conforme os compreendo a partir de leituras de suas obras, mas também dos trabalhos de Lelis (1996), Nogueira (2004), Nogueira e Nogueira (2002), Setton (2002), Penna (2011) e Portella (2014).

⁶ Entendo trajetória, com base em Battagliola et al (1991, p. 3 apud NOGUEIRA, 2004 p.136) como um “encadeamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos nos diferentes campos do espaço social”, direcionando essa definição para o campo educacional. Em consonância com isso, um percurso biográfico escolar deverá ser captado por meio dos acontecimentos que o pontuam, com seus momentos decisivos, suas bifurcações e suas encruzilhadas”.

A partir da leitura de Bourdieu (2004, p.170; 2009, p.133-4), foi possível compreender a noção de campo como um espaço social que possui certas regularidades, onde capital e poder são distribuídos de forma desigual. Cada campo tem estruturas objetivas e uma lógica de funcionamento que lhe são próprias. Entre diferentes campos e no interior de cada um deles são travadas lutas simbólicas, onde estão em disputa hierarquias e formas de representar o mundo social.

Cada agente - ou grupo de agentes - ocupa uma posição relativa nesse espaço social, dependendo do volume e do tipo de capital que possui: *econômico* – renda, salários, bens –; *cultural* – saberes e conhecimentos legitimados por diplomas e títulos –; *social* – relações sociais que podem ser revertidas em outros tipos de capital – e *simbólico* – o que confere prestígio e/ou honra. Esses capitais são usados para os agentes se posicionarem em conformidade com seus interesses. Os agentes se enfrentam com diferentes propósitos e de acordo com a posição objetiva que ocupam no campo.

É possível compreender o campo educacional como um espaço social de lutas e disputas, com lógicas próprias, onde os agentes trabalham para manter ou mudar de posição.

Um campo pode ser subdividido em subcampos e, como estes, se comportam de acordo com lógicas e funcionamentos próprios, a formação de professores é um campo e a formação de professores alfabetizadores pode ser considerada um subcampo do primeiro.

Portella (2014), em sua tese de doutorado sobre a inserção de professores iniciantes em três redes de ensino – pública municipal, pública federal e privada –, considerando a perspectiva relacional imposta pela noção de campo, definiu cada uma das redes como um subcampo que se apresenta com regularidade no campo educacional, visto que apresentam características específicas e sentidos próprios. As redes de ensino se relacionam, mas cada uma tem uma dinâmica própria, funcionando de forma relativamente independente.

Dentro desses subcampos é possível mesmo considerar as escolas como instâncias ainda menores, com características oriundas da sua territorialidade. Ignorar esse aspecto seria considerar que todas as escolas de uma rede funcionam da mesma maneira, o que não é plausível. (PORTELLA, 2014, p.46-47).

Dessa forma, o campo educacional pode ser pensado em relação com outros subcampos, estes contendo diferentes territórios. Cada espaço social conta com

características próprias e diferentes dos demais, podendo apresentar semelhanças e regularidades. Para Bourdieu (2004, p.171), “com a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade”. Nessa perspectiva, vale lembrar o conceito de homologia, “semelhança na diferença” (BOURDIEU, 2004).

Implicado no conceito de campo está o de *habitus*, uma vez que ele é o intermediário entre a relação de um indivíduo com um campo social.

Produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. Passado que sobrevive no atual e que tende a se perpetuar no porvir, ao se atualizar nas práticas estruturadas de acordo com seus princípios, lei interior por meio da qual se exerce continuamente a lei de necessidades externas irredutíveis às pressões imediatas da conjuntura, o sistema das disposições está no princípio da continuidade e da regularidade que o objetivismo concede às práticas sociais sem poder explica-las e também das transformações reguladas das quais não podem dar conta nem os determinismos extrínsecos e instantâneos de um sociologismo mecanicista nem a determinação puramente interior, mas igualmente pontual do subjetivismo espontaneísta. (BOURDIEU, 2011, p. 90).

Segundo Setton (2002, p.64), a noção de *habitus* foi trabalhada e desenvolvida ao longo da obra de Bourdieu. “O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposições aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas”. (BOURDIEU, 1992, apud SETTON, 2002, p.64).

Esse conjunto de disposições estrutura as práticas dos indivíduos, agentes ativos na construção dessas disposições.

Eu queria insistir nas capacidades geradoras das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas... Mas eu queria lembrar que essa capacidade “criadora, ativa, inventiva”, não é a de um sujeito transcendental como na tradição idealista, mas a de um agente ativo” (BOURDIEU, 1991, p.25).

É possível haver semelhanças entre *habitus* de indivíduos distintos, o que se explica em função de um mesmo pertencimento, ou seja, pela relação entre *habitus individual* e *habitus de classe*. Segundo Bourdieu (2011, 2013b), agentes que vivem sob as mesmas determinações sociais podem desenvolver disposições semelhantes ou homólogas. A semelhança nas práticas, nos gostos e nas estratégias dos agentes não é

mera coincidência, visto que são as mesmas condições sociais as que forjam o seu sistema de disposições.

Com base em Bourdieu, Setton (2002) afirma que “a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro de um *habitus* e um campo (conjuntura)”. Dessa forma, o *habitus* dos indivíduos é influenciado pelas instituições tradicionais de socialização – como a família e a escola –, mas também pelas demais instâncias, entre elas o trabalho. Ou seja, a construção do *habitus* está ligada, ao mesmo tempo, à trajetória do indivíduo e às condições sociais nas quais está inserido. Dessa forma, é possível pensar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” como duas faces da mesma realidade (BOURDIEU, 2013b). Sendo forjado no plano social, o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de “esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as estruturas de um campo o estimulam” (Setton, 2002, p.63). Para a autora, o *habitus* é oriundo de distintas referências que se relacionam na formação dos indivíduos, o que faz com que se transforme e se modifique ao longo da vida.

A esse respeito, Penna (2011) contribui no sentido de caracterizar o *habitus* ligado à função docente, expresso pelo professor nas relações sociais e através das condições objetivas em que desenvolve seu ofício:

As condições objetivas nas quais o exercício docente se desenvolve, e que, por sua vez, são fruto da institucionalização da função, contribuem para a constituição de determinadas disposições integradoras de *habitus* relacionado a esse exercício, que, entre outras formas, expressam-se na prática docente. O professor, ao se socializar para e no exercício da função docente, encontra-se imerso na cultura escolar, suas regras e procedimentos, que dizem respeito à função da escola em determinado contexto histórico e social (PENNA, 2011, p.135).

Considerando o *habitus* ligado à função docente como um *habitus* de classe, por não ser isolado, ele constitui espaços de adesões entre os professores, produtos de condicionamentos semelhantes, de maneira que os modos de agir, pensar e julgar podem encontrar legitimação entre os pares. Apesar dos interesses compartilhados, há disputas próprias de todo campo social.

O encontro do *habitus individual* como o *habitus de classe* pode não ser totalmente coincidente, podendo gerar conflitos e demandar reestruturações dentro do campo.

Segundo Bourdieu (2004), cada campo tem um jogo que lhe é próprio. Talvez mais importante que conhecer as regras do jogo – o que só é possível para aqueles que dele participam – seja adquirir estratégias para jogá-lo. O conceito de estratégia, criado a partir da teoria dos jogos e da Linguística, foi desenvolvido por Bourdieu considerando, especificamente, “as estratégias matrimoniais” de dois grupos sociais, mas o autor esclarece que esse modelo tem um valor mais geral, podendo ser percebido em outras situações.

A estratégia confere aos agentes liberdade de inovação e de improviso, dentro dos limites do jogo.

Ela [a estratégia] é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. O que não garante a obediência mecânica à regra explícita, codificada (quando ela existe) (BOURDIEU, 2004, p.81).

Adquiridas através da experiência, as estratégias funcionam aquém da consciência e do discurso, uma vez que, por vezes, são “vistas como evidentes e naturais pelos indivíduos” (SETTON, 2002, p.64). Essa naturalização faz com que tendam a se repetir, contribuindo para a manutenção das lógicas existentes.

Participar de um jogo significa fazer parte de uma atividade social regrada, que apresenta certas regularidades, o que não significa, necessariamente, obedecer às regras explícitas e codificadas (BOURDIEU, 2004). Apropriar-se dele, por sua vez, significa incorporar um conjunto de esquemas práticos de percepção e de apreciação, que funcionam ora como instrumento de construção da realidade, ora como princípios de visão e de divisão do campo no qual estão inseridos os agentes. (BOURDIEU, 2013a)

Com base em Bourdieu (2011) é possível compreender que a experiência do sentido do jogo aliada ao *habitus* faz com que os agentes desenvolvam estratégias dentro do que lhes é possível. O autor afirma que elas são “produzidas aquém do cálculo” (BOURDIEU, 2011, p.102), em decorrência do ajuste do *habitus* às estruturas de funcionamento do campo.

É somente na experiência imaginária (a do conto, por exemplo), que neutraliza o sentido das realidades sociais, que o mundo social reveste a forma de um universo de possíveis igualmente possíveis para todo sujeito possível. Os agentes se determinam em relação aos índices concretos do acessível e do inacessível, do ‘é para nós’, e do ‘não é para nós’ (...) (BOURDIEU, 2011, p.106).

“O bom jogador sabe o que deve ser feito, conhece as demandas e exigências do jogo” (BOURDIEU, 2004, p.81), ele antecipa as possibilidades. Isso não quer dizer que todas as suas jogadas sejam calculadas racionalmente, mas estão inscritas em uma racionalidade forjada, intuitiva, pelos agentes que pertencem ao jogo (BOURDIEU, 2013a). Considerando que o jogo, nos diferentes campos, envolve além de estratégias, questões de poder, muitas vezes materializadas na mobilização de capital, esse conceito também foi pertinente nas análises que serão apresentadas. Estudar numa escola de fundo de quintal ou numa escola de excelência, continuar se dedicando exclusivamente ao estudo e à pesquisa ou precisar trabalhar para dar continuidade aos estudos altera as posições nesse jogo e o capital que se pode acumular nas partidas da vida.

Segundo Nogueira (1995), o conceito de estratégia é fundamental para a compreensão da teoria dos campos, uma vez que o “jogo” que se joga nos diferentes campos sociais gira em torno da aquisição ou manutenção dos capitais específicos de cada campo, já mencionados anteriormente.

Interessa particularmente às análises a afirmação de Bourdieu (2004) de que o campo intelectual – científico, literário, artístico – mobiliza uma espécie de capital particular, o capital simbólico: “capital de reconhecimento ou consagração (...) que os diferentes agentes conseguiram acumular no decorrer das lutas interiores, ao preço de um trabalho e estratégias específicas” (BOURDIEU, 2004, p.170). O capital simbólico é uma forma distintiva no campo intelectual. Ele é, ao mesmo tempo, recurso e alvo das lutas concorrenciais dentro de um campo, daí o seu peso, especialmente para os que estão ingressando nele.

Finalmente, vale destacar a relevância para as análises do conceito de “capital pedagógico”, bastante valorizado no campo educacional. Desenvolvido por Lelis (1996) em sua tese de doutorado, o capital pedagógico é entendido pela autora como um conjunto de ideias, valores e práticas expressos – e reconhecíveis, eu acrescentaria – em um campo profissional, onde se relacionam agentes portadores de diferentes volumes de capital. Ele é elaborado no percurso profissional, incluindo saberes nascidos na experiência (LELIS, 1996, p.213).

1.4 Questões e objetivos

Partindo da ideia de que o professor é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, capaz de relacionar suas experiências formativas e práticas (MARCELO GARCIA, 2009), além de social, histórico, cultural e político (BOURDIEU, 2004, 2007, 2009, 2011, 2013a) e de que ao ser inserido na carreira, ele passa por um ciclo de aprendizagem profissional (HUBERMAN, 1992), desenhou-se como problema desta pesquisa a aprendizagem profissional do professor iniciante no ciclo de alfabetização, ou seja, interessa-me investigar como/com quem ele aprende a ser professor, relacionando suas experiências formativas e práticas, de modo a se desenvolver profissionalmente.

A partir deste problema e da revisão de literatura em torno do tema do início da docência, apresentada na introdução como forma de justificativa, pretendi, com esta pesquisa, responder algumas questões de modo a compreender como se constitui o início da carreira de professores no ciclo de alfabetização.

A investigação a respeito da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente envolve, naturalmente, aspectos da prática pedagógica e para compreender essa prática é preciso contextualizá-la. Quais são as condições de trabalho encontradas por esses professores em suas escolas? Importa saber também se os professores iniciantes têm algum tipo de apoio. Eles participam de algum programa de inserção/iniciação? Como esse programa acontece com relação a características, conteúdos, duração e intensidade? Há um mentor e/ou algum tipo de comunicação/orientação com o diretor ou chefe de departamento da escola?

Para olhar para a prática interessa-me também olhar para a formação. Quais foram as contribuições das atividades de formação – inicial e continuada – para o exercício profissional desses professores?

Por fim, como se pôde ver, a literatura vem apontando dificuldades e problemas enfrentados pelos professores em início de carreira. Assumindo o pressuposto de que tais dificuldades são inerentes a esse início, gostaria de partir delas, rumo à superação, a uma abordagem mais positiva, no sentido de melhor delimitá-las e olhar para como os professores iniciantes enfrentam tais dificuldades em seu trabalho no ciclo de

alfabetização. Que estratégias/recursos utilizam para superá-las e se desenvolver profissionalmente? Olhar para as dificuldades é importante também para pensar no que pode(ria) ser feito para resolver - ou ao menos minimizar - os problemas enfrentados por esses professores. Até o momento, um maior apoio institucional na escola, aliado a programas e políticas de iniciação/inserção e formação têm aparecido nas pesquisas como boas iniciativas. Como elas podem se concretizar? Há outras alternativas possíveis? Ouvir os professores e refletir sobre o que pensam e vivem parece ser um bom caminho para conhecer tais alternativas.

Considerando essas questões, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como se dá a aprendizagem profissional do professor iniciante no ciclo de alfabetização. Decorrentes destes, os demais objetivos são:

- Conhecer, a partir das narrativas dos professores, suas trajetórias de escolarização, formação e profissionalização, ou seja, como se tornaram professores, de forma a melhor compreender as condições em que começaram suas carreiras;
- Contextualizar sua prática pedagógica, a partir dos relatos sobre as condições de trabalho;
- Reconhecer suas dificuldades como ponto de partida para conhecer as estratégias/recursos que utilizam para superá-las e se desenvolver profissionalmente.

1.5 Caminhos metodológicos

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
(Antonio Machado)

Foi longo o caminho percorrido. Ao iniciar a escrita definitiva desta metodologia, volto às versões anteriores, escritas no anteprojeto de tese, na ocasião do processo seletivo para ingresso no curso de doutorado; no projeto de tese, no momento

do Exame de Qualificação I; e a penúltima versão, no texto do Exame de Qualificação II.

A ideia inicial, posta no anteprojeto, cujo título era “O professor iniciante e os desafios no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”, estava ainda muito colada na experiência do mestrado recém-concluído. Previa a adoção da mesma estratégia metodológica - um novo estudo de caso de cunho etnográfico -, acompanhando as mesmas alunas que participaram da pesquisa do mestrado durante sua formação inicial no curso de Pedagogia, concluído em 2009, agora em sua *entrada na carreira* (HUBERMAN, 1992), por um período de dois a três anos, através de observação participante. Tinha por objetivo, à época, compreender como os conhecimentos adquiridos na universidade chegam à escola, como mais uma forma de repensar a formação inicial e/ou propor ações de formação continuada a partir dos desafios enfrentados no início da docência.

Em uma primeira reunião de orientação, essa proposta já foi deixada para trás. O principal motivo era que a certeza do meu desejo de estudar os professores iniciantes ia de encontro a essa relação tão direta com a formação inicial, visto que a literatura especializada aponta o oposto: a formação que tem mais peso para os professores iniciantes é a que se dá no contexto de trabalho. Além disso, por que um estudo de caso? Chegamos à conclusão de que esse anteprojeto carecia de aprofundamento teórico-metodológico e decidimos não definir a priori quais e quantos seriam os professores envolvidos na pesquisa.

No projeto apresentado por ocasião do Exame de Qualificação I, “O aprendizado profissional docente de professores alfabetizadores em início de carreira: desenvolvimento, identidade e socialização profissional”, a ideia da observação participante se mantinha, como uma forma de compreender o trabalho do professor iniciante onde ele se desenvolve, partindo do pressuposto de que as condições de trabalho na escola são um dos fatores determinantes para que suas primeiras experiências sejam consideradas “mais fáceis ou mais difíceis” (PAPI & MARTINS, 2010). Ainda assim, as entrevistas não haviam sido descartadas e a banca argumentou que esta deveria ser a ferramenta metodológica por excelência, uma vez que daria conta de responder as minhas questões de pesquisa. A revisão de literatura realizada em torno

do tema dos professores iniciantes permitiu uma melhor delimitação do problema da pesquisa, que passou a ser a aprendizagem profissional do professor alfabetizador.

Ao adotar as entrevistas como ferramenta metodológica, assumi, com base em Kramer (2002), o compromisso com as Ciências Humanas de resgatar o que lhes foi arrancado ao converter o homem em objeto: a história das pessoas. Desejo, com esta pesquisa, engrossar o coro dos que tratam os professores como pessoas e profissionais, conforme fizeram Nóvoa, Huberman e Goodson (1992), no consagrado livro *Vidas de Professores*. Goodson (1992), particularmente, chama a atenção para aquilo que deveria ser o principal ingrediente das pesquisas: a voz do professor.

Ainda com Kramer (2002), entendo as entrevistas como espaços de produção de narrativas que, como texto que são, abrem-se a múltiplas interpretações. Através das narrativas é possível contar e fazer história. Escutar os iniciantes que, não raro, têm suas vozes silenciadas na escola, é reconhecer que falar sobre esse início é uma forma de conscientizar-se criticamente sobre o presente, resgatando da memória os fragmentos do passado que levaram a ele, assim como projetar o futuro. Nesse movimento, a história é reescrita, outros sentidos vêm à tona e as experiências recordadas são resignificadas (BOSI, 1993 apud KRAMER, 2002, p.162).

O sujeito busca construir uma identidade pessoal, que em alguns casos, não é exatamente a mesma que ele possuía no passado (e nem sempre ele sabe disso).

O que ocorre é que geralmente no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas, elas aproveitam para “passar a limpo” o passado e construir um todo coerente... As formas expressivas com que o indivíduo se autorreferencia no relato de suas memórias não podem ser consideradas como estatuto de verdade. Na fertilidade e força em que se mesclam situações objetivas e temporais, sente-se que elas foram construídas a “contrapelo” como bem diz Benjamin, como uma visão do passado a partir do momento presente” (KENSKI, 1994, p. 49 apud LELIS, 1996, p. 4).

O texto do projeto apresentado no Exame de Qualificação I incluía um roteiro e uma análise inicial de uma entrevista exploratória, realizada como uma etapa de aproximação do campo e de pré-teste da metodologia. A entrevistada foi selecionada pelo critério de familiaridade. Ela participa como aluna de uma atividade de formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvida em uma universidade pública federal e coordenada por uma ex-professora, que a indicou. A realização dessa entrevista mostrou a produtividade de algumas questões e a necessidade de revisão/exclusão/substituição de outras, de maneira que o roteiro – feito e refeito

inúmeras vezes a partir de conversas com a orientadora e com colegas pesquisadoras e professoras – se articulasse melhor ao problema, aos objetivos e aos interlocutores teóricos da pesquisa. Cabe destacar que o roteiro serviu de “âncora” (LELIS, 1996) para os depoimentos: nem todos os entrevistados responderam a todas as perguntas. Dessa entrevista exploratória também emergiram alguns eixos de análise que foram aperfeiçoados e aprofundados no decorrer da investigação.

A proposta apresentada no projeto do Exame de Qualificação I era realizar a pesquisa na rede pública municipal do Rio de Janeiro, em duas escolas, em coerência com as noções de campo, através da qual se obtém “o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade” (BOURDIEU, 2004, p.171), e *habitus*, que proporcionam o reconhecimento de traços equivalentes em conjuntos diferentes, implicando em pensar relacionalmente, de forma a desvendar o que faz diferença para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores iniciantes.

No momento desse exame, tal proposta se mostrou inviável em função do tempo disponível para o trabalho de campo, pois dependeria da aprovação do projeto por parte da Secretaria Municipal de Educação e de outros trâmites burocráticos, o que fui informada de que demoraria cerca de 10 meses.

Uma alternativa a isso seria entrar em contato com os professores através das escolas integrantes do “Projeto Parceria Universidade-Escola”, desenvolvido pela PUC-Rio em parceria com 10 escolas municipais pertencentes à 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁷, 1 escola estadual e 12 escolas particulares, onde os alunos da graduação cumprem seus estágios curriculares. Todas as escolas estão situadas na zona sul do Rio de Janeiro, em bairros próximos à universidade. No que diz respeito às escolas públicas, a impossibilidade de aguardar os trâmites burocráticos, exigidos independentemente dessa parceria, novamente se impôs. No que diz respeito às escolas particulares, outras dificuldades apareceram.

Minha primeira tentativa de contato com essas escolas foi através de telefonemas a 10 das 12 instituições particulares, visto que neste conjunto de 12, 1 é um “Instituto Superior de Educação” e 1 só atende a Educação Infantil. Do conjunto de 10,

⁷ Coordenadoria Regional de Educação (CRE)

em 2 escolas o telefonema, realizado em uma quarta-feira, por volta das 16h, não foi atendido. Em 4 delas fui orientada a fazer a solicitação por e-mail. Destas 4 só obtive 1 resposta. Nas outras 4, pediram que retornasse a ligação em outros dias e horários, mas optei por investir em outra estratégia: e-mail ou mensagem deixada através do site da escola. Enviei e-mail para as 10 escolas, mas só recebi a resposta indicada acima. Nesses contatos me apresentei como doutoranda em Educação pela PUC-Rio, orientanda da professora Isabel Lelis, e informei o perfil dos professores que eu gostaria de entrevistar: com até 8 anos de experiência e que atuem ou tenham atuado no ciclo de alfabetização nos primeiros anos da carreira.

Como não previa tais dificuldades no que diz respeito ao acesso às “parceiras”, optei por outra tentativa: o critério de familiaridade, critério sociológico importante diante da necessidade de criar um ambiente em que os professores se sentissem à vontade para relatar suas trajetórias de formação, de vida, que os levaram à profissão, ao início de suas carreiras.

Ao mesmo tempo, os possíveis entrevistados deveriam ser pessoas com as quais eu não tivesse ligações afetivas ou vínculos de trabalhos anteriores. Segundo Lelis (1996), a opção por trabalhar com relatos apresenta problemas e desafios, pois encerra a tensão própria das relações entre indivíduo e sociedade, mas também entre objetividade e subjetividade, esta última também presente naquele que pesquisa, inevitavelmente, o que exige um rigor redobrado.

Entrei, então, em contato por meio de um *site* de relacionamento com aproximadamente 90 pessoas, sendo esses alunos e ex-alunos de graduação e pós-graduação, em uma universidade pública e em uma privada, atualmente trabalhando como professores em todos os segmentos, da educação infantil ao ensino superior.

Desses 90, 13 responderam a minha solicitação, o que me rendeu a indicação de 44 professores. Também dentro desse grupo de 90, 4 responderam estar dentro do perfil procurado e se ofereceram para participar da pesquisa. Considerei que o fato de serem conhecidos, não inviabilizaria a realização das entrevistas, por estes não serem meus amigos nem colegas ou ex-colegas de turma de graduação, mestrado, doutorado ou trabalho, apenas conhecidos. Encontro em Duarte (2004) outro argumento que me fez não abrir mão desse pequeno grupo: a importância de conhecer, com alguma profundidade, o contexto em que se pretende realizar a investigação.

Comecei as entrevistas por esses 4, grupo que me obrigou o exercício de estranhar o familiar e familiarizar-me com o estranho (GEERTZ, 1989), visto que

Nas Ciências Humanas e Sociais (...) ao mesmo tempo em que o pesquisador observa ou interage com o outro, ele não está neutralizado, mas é alguém que participa na elaboração de sentidos que vão sendo construídos ao longo dessa interação. Portanto, *em Ciências Humanas e Sociais o “objeto” é um sujeito que fala*, não podendo deixar de ser considerado como tal. Quer dizer, não há uma cisão absoluta entre o pesquisador e aquilo que é “objeto” de sua investigação, mas, ao contrário, o pesquisador deve ter uma profunda consciência dos limites dessa relação, que ora o diferencia do outro, ora o identifica profundamente com ele (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 2008, p. 150).

Em seguida, 1 desses 4 me indicou uma 5ª pessoa, que foi entrevistada na sequência. A 6ª pessoa entrevistadas faz parte dos 44, indicados pelos 90. Havia ainda outras 4 entrevistas agendadas, mas não realizadas, por impossibilidade das professoras.

Os demais 38 professores indicados não chegaram a ser contatados, pela indisponibilidade de tempo, mas, sobretudo, porque foi possível observar, nesse grupo de 6, recorrências que dialogam com a produção de conhecimento em torno da temática, além de garantir alguma variedade com relação ao tempo de experiência e às condições de formação e trabalho, que ajudarão a compreender a aprendizagem profissional dos professores iniciantes no ciclo de alfabetização, objetivo geral desta pesquisa.

As 6 entrevistas realizadas compõem arquivos em áudio com um total de 7 horas de gravação, aproximadamente, considerando que cada entrevista teve cerca de 60 minutos de duração, mas respeitei seu fluxo, de forma que alguns professores falaram mais, outros menos.

Todas as entrevistas foram realizadas em data, local e hora definidos pelos professores: 3 aconteceram em cafés/bares/restaurantes e 3 aconteceram nas universidades em que estudam ou estudaram, geralmente antes ou depois do seu horário de trabalho/estudo.

No início de cada entrevista ofereci aos professores a possibilidade de escolherem o nome fictício por meio do qual seriam identificados, garantindo que suas identidades seriam preservadas, conforme termo de consentimento em anexo, que teve também a finalidade de registrar as justificativas, metodologia e objetivos da pesquisa, bem como fornecer aos entrevistados os contatos da pesquisadora e da orientadora, como forma de garantir-lhes o direito de recusar a participação ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Dos 6 entrevistados, 2 deixaram a escolha do nome fictício a

meu critério, 2 escolheram seus nomes fictícios e 2 escolheram manter seus próprios nomes. Alguns deles manifestaram preocupação em preservar os nomes das escolas onde trabalham ou trabalharam. Sendo assim, utilizei nomes de cores para identificá-las e apresento em quadro anexo uma breve contextualização de cada uma, o que nos ajudará a compreender as condições de trabalho desses professores.

Da mesma forma, não serão identificadas as escolas e as universidades onde estudaram, apenas contextualizadas, pois o foco da pesquisa está no professor iniciante e as informações a respeito da formação só interessam na medida em que nos ajudam a compreender quem é aquele professor e como foi o início de sua carreira.

Todas as entrevistas foram transcritas por uma profissional especializada, mas tive o cuidado de conferi-las com as gravações, diversas vezes ouvidas, no intuito de recuperar alguns dos silêncios, ênfases, lágrimas e sorrisos que uma transcrição, principalmente feita por outra pessoa, não seria capaz de resgatar.

Em uma fase posterior do trabalho foram lidas todas as entrevistas e a partir delas foi possível elaborar eixos sobre os quais foram sendo construídas as narrativas dos professores. São eles: O(s) início(s) e Os meios.

O tempo de experiência profissional dos professores varia entre 2 e 4 anos, todos atuam ou atuaram em um dos anos do ciclo de alfabetização na *fase de iniciação* (HUBERMAN, 1992); em escolas públicas e/ou privadas do município do Rio de Janeiro.

Segundo Marcelo García (1999), citando Huberman (1992) a *fase de iniciação* corresponde aos primeiros anos de experiência docente, quando os docentes fazem a “transição” de estudantes para professores, sem determinar o número de anos que corresponderia a essa fase. Já Huberman (idem) afirma que a primeira fase do ciclo de aprendizagem profissional, referente à *entrada na carreira*, corresponderia aos 2-3 primeiros anos de ensino.

Para esse autor, a segunda fase é a *fase de estabilização*. De acordo com autores de tendência psicanalítica (ERIKSON, 1950; WHITE, 1952 apud HUBERMAN, 1992) é o momento de escolha de uma identidade profissional. Em estudos posteriores (LEVINSON et al., 1979 apud HUBERMAN, 1992), a *fase de estabilização* surge como um momento-chave, de “transição” entre duas etapas distintas da vida. A

estabilização é determinada por uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e/ou por um ato administrativo (a nomeação oficial). É quando as pessoas “passam a ser” professores, aos seus olhos e aos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas por um período de 8 a 10 anos, no mínimo.

Diante dessas referências e com base nos argumentos de que para Huberman (ibid) a estabilização de fato se dá num período entre 8 e 10 anos; a *fase de estabilização* é um momento de “transição” e de escolha de uma identidade profissional; bem como na ideia de que o ciclo de aprendizagem profissional não se dá no mesmo momento para todas as pessoas, considere professores iniciantes aqueles que tiveram sua primeira experiência formal como professores há menos de 8 anos, contemplando, dessa forma a *fase de iniciação* e o primeiro ano da *fase de estabilização*. Ainda assim, os 6 professores que participaram de fato da pesquisa possuem entre 2 e 4 anos de experiência.

O recorte de professores iniciantes que tenham começado suas carreiras nos anos do ciclo de alfabetização se deu pela coerência com minha trajetória acadêmica e profissional, mas, principalmente, com base na hipótese de que grande parte dos professores iniciantes começam suas carreiras nas classes de alfabetização. A partir da pesquisa realizada, tal hipótese não está totalmente confirmada nem pode ser completamente descartada.

Se por um lado os professores iniciantes têm pouca ou nenhuma participação na distribuição das turmas pelos professores, por outro tal distribuição têm privilegiado o “perfil” dos professores – novos e antigos –, desde que seja possível conciliar com as necessidades da escola. Tal fato contraria, em parte, a ideia de Lima (2006) de que é comum em algumas redes de ensino - especialmente nas públicas - gestores escolares e elaboradores de políticas públicas atribuírem as turmas consideradas “piores” ou “mais problemáticas” aos professores iniciantes, embora, infelizmente, ainda haja essa percepção por parte de alguns professores, como será possível observar nas análises desenvolvidas adiante.

Outro aspecto que merece ser destacado foi o fato de que das 90 pessoas contatadas pelo *site* de relacionamento, 29 estariam dentro do perfil que considere iniciante. Desses 29, 12 começaram a carreira na Educação Infantil e permanecem nesse

segmento, o que me levou a elencar algumas novas hipóteses que, certamente, me conduzirão a investigações futuras. A primeira delas é a meta de universalização da Educação Infantil até 2016 do Fórum Distrital de Educação, o que vem aumentando significativamente a oferta de vagas nesse segmento nas instituições públicas de ensino e, conseqüentemente, a demanda de novos profissionais e a realização de concursos públicos específicos. Outra hipótese, no que diz respeito aos sistemas educacionais privados, é a possibilidade de ser admitido como professor nesse segmento sem qualquer experiência docente prévia.

A opção por selecionar professores que trabalhem em escolas públicas – municipais e federais – e privadas, tem por objetivo reconhecer traços equivalentes em conjuntos diferentes, ou seja, pensar relacionalmente, na busca pela compreensão do que faz diferença para que esses professores iniciantes se desenvolvam profissionalmente.

No que diz respeito à tensão indivíduo-sociedade, particularidade-generalidade, cabe destacar, conforme Lahire (2004), que esses estudos “de fato, não se referem a ‘pessoas singulares’, mas a uma parte daquilo que o mundo social refletiu nelas”. Sendo assim, afirma o autor, é normal que essas pessoas possam se reencontrar em parte, porém, não totalmente, uma vez que existe um desvio entre seu próprio olhar sobre si mesmo e a interpretação do sociólogo que se baseia nos relatos, comparando-os e fazendo surgir coerências e contradições. Quando um sociólogo analisa o funcionamento de suas instituições, as atitudes, o *ethos* ou ainda os valores ligados ao grupo, está falando de um fenômeno ligado a milhares ou milhões de indivíduos na história. Suas reconstruções transcendem cada passo individual e não podem ser limitadas a nenhum caso particular. (LAHIRE, 2004, p. X)

Por outro lado, junto-me a Jobim e Souza e Kramer (1994), no sentido de deixar claro que

o compromisso desta investigação não é com a busca de informações que possam ser generalizadas. Isto porque, buscar o mesmo chão histórico-cultural na vida dos professores não é sinônimo de generalizar - generalização aqui entendida como pasteurização, significando homogeneizar ou unificar as trajetórias, as experiências e as narrativas de cada um. Nosso desafio é, a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma história mais abrangente, enfim, como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas dos professores (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 1994, p. 11 apud LELIS, 1996)

Com relação especificamente à condução da entrevista, procurei estar atenta à importância de criar “espaços de narrativas” (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 2008, p.148) para que os professores falassem de suas trajetórias. Para tal preocupei-me em conduzir a entrevista com algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que me levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para a investigação, conforme recomenda Duarte (2004).

Kramer (2002) contribui com sua pesquisa para o debate sobre a dimensão formadora da narrativa. Destaca a possibilidade de questionar dicotomias; de conhecer o outro e de reconhecer-se e de aprender, tanto na posição de entrevistador, como na de entrevistado. Da mesma forma, acredito que as entrevistas por mim realizadas contribuíram, em alguma medida, com a construção/consolidação das identidades docentes desses professores iniciantes.

Ouvindo-se uns aos outros, dando e recebendo conselhos, trocando ideias, conceitos, medos, desejos, práticas bem-sucedidas ou fracassos pode representar muito para os professores. Essas experiências podem ajudar professores mais velhos e mais jovens a atribuir novos significados às experiências que viveram. Quando professores jovens se tornam pesquisadores e ouvem as histórias dos mais velhos (ou dos mais jovens) eles precisam encarar seus próprios preconceitos. Assim fazendo, eles relativizam noções do que é novo ou velho, certo ou errado, tradicional ou moderno. Essa prática revela uma aguda crítica do que significa ser professor jovem. (KRAMER, 2002, p.181).

A história profissional dos professores iniciantes é curta, se comparada ao tempo que ainda virá. Nas entrevistas, esses professores tiveram ocasião de olhar para o passado, para todo o seu percurso de escolarização – que para alguns começou na educação infantil, assim como para outros chegou até o doutorado –, para pensar o presente, o início de sua carreira, sua aprendizagem profissional e, de certa forma, projetar o futuro. Não tenho dúvidas de que este momento foi um capítulo importante desta história para todos, não apenas para os que manifestaram isso no decorrer das entrevistas. Também eu escrevo um capítulo importante na minha história de pesquisadora-professora-pesquisadora – identidades indissociáveis ao longo de minha também não tão longa trajetória. Nesse exercício de pesquisa, aprendi a ouvir a narrativa do outro, compartilhando indagações, repensando a escola, vendo se revelarem mitos e contradições, quebrando preconceitos, desfazendo estereótipos. Com essa escuta pude resignificar minha própria história profissional, de formação, de vida.

A versão da metodologia apresentada à banca no momento do Exame de Qualificação II, “Professores iniciantes no ciclo de alfabetização e sua aprendizagem

profissional”⁸, surpreendeu a banca em função da mudança de rumo tomada. Nesta seção, minha proposta foi relatar todos os atalhos encontrados no caminhar desta pesquisa. Se, por um lado, a palavra atalho tem o sentido de “caminho ou vereda, fora da estrada comum, para encurtar a distância entre dois lugares”⁹, por outro significa também “embaraço, empecilho, estorvo, obstáculo”. Encontrei, no meu caminho, atalhos nos dois sentidos.

No próximo capítulo, apresento e analiso as narrativas dos 6 professores iniciantes ouvidos nesta pesquisa, no que fiz respeito às suas trajetórias de vida, escolarização e formação, bem como suas primeiras experiências profissionais e condições de trabalho nas escolas, à luz de alguns conceitos de Bourdieu, tais como campo, *habitus*, estratégias e capital. Assim como Lelis (1996), tenho clareza de que também eu serei narradora destas histórias, mas uma narradora com o compromisso de operar com “um ponto de vista sobre um ponto de vista” (BOURDIEU, 1991, p.925).

⁸ Cabe esclarecer que a escolha do título do trabalho também representa o caminho percorrido. Os três títulos apresentados nessa seção foram sendo ajustados para melhor se adequar à tese, que recebeu ainda um quarto título, como se pôde notar.

⁹ Definição encontrada em: <http://michaelis.uol.com.br/>, Acesso em 27/12/2014.

2.

Os professores entrevistados: narradores personagens

Quem são os professores narradores personagens desta pesquisa? Essa é a questão que orientará a escrita deste capítulo, que tem o propósito de apresentar os 6 professores protagonistas, destacando aspectos de suas trajetórias narradas.

Algumas questões orientaram a escrita das apresentações desses professores: Quem são eles? Como foram suas trajetórias escolares/de formação até ingressarem na carreira docente? Que experiências tiveram no campo educacional desde que ingressaram no curso de Pedagogia até assumirem sua primeira turma como regentes? Como foram recebidos quando chegaram à escola? Quais foram as condições de trabalho encontradas na escola? Quais são os seus planos profissionais para o futuro? O que destacam sobre a sua prática?

As respostas a essas perguntas servirão de base para a compreensão de novas questões que serão apresentadas e respondidas no próximo capítulo. Elas dizem respeito ao início da carreira, à aprendizagem profissional e ao trabalho do professor no ciclo de alfabetização.

Na escrita deste capítulo, retomo meus compromissos teórico-metodológicos. Considerando que sujeito e objeto das ciências humanas e sociais não são dados, mas construídos e que o objeto é um sujeito que fala, não pretendo nesta apresentação tipificar ou classificar os professores, porque isso seria destruir sua heterogeneidade (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 2008). Por outro lado, faz-se necessário abstrair algumas singularidades individuais, na tentativa de captar certas regularidades (LAHIRE, 2004).

Em cada caso, o leitor poderá estabelecer proximidades, analogias ou distâncias pessoais com a situação dos personagens (como numa história, uma narrativa)

entrevistados e consultar ferramentas de autoanálise ou de análise das pessoas de sua constelação familiar, amistosa ou profissional. (...) não há nada mais social, mais compartilhado por todos, do que os ‘problemas’ ditos ‘pessoais’ (consciência de culpa, incompreensão, frustração mal-estar, depressão...): produtos das numerosas defasagens entre o que somos (o que o mundo social refletiu em nós) e o que as situações exigem de nós (e que nem sempre estamos dispostos a “dar”); produtos dos diversos enfrentamentos, confrontos ou acomodações (mais ou menos forçados) a pessoas com disposições contraditórias; produtos do fato de não ter saciado inclinações constituídas pelo passado e que nem sempre podem se exprimir; produtos, finalmente, da incompatibilidade dos investimentos em diferentes esferas de atividade (familiares, profissionais, amistosas, culturais, etc...). (LAHIRE, 2004, p. XII)

Ainda de acordo com Lahire (2004), no jogo das relações entre o que interiorizamos e o que enfrentamos continuamente como novas situações, nunca somos detentores de uma espécie de “verdade pessoal” (daquilo que “realmente” seríamos). Assim, ao narrarem suas histórias, outros sentidos são dados a elas. As experiências contadas são resignificadas, os professores se redescobrem e outro lado da sua trajetória se revela.

É a partir destes pressupostos que começo a apresentação dos professores. Considerando que o foco desta pesquisa são os professores iniciantes, a ordem das apresentações teve como critério o tempo de experiência formal dos professores. Dessa forma, começo pelo que tem menos tempo de experiência e termino com o que tem mais tempo, conforme a tabela 4 abaixo:

Tabela 4: Perfil dos Entrevistados

Professor¹⁰	Idade	Tempo de Experiência Formal¹¹	Rede em que trabalha¹²
Luís	28 anos	2 anos	Pública Federal (Contratado)
Alice	26 anos	3 anos	Pública Federal ¹³
Inês	31 anos	3 anos	Privada
Verônica	34 anos	4 anos	Pública Municipal ¹⁴
Luciana	28 anos	4 anos	Privada
Flora	32 anos	4 anos	Pública Municipal ¹⁵

Como se pode ver no quadro acima, as idades dos professores variam entre 26 e 34 anos e o tempo de experiência formal entre 2 e 4 anos. Atualmente, 2 professores trabalham em escolas da rede pública federal, sendo 1 concursado e 1 contratado; 2 trabalham em escolas da rede pública municipal e 2 trabalham em escolas da rede privada. Os 6 professores trabalham em 6 escolas diferentes.

As análises das trajetórias escolares/de formação desenvolvidas na apresentação de cada professor fornecerá elementos para a compreensão da relação existente entre a idade dos professores e seu tempo de experiência formal, que será discutida no capítulo 3.

¹⁰ Em coerência com o referencial teórico-metodológico desta pesquisa e em cumprimento ao termo de consentimento assinado pelos professores suas identidades serão preservadas. Os nomes fictícios foram escolhidos conforme critério explicitado na seção anterior.

¹¹ Considerei tempo de experiência formal as experiências posteriores à conclusão da graduação, como professor regente, em escola regular.

¹² Para contextualização das escolas onde trabalham e trabalharam os professores no sentido de melhor compreender suas condições de trabalho ver anexo na p.188. Conforme esclarecido na seção anterior, foram utilizados nomes de cores para identificar as escolas.

¹³ Em sua narrativa, Alice refere-se também ao início de sua carreira na Rede Pública Municipal, que antecedeu seu ingresso na Rede Pública Federal.

¹⁴ Verônica refere-se também ao início de sua carreira na Rede Privada, que antecedeu seu ingresso na Rede Pública Municipal.

¹⁵ Como Verônica, Flora refere-se também ao início de sua carreira na Rede Privada, que antecedeu seu ingresso na Rede Pública Municipal.

2.1 Luís

Eu não sou um professor que é um “showman”, mas eu sou sensível aos meus alunos, de escutar e falar.

Começo a apresentação dos sujeitos desta pesquisa pela exceção, pela minoria: um professor, homem, atuando no primeiro segmento do ensino fundamental, o único dos 7 entrevistados¹⁶.

Um primeiro aspecto que chamou muito a atenção na entrevista de Luís foi o fato de a maior parte da entrevista de 68 minutos ter transcorrido a partir da pergunta inicial, de aproximação: *Queria começar esta entrevista pedindo para você falar um pouco de você: Quantos anos você tem, onde você mora, onde você trabalha, como é que foi a sua escolarização até você chegar na universidade.* Ele respondeu: *“Eu vou contar um pouco a minha história de vida e você vai entendendo a minha escolarização e o porquê das minhas opções políticas de ser professor, inclusive”*. Ainda que não tenha sido possível identificar em sua narrativa essas opções políticas, Luís relatou sua trajetória de escolarização, formação e profissão com detalhes e quase sem intervenção da pesquisadora.

Kramer (2007, p.72-3), em artigo sobre entrevistas coletivas, defende a possibilidade de os entrevistados levarem consigo “um pouco do clima de debate, do espírito crítico, dos questionamentos, provocações e inquietações” da pesquisa, resultando em uma experiência de aprendizado mútuo, de entrevistador e entrevistado. Apesar de ter realizado entrevistas individuais, alguns entrevistados agradeceram a oportunidade de pensar sobre si mesmos e sobre o seu trabalho, o que Luís fez com maior ênfase:

Primeiro eu quero agradecer, Priscila, porque eu acho que é muito bom, né? Eu sempre trabalhei fazendo pesquisa, na minha iniciação científica, no mestrado e participar de pesquisa é um outro lugar, mas faz a gente pensar.

Essa fala interessa também, pois deixa claro o(s) lugar(es) de onde fala: o de professor e o de pesquisador. A relação entre um e outro aparece

¹⁶ Escapa aos limites deste trabalho analisar a bibliografia sobre professores homens em profissões majoritariamente femininas, como professor no primeiro segmento do ensino fundamental.

recorrentemente na entrevista. Bourdieu (1996) alerta sobre os riscos de se ater a suposta permanência de uma biografia, sob o risco de ignorar “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço, ele mesmo a acontecer e submetido a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996, p.81). Dessa forma, ao narrar sua trajetória, as identidades de professor e pesquisador aparecem imbricadas, ainda que em determinados momentos Luís quisesse assumir uma ou outra.

Também nesse fragmento, primeira fala de Luís na entrevista, ele explicita sua inserção no campo intelectual e a posse de uma espécie de capital particular desse campo, o capital simbólico: “capital de reconhecimento ou consagração (...) que os diferentes agentes conseguiram acumular no decorrer das lutas interiores, ao preço de um trabalho e estratégias específicas” (BOURDIEU, 2004, p.170).

Luís tem 28 anos e sempre morou no subúrbio carioca, na zona norte do Rio de Janeiro. Atualmente, mora no Méier.

Cursou a educação básica completa em escola pública, com exceção da “*Classe de Alfabetização*”, cursada em uma escola “*que não era nem legalizada*”, em Salvador, onde viveu até por volta dos 7 anos. Lembra-se da professora – “*ela tinha uma régua de madeira que ela batia na mesa*” –, dos castigos e punições, mas também “*das coisas prazerosas*”.

Destaca que viveu uma “*mobilidade escolar*”, pois mudava muito de bairro e de cidade. Entre idas e vindas, entre Bahia e Sergipe, estudou em diferentes escolas, a maioria públicas, até se mudar para o Rio de Janeiro, onde concluiu o segundo segmento do Ensino Fundamental em uma escola municipal no Cachambi, zona norte da cidade. “*Foi um período até mais estável*”.

Teve uma trajetória escolar que lhe conferiu o direito de participar de um sorteio para cursar o ensino médio em um colégio técnico estadual “*de excelência*”, que recebia “*os melhores alunos do Município*”. Atribui essa “*excelência*” ao fato de os professores darem aula, terem “*um compromisso político, projetos pedagógicos*”. Ao pensar no colégio técnico estadual e no colégio municipal, diferentes redes, como subcampos do campo educacional (PORTELLA, 2014), a visão relacional imposta pela ideia de campo

(BOURDIEU, 2009) ajuda a compreender que sua ida para a escola dita “*de excelência*” lhe confere distinção frente ao seu grupo de origem, “*do Município*”.

A associação da “*excelência*” da escola ao fato de os professores darem aula também chama a atenção. Não seria isso algo que se esperaria de qualquer/toda escola? A perspectiva relacional também ajuda a compreender essa afirmação. A “*excelência*” parece estar mais vinculada à sua experiência prévia do que ao reconhecimento da instituição, ainda que essas não sejam possibilidades excludentes.

O desejo, ou mesmo necessidade – “*eu tive a consciência de que eu precisava fazer o vestibular*” – de ingressar no ensino superior foi impulsionado pela formação vivenciada neste colégio. Também aqui a teoria de Bourdieu ilumina a análise: “O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposições aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas”. (BOURDIEU, 1992, apud SETTON, 2002, p.64). A interação em diversos ambientes socializadores foi um elemento importante na constituição do *habitus* do Luís, conforme será possível observar ao longo dessa apresentação.

Contou com o apoio da mãe que “*foi uma pessoa que estudou, no sentido de fazer Ensino Superior*”, inclusive financeiro, ao longo de toda a sua trajetória escolar, uma vez que ela “*sempre valorizou a educação como uma possibilidade de mudança da nossa condição social*”. Também teve seu apoio quando optou por abandonar o Curso “*Eletrotécnico*” e se dedicar ao ensino médio regular, no 2º ano.

São recorrentes na narrativa de Luís algumas reflexões do presente, no momento da entrevista, sobre sua falta de cultura e estilo de vida próprios da burguesia e das camadas médias. “*Eu não ia pra rua, mas eu também não era um leitor, não ia a museus, ao teatro, nada disso, mas eu ia à escola e a escola foi um espaço de socialização importante nesse momento do ensino fundamental*”. Mais uma vez, a escola como “*espaço de socialização*” se revela importante na constituição do *habitus* do Luís e na aquisição de capital cultural.

Seu discurso é fortemente marcado pelas lutas simbólicas travadas no campo educacional com vistas a mudar sua posição social. A autoformação como leitor foi uma de suas estratégias (BOURDIEU, 2004) nesse jogo, visando à aquisição de capital cultural, assim como o convívio com colegas de outras classes aumentou seu capital social.

O técnico, o mundo do CEFET, a diversidade cultural, formação de colegas que viajavam para os Estados Unidos, e eu que nunca saí desse eixo Bahia - Rio de Janeiro, Brasil. Isso foi muito forte na minha formação. É nesse momento da minha formação, por exemplo, que eu me descubro como leitor, no ensino médio, porque eu lia os trabalhos (...). Eu sempre tive essa perspectiva de uma crítica humana, social, (...) No ensino médio, nós líamos os livros.

Foi a partir dessa formação de leitor, que viveu uma de suas embrionárias experiências como professor.

Então, eu li Mário de Andrade, eu li Machado de Assis e eu dava aula para os meus alunos, meus alunos...eu dava aula para os meus amigos, “olha só os atos falhos”, eu dava aula para os meus amigos. Sentávamos na escola, “vamos discutir o livro” pá, pá, pá, aí a gente fazia o fichamento do que a gente leu, (...) e aí eu me descobri leitor. Eu comecei a ler vorazmente nesse momento do Ensino Médio.

Olhar para o outro e descobrir coisas sobre si, novos caminhos a serem percorridos foi outra de suas armas. No contato com os amigos da igreja – tradicional instituição de socialização –, oriundos de escolas privadas – detentores de capitais com os quais não podia contar, como o cultural e social –, se viu em situação de desvantagem, uma vez que estes amigos tinham o 3º ano do ensino médio integralmente dedicado ao vestibular, o que o levou a “procurar um outro modelo que desse conta de outra formação” e encontrar um pré-vestibular comunitário para alunos de escolas públicas em um colégio privado na zona sul do Rio de Janeiro, com aulas nos finais de semana, e que cobrava “um valor simbólico”. Prestou vestibular para todas as universidades públicas.

Luís sabia que queria ser professor, mas o curso de Pedagogia não foi sua primeira opção.

Na UFRJ eu coloquei Ciências Sociais porque aí também eu me apaixonei pela Sociologia. Aí, no lugar do professor de História, eu fui percebendo que eu queria ser professor de Sociologia, mas também queria ser professor. Também, gente, eu tinha 16, 17 anos, né? 17 anos fazendo o vestibular era muita coisa. Mas eu queria ser professor nessa área. Eu falei assim, “História não”, eu sou

Ciências Sociais.(...) Aí, eu fiz a prova da UERJ¹⁷, e eu tirei D na UERJ. Eu fiquei, assim, arrasado, aí depois eu fiz a prova de novo e acho que tirei C, daí eu falei, "gente, com essa nota eu acho que não vou passar na UERJ". Aí o pessoal falou assim, "não vai passar, não vai passar, não vai passar, vamos ver a carreira. O que que você põe? Pedagogia por causa da relação candidato-vaga". Entrei nessa categoria, Pedagogia, candidato-vaga. Aí a professora da escola falou, "faz Pedagogia por causa da relação candidato-vaga, depois você pode mudar." "Pode mudar na universidade?" Ela falou, "pode". Aí, eu falei, "Ah, interessante!" Aí eu descobri outro mecanismo e botei a Pedagogia.

Nesse trecho um primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de que considerar que fazer vestibular aos “16, 17 anos (...) era muita coisa” remete, mais uma vez, à perspectiva relacional apontada por Bourdieu (2004), ou seja, talvez tenha explicação na comparação de sua ação com a que é frequente no seu campo social de origem. Um segundo aspecto é a opção pelo curso de Pedagogia, que pode ser considerada uma boa jogada na medida em que

O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. (BOURDIEU, 2004, p.81).

Luís percebeu que precisaria “*correr atrás*” das “*isenções*” das taxas de inscrição para que pudesse fazer “*todos os vestibulares*”, “*todas as públicas*”, superando a falta de capital econômico. Conseguiu.

Não fui aprovado na UFF, na primeira fase (...) na UniRio, (...) como eles estavam adotando o Enem, as notas eram altas demais. Então, passar na UniRio no ano que eu tentei era um absurdo, porque era muito difícil (...); fiquei com 32 pontos e alguma coisa na UFRJ, aí eu falei, "eu entro para Ciências Sociais" e fiquei superfeliz, porque eu tinha ido bem. Aí eu falei assim, "vou fazer UERJ por descargo de consciência, mas não vou passar nessa prova, não" (...) só que todo mundo foi bem na UFRJ nesse ano e o corte para Ciências Sociais foi 34, (...). Eu não entrei para Ciências Sociais e ali pronto, né? O que que acontece? E na UERJ, que eu tinha ido muito bem, eu falei, "gente, eu estudei, eu me dediquei, eu fiz aquela coisa toda. E na UERJ que eu fiz uma prova altamente, assim, com o conhecimento que eu tinha, eu fui muito bem na segunda etapa, eu fui a ponto de ir tão bem na segunda etapa que eu consegui entrar no vestibular da UERJ, passei no primeiro período, na primeira fase para o curso de Pedagogia (...) Nesse período eu fiz o Prouni também, e eu passei no Proni para Psicologia e na UFRJ eu desisti. Depois de muito tempo eu fui ver e eu acho que

¹⁷ O Vestibular da UERJ possui algumas características que o diferenciam dos demais. A opção de curso só é feita depois que o candidato passa para a segunda fase, chamada Exame Discursivo. A primeira fase corresponde ao que se chama “Exame de Qualificação”. São 2 Exames: o candidato pode optar por fazer o 1º, o 2º, ou ambos como possibilidade de conquistar o melhor conceito. Tais conceitos – A, B, C, D ou E – são atribuídos em função do número de acertos do candidato na prova objetiva. Cada conceito corresponde a um determinado número de pontos (20, 15, 10, 5 ou Reprovado, respectivamente) que são somados à nota do Exame Discursivo e podem determinar a classificação do candidato no curso escolhido.

eu passei para outra opção que era Psicologia ou Serviço Social, que eu tinha colocado, eu nem lembro.

Cursou Pedagogia em Universidade Pública Estadual, “*sem cotas*”, de 2005 a 2008. Deixou de concorrer à cota de aluno oriundo de escola pública, pois errou a marcação do formulário de inscrição. Foi o primeiro membro da sua família a ingressar no ensino superior em uma universidade pública, onde também se deparou com desvantagens sociais que precisou enfrentar. Desde o início de sua trajetória Luís manifesta disposição a ocupar melhores posições na hierarquia social, contando com o capital cultural, progressivamente conquistado a partir de sua socialização escolar, para a aquisição de outros, como o social e o simbólico que foi acumulando, também progressivamente, a partir dos processos de socialização vivenciados na universidade.

Cheguei na Universidade aos 17 anos, nisso aqui que é a UERJ. E, assim, foi um baque muito forte, mas eu aprendi também que eu tinha que correr atrás desde sempre. E eu fui aprendendo que a minha formação na educação básica era diferente da das minhas amigas, de um grupo de amigas. De capital cultural, de capital econômico, de linguagem, dificuldade na escrita, na estrutura frasal e isso me foi muito caro, à época, mas eu percebi que eu jogava, que eu tinha menos pontos nesse processo. E o que que eu fiz? Eu falei assim, “eu vou correr atrás” Eu não tinha esse discurso do coitado, não, “eu vou correr atrás”.

Assim como as escolas, as universidades e grupos de pesquisa que frequentou foram importantes espaços de socialização na aquisição de capital cultural.

E nesse movimento de estar no grupo de pesquisa, eu fui mudando a minha forma de entender a universidade, porque as leituras, tinha que ter outras leituras. Eu tinha que ler projetos, eu tinha que ler artigo, eu tinha que participar de eventos, e isso foi mudando e mexendo com a minha formação. Ao mesmo tempo, assim, a gente tinha uma formação cultural, eu fui para show, fui para o Municipal, ia para aniversário, saía, a gente ia pra festa, a gente foi fazendo um movimento de vida, né?

Ao relatar seu movimento de formação cultural, atribui sua inserção no grupo de pesquisa a “*um movimento de vida*”, que parece só ter começado a vivenciar a partir de sua entrada na universidade, momento importante de aquisição de capital social.

No começo do curso de graduação, viveu o que considera sua primeira experiência como professor: “*explicador*”, durante um ano, de dois alunos do 3o e 4o anos que atendia em casa, “*no subúrbio mesmo*”, ao longo do ano de 2005.

Não gostou muito da experiência, o que fez com que quisesse “*uma outra forma de formação*”, encontrando a pesquisa. Foi bolsista de extensão, de iniciação científica – pela própria universidade e depois pelo CNPq – e de apoio técnico, até ingressar no Mestrado, também com bolsa, o que demonstra certa progressão na carreira de pesquisador bolsista e também a aquisição de capital simbólico, acumulado “no decorrer das lutas interiores, ao preço de um trabalho e estratégias específicas” (BOURDIEU, 2004, p.170).

Destaca como aspecto “*fundamental*” de sua formação a “*relação pesquisa-ensino*” que pôde estabelecer, defendendo que pesquisar e ensinar “*são dimensões distintas, mas que elas se encontram*”. Destaca também “*a questão crítica*”: “*a gente aprende aqui na universidade a ver o mundo*”. Aspectos referentes à formação inicial serão aprofundados no próximo capítulo.

Ainda na graduação, teve outra experiência como professor, durante o estágio obrigatório.

Nesse momento da Prática de Ensino, a professora fica doente e sai da turma e eu assumo a turma. Dei aula durante 6 meses na EJA, acreditando nos pressupostos da Educação Freiriana e me formando para ser um professor da EJA, e dando aula na EJA.

Luís parece oscilar entre o trabalho de pesquisa e o de ensino. A partir da sua primeira experiência de ensino, como “*explicador*”, procurou a pesquisa como caminho. Na sua trajetória de pesquisa, ainda na iniciação científica, se afirmava como professor, dúvida que manteve em diferentes ciclos de sua trajetória, manifestada, inclusive no discurso.

E nesse movimento de pesquisa, sempre me afirmei como pesquisador, é, como professor, eu quero ser professor, não quero ser pedagogo empresarial, não quero ser pedagogo, não quero, só quero ser professor. E quero ser professor de alunos e alunas das classes populares, de alunos e alunas que fracassam na escola e botei isso na cabeça, e me formei para isso. Passei a graduação nesse grupo, publicação, formação, tudo isso eu fui tendo nesse grupo. Saí com um bom currículo, com capítulo de livro na iniciação científica. E, aí, assim, com tudo aquilo que a iniciação científica deu e uma crise, vou para o Mestrado ou não vou? E aí pensei nessa questão de vou, não vou e ao mesmo tempo ia lendo aqueles trabalhos de dissertação, aí eu pensei, "gente, mas é isso que as pessoas estão fazendo? Eu dou conta do Mestrado". E fui tentar o Mestrado.

Nesse trecho, a dúvida sobre seguir da graduação para o Mestrado não parece ponderar com a opção pelo ensino, pelo trabalho docente, mas com a capacidade (ou a falta dela) de dar esse passo. Também vale destacar a disposição

por trabalhar com crianças de extratos desfavorecidos, o que pode ser explicado por uma identificação decorrente de sua origem.

Antecipou a conclusão da graduação em 6 meses para tentar ingressar no Mestrado, mas “a [Universidade] não aceitava”. Teve um “gap aí, de julho até dezembro”, período em que trabalhou como bolsista de apoio técnico¹⁸ em outra instituição, indicado por uma amiga. Com isso pôde atender à cobrança da mãe: “Oh, graduação acabou, você precisa trabalhar (...) agora você se formou, você tem que pagar uma conta, tem que ser adulto”.

A principal dificuldade de entrar no Mestrado se deu pelo fato de ser muito jovem, o que ouviu ainda na graduação e nas duas entrevistas das quais participou. Teve ainda uma outra tentativa em que não foi aprovado. Foi essa dificuldade que o motivou a procurar emprego como professor e a trabalhar como professor de Literatura em um curso pré-vestibular comunitário entre 2009 e 2011. Começou como voluntário, pelo desejo de adquirir experiência e depois, como no estágio na EJA, as circunstâncias fizeram com que assumisse uma turma. Essa experiência foi proporcionada por seu capital social.

Eu recebi um e-mail dessas redes [grupo de jovens católicos na universidade] que precisava de uma pessoa de educação para atuar no pré-vestibular comunitário, como voluntário, e eu achei importante por causa da experiência e era no Méier e eu fui. Era [em uma universidade privada], e eu fiquei três anos nesse pré-vestibular. Depois, o professor de Literatura saiu, e eu comecei a trabalhar Literatura e eu comecei a dar aula de Literatura no pré-vestibular comunitário, né? E trabalhei três anos, dando aula de Literatura no pré-vestibular comunitário.

Relatou surpresa, também em 2009, ao ser aprovado na seleção para o mestrado e ingressou na primeira turma de uma universidade pública estadual, tendo sido o primeiro aluno a defender sua dissertação.

Eu quis entender o seguinte: professoras que tinham feito o Curso Normal, professoras que tinham feito o curso de Pedagogia ou estavam fazendo o curso de Pedagogia e tinham experiência na escola. Aí eu fui perguntar: qual é o papel do curso de Pedagogia na formação dessas professoras, né? Porque aí eu fui

¹⁸ Bolsa de apoio a grupos de pesquisa, concedida a profissional técnico especializado mediante os seguintes requisitos e condições: ter nível superior ou equivalente ou, no mínimo, o segundo grau completo conforme a modalidade da bolsa; ter experiência e domínio em atividades indispensáveis ao apoio técnico a projetos de pesquisa científica e/ou tecnológica. Fonte: http://www.memoria.cnpq.br/normas/rn_06_017_anexo1.htm Acesso em: 21/09/2015.

entender que existe uma relação entre a escola e a universidade, muito do que eu aprendi no grupo da [professora A.¹⁹], que era importante para essa formação.

Talvez esse problema de pesquisa explicita sua preocupação com a relação entre escola básica e universidade que marca sua trajetória no jogo de vir a ser professor.

É vasta, diversificada e imbricada a trajetória formativa e profissional de Luís.

Em 2010, dando aula no pré-vestibular, eu tive um aluno que foi contra as cotas e se mostrou racista e eu fui me dando conta de que a minha formação não dava, não me deu base, eu acreditava, ainda, que a formação tinha que dar conta de tudo, pra trabalhar com questões raciais.

Essa experiência o levou a cursar uma especialização em Instituição Federal sobre a Lei 10639, referente a questões raciais, concomitantemente com o Mestrado e com seu ingresso em um novo grupo de pesquisa, sobre Didática e Formação de Professores.

Em 2011, começou a trabalhar como pedagogo no *Salto para o Futuro*, programa da TV Escola, do Ministério de Educação, que funcionava na ACERP - Associação Roquette Pinto - com a TV Brasil. Com a conclusão do Mestrado, o fim de mais um ciclo, coincidente com o início nesse novo trabalho, decide interromper a linearidade de sua formação acadêmica e não ingressar imediatamente no Doutorado: *Inclusive na minha entrevista no Salto eu falei: "eu não quero continuar no Doutorado agora, eu preciso de uma outra experiência que me dê conta de reflexões pra eu pensar o que eu quero lá na frente"*. A busca por diferentes experiências reflete uma disposição, ainda que inconsciente, para alteração do próprio *habitus* enquanto sistema individual aberto, em movimento, produto histórico, confrontado por experiências novas nos campos. Esse movimento pode ser visto como uma estratégia para ocupar melhores posições no campo intelectual, mais especificamente científico, do qual já faz parte, em certa medida, desde os tempos de iniciação científica na graduação.

Como pedagogo do Salto eu viajei muito por esse país, conheci práticas pedagógicas excelentes de professoras comprometidas, vi realidades horríveis em escolas públicas, que você tira leite de pedra, mesmo. Conheci ótimas experiências no campo da alfabetização, da linguagem, da filosofia, de tantas

¹⁹ Considerando que os professores citados poderiam identificar os sujeitos e/ou universidades e escolas, optei por usar as letras da alfabeto, em ordem, conforme forem aparecendo tais citações.

áreas, porque no Salto você é meio generalista, né? E isso foi muito importante para a minha formação, porque eu conheci um outro Brasil. Eu fui à tribo indígena, fui à aldeia, isso foi enriquecedor, culturalmente falando e culturalmente falando também de ampliar isso e ler mais.

A experiência como pedagogo fez com que tivesse uma aproximação indireta do trabalho docente na escola, o que possivelmente terá reflexos em seu trabalho como professor.

Concomitantemente com esse trabalho, de 2011 a 2014, retomou uma de suas primeiras opções de ensino superior e deu início, por reingresso, a uma segunda graduação, a que não conseguiu entrar quando fez vestibular pela primeira vez: Licenciatura em Ciências Sociais, em uma universidade pública federal: *“Nesse processo eu fico três anos trabalhando, três anos fazendo a licenciatura e optei por não tentar o Doutorado, porque eu julguei que eu não tinha formação e nem experiência para isso, porque eu sou muito jovem e não dava conta”*. É possível afirmar que, durante esse período, o Doutorado se fez presente, mesmo que para negá-lo.

Também em 2013 começou a trabalhar como professor em um projeto de leitura e escrita de uma ONG na favela da Mangueira. Teve seu trabalho reconhecido, apesar de *“trabalhar com os alunos gritando, correndo, batendo”* e de *“problemas estruturais”*, sobre os quais não entrou em detalhes, no Terceiro Setor.

Ainda em 2013, em maio, foi contratado como professor em um tradicional e prestigiado colégio público federal, depois de passar por um processo seletivo no ano anterior que contou com prova escrita, entrevista, prova didática e análise de currículo. Ficou *“muito feliz”* com o resultado, inclusive porque *“não tinha experiência em escola”* e *“já tinha feito isso em 2009 e não tinha passado”*.

Junto com ele foi contratada outra professora com 25 anos de experiência como alfabetizadora em escola particular. Acreditou que seria *“professor substituto”* – *porque lá tem essa prática de você substituir professor que falta* – e ela assumiria a turma, mas a diretora pedagógica da escola decidiu que ele assumiria uma turma de 3º ano, depois de perguntar que turma ele queria e ouvir: *“os grandes, os maiores, o 5º ano”*. Portella (2014) constatou, tal como Ferreirinho (2005), que *“o tempo é uma espécie de capital, que confere distinção e*

reconhecimento (BOURDIEU, 2009, p.134-5)”. Do mesmo modo, Luís, em sua chegada a esse novo subcampo que é a rede federal, também reconhece o tempo de experiência como fator de distinção. Entretanto, esse capital não garantiu à professora mais experiente uma posição privilegiada no subcampo, talvez pelo fato de a diretora – hierarquicamente melhor posicionada – não ter essa mesma percepção. Durante uma semana acompanhou a turma na transição entre o fim do contrato da professora que estava com a turma e o início do seu e, na sequência, assumiu sua primeira turma como professor regente “*em escola*”.

Assim como a leitura tem um papel central na trajetória de Luís, tanto em sua experiência escolar, desde o Ensino Médio, quanto profissional, constituindo seu *habitus*, também se faz presente na rotina dessa sua primeira experiência como professor, dividindo seu protagonismo com a escrita. Seu gosto pela literatura, adquirido através da socialização escolar, o estimula a trabalhar com os alunos nessa perspectiva.

Eu lia pra eles toda semana, levava um livro, provocava, desafiava os meus alunos na escrita, me tornei um professor leitor, né? Leitor com, porque tem várias formas, depois eu fui aprendendo isso também. E lia com a turma e lia para a turma. (...) E eu corrigindo a produção. Gente, eu passei mais de 30 produção de textos, era copiando, era corrigindo, era dando feedback e dando parecer.

Empenha-se para que a avaliação dos alunos seja um processo “*menos traumático*”, “*dando as orientações*”, “*conversando com eles*” e deixando “*sempre claro o que que eu quero deles, não é subjetivo, não*”. Acredita que “*o posicionamento que você tem diante dos seus alunos diz muito que professor você é*”.

Do mesmo modo, também procura garantir que seus alunos de classes populares tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, visto que, para muitos a escola é “*o único espaço de socialização*” onde é possível ter contato com uma “*cultura diferente*” da sua de origem: idas a museus, leituras, filmes, músicas se fazem presentes em sua sala de aula, assim como o trabalho com alguns valores, entre eles, cooperação e solidariedade, frequentemente a partir da literatura. Pode-se dizer que, em alguma medida, procura garantir aos seus alunos o acesso ao capital cultural que teve em sua socialização escolar como aluno.

A conversa e a construção da autonomia com os alunos também são aspectos característicos do trabalho de Luís.

A avaliação dos alunos é feita através de conceitos, em vez de notas, com base em 53 critérios. Encarou com seriedade a tarefa de avaliar cada um dos 26 alunos com base nesses critérios, considerando se alcançou (A), alcançou com restrição (AR) ou não alcançou (NA) e produzindo relatórios para preencher “*o mapão, como a gente fala*”. No ano seguinte, 2014, teve seu contrato renovado, acompanhou a turma, então no 4º ano e pôde ver “*todo esse trabalho sendo reverberado*”. Considera-se “*encantado*” e “*extremamente satisfeito*” trabalhando no colégio. Ao afirmar enfaticamente essa satisfação, destaca uma “*relação muito boa*” com os alunos, apesar do papel que precisa desempenhar na “*Pedagogia do Conflito, porque como tem conflito!*”.

Apesar de ter seu trabalho muito respeitado, acredita que ocupa “*um lugar de subalternidade*” por ser “*homem, contratado e jovem*”. Essa constatação se deu a partir da convivência com professores com muitos anos de experiência, revelando que essa posição não lhe confere o capital simbólico, que lhe traria reconhecimento pelas lutas simbólicas disputadas nesse subcampo, principalmente aquelas entre antigos e novatos.

As pessoas abrem a boca pra dizer assim, "eu tenho 20 anos de magistério, o meu nome é Maria". Eu digo, "gente", isso desqualifica! Porque se você tem 20 e eu tenho 2, né? Como é que você faz?" (...) Nossa voz é meio que negada.

Movimento semelhante acontece com relação à titulação que, da sua parte, combate assumindo o “*compromisso político*” de que é a prática que reverbera formação, não a titulação.

O engraçado é que poucas pessoas sabem, algumas desconfiam do Mestrado, Doutorado (...) tem gente lá que eu não acho muito uma expressão, para ser uma expressão de bom tom, muito prepotente pra chegar a mim, chegar e ficar jogando titulação. Eu não acredito nessas coisas também (...)

Tem dificuldade “*de lidar foi o posicionamento de determinadas colegas da categoria docente na escola*”, principalmente no que se relaciona à formação de um ambiente de disputa, onde perdem-se ocasiões de troca, o que mostra as lutas concorrenciais (BOURDIEU, 2004) nesse subcampo. Acredita que a competição esteja vinculada à abertura de concurso: “*as pessoa meio que estão na*

corrida do ouro”. Para Luís, o fato de estar iniciando na carreira faz com que se cobre muito. “*As minhas colegas que têm mais tempo, elas, meio, que fazem uma cara assim, ‘deixa pra lá’*”. Entretanto, defende que “*os ditos bons professores na escola, eles não naturalizam essas coisas*”.

Luís atribui à “*estrutura da escola*”, aliada à formação inicial, a consciência de seu papel de professor. Refere-se a “*uma baita de uma coordenação pedagógica*”, que apoia, se faz presente, dialoga e escuta:

A minha coordenação de Matemática fala assim, "não, tem que trabalhar a questão concreta com os alunos, a alfabetização Matemática". A minha coordenadora de Estudos Sociais fala assim, "vamos levar os alunos para fora da escola, para trabalhar os pontos cardeais". A minha coordenadora de Ciências diz, "vamos, então, na horta para trabalhar a questão dos seres vivos". A de Língua Portuguesa, "vamos montar o Dia do Teatro, para trabalhar as linguagens confluindo na sala de aula.

Do mesmo modo que a coordenação propõe, também os professores têm espaço para apresentar suas propostas, e um e outro podem discordar das propostas apresentadas. Dessa forma, os professores têm *autonomia para realizar o seu trabalho*. “*Não posso reclamar disso*”.

Além da coordenação, Luís pôde contar também como “*uma baita colega de lado*”, com quem conversava, trocava sugestões de materiais, e “*o trabalho vai casando, ia sendo costurado e a gente ia construindo as coisas*”.

O primeiro segmento do ensino fundamental se organiza da seguinte maneira: o 1º, 2º e 3º anos têm um professor do “*núcleo comum*”, ou seja, dão aula de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. As turmas de 4º e 5º anos passam a ter 2 professores, 1 de Português e Estudos Sociais e 1 de Matemática e Ciências. Com isso, cada professor dá aula para 2 turmas, o que fez com que Luís perdesse a referência de turma: “*foi um baque*”.

Nesse movimento de compreender o funcionamento da escola, “*descobriu*” que as turmas de 1º, 2º e 3º anos têm uma orientadora pedagógica, “*professora que tem mais de 20 anos de escola*”, que passou a ajudá-lo emprestando livros e oferecendo material. “*Eu brinco que ela é minha OPP - orientadora pedagógica pessoal - porque o 4º e 5º ano não têm orientador*

pedagógico”, o que pode significar maior autonomia para os professores de 4º e 5º anos.

Luís também se empenha em estabelecer parcerias interdisciplinares, como um livro, produzido em parceria com a professora de Informática, compartilhando a autoria com os professores envolvidos, e agradecendo aos que *“inspiraram”* seu trabalho: *“isso valoriza muito o trabalho dos outros”*.

Não usa o livro didático, optando pelo *“sistema de folhas”*, por preparar o próprio material. Segundo ele, *“o livro didático da escola não dá conta do que é o trabalho na escola”*. Seu uso fica quase limitado aos *“conteúdos de gramática”*.

Eu trabalhei, por exemplo, Eucanaã Ferraz, e trabalhei com eles (...) poesia negra, poesia indígena, além do Daniel Munduruku, o Tiago Santos. Você trabalhando uma gama de poetas e de poesias e de poemas para dar conta dessa diversidade que o livro não dá, então a gente constrói o nosso material.

Também preocupa-se em desconstruir preconceitos, exemplificando com a ideia de que *“só menina escreve diário”*, que contestou lembrando a turma do *“Diário de um Banana”*, escrito por um menino.

Luís acredita que um dos motivos que levam alguém a ser professor hoje é que *“é uma profissão que tem trabalho”*. Argumenta: *“eu fui pela vaga [na universidade] (...), mas eu não escolhi a mediocridade, mas eu falei, ‘eu vou ser professor pelo compromisso político’*. Para ele esse motivo também reflete a *“influência do contexto social”*, especialmente das famílias, mas apenas isso *“não dá conta”* do professor continuar na profissão: *“tem a questão do enamoramento, que é um termo que eu usei [na dissertação], da profissão”*.

Aconselha os que estão começando agora a *“escutar os alunos, escutar os pares, viver o chão da escola de forma coerente, né? Escutar a teoria, eu acho que escutar muito”*, demonstrando, com isso, coerência com relação ao que disse ao longo da entrevista.

Em 2014, além de reger o 4º ano, Luís começou o Doutorado em uma universidade pública estadual e, no final do ano, concluiu a Licenciatura em Sociologia, se configurando como possibilidade para o futuro dar aula de Sociologia no Ensino Médio.

Além disso, foi aprovado em concurso público no município de Nova Iguaçu e está esperando ser chamado para tomar posse. Segue estudando para concurso, “qualquer concurso, eu quero ser professor”, visto que pretende continuar dando aula: “Educação Básica na veia”.

Eu não me vejo fora da sala de aula, durante 10 anos, sem a educação básica. Eu quero a escola e quero a experiência. Meu dilema é: se eu faço concurso, que eu estou prestando, para as escolas de excelência, ou se eu faço concurso para as escolas de rede, porque eu já escutei que a gente se forma professor dando aula numa rede. Acho isso muito pobre, porque você tem um único modelo, silencia muitas vozes. (...) Você tem que dar aula na rede municipal do Rio para ser professor, senão você não é professor. E aí, isso me chocou um pouco (...) Mas eu quero ser professor, estou me formando para ser professor. Eu estou estudando para ser professor, inclusive eu quero ser um professor melhor, né? Mais comprometido, que dê conta de outras questões. Então, é educação básica, não pretendo fazer concurso para dar aula no ensino superior, não.

O “dilema” de Luís reflete as diferentes condições de trabalho nas escolas públicas municipais e federais, o que impacta diretamente o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. É ele mesmo quem resolve seu dilema:

As escolas de excelência são boas no sentido de que elas te ajudam a ter tempo de pesquisa, de você ter tempo de ser um bolsista, por você estar em um grupo de estudo, isso é tudo que eu quero. Se eu fizer isso estando numa sala de aula, ensinando, indo para passeios com os meus alunos, eu tô muito feliz. Dentro dessa conjuntura, nesse momento, é o que eu quero para a vida, não vislumbro outras coisas, não.

2.2 Alice

Sendo professor, você não vai ser rico, você vai ser feliz.

Alice tem 26 anos. Sempre estudou em “*escolinha particular*”. Na época da escola morava em Tomás Coelho e estudava em Pilares, ambos localizados na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Sua entrada na escola se deu em uma “*escolinha de bairro*”, perto de casa, “*aquele ensino bem básico, bem fraquinho, mas foi tudo bem*”. Foi “*crescendo junto com a escola*”, quando esta ampliou suas atividades ano a ano até completar o segundo segmento do ensino fundamental. O uso do diminutivo para se referir

às suas primeiras experiências escolares pode indicar que, do lugar que ocupa atualmente no campo educacional, considera menor em relação ao que consideraria uma boa escola.

No ensino médio, foi para uma “*escola um pouco mais forte*”, por iniciativa da mãe. Fez provas para concorrer à bolsa em várias escolas e ingressou em um colégio católico, na zona norte, onde conviveu com colegas com uma “*condição financeira razoável*”. Essa experiência de socialização escolar conferiu à Alice a aquisição de diferentes espécies de capital: social, decorrente da convivência com colegas dotados de maior capital econômico; cultural, pela própria escolarização, e também simbólico, na medida em que a vitória na luta por uma bolsa lhe confere distinção e prestígio em relação à sua origem.

Ao final do ensino médio, prestou “*vestibular pra magistério*”. Também como Luís, queria ser professora, mas não da educação básica, por “*toda a desvalorização*” e por influência do cunhado, com que morou, junto com a irmã – 20 anos mais velha –, durante o ensino médio.

Primeiro eu queria ser Nutricionista. Aí depois eu queria ser, aí ele [o cunhado] disse que nutricionista ganhava pouco, que eu era de família pobre pra montar consultório, essas coisas todas. Aí depois eu resolvi que eu não queria mais ser nutricionista, eu queria ser Engenheira Química. Aí também era uma outra questão: que era uma área difícil, que eu não ia ter QI pra isso, aquelas coisas todas, né? Que eu tinha sempre estudado em escola fraca. (...) Aí foi assim, também não dava. Aí eu falei, "quero fazer faculdade de Matemática". Mas aí, eu escolhi lá nas opções: Engenharia Química, a outra coisa que eu coloquei acho que foi Estatística e na terceira opção eu coloquei Matemática.

Só prestou vestibular para uma Universidade Pública Federal, porque a mãe “*não tinha condições de ficar bancando, então, ela deixou que eu escolhesse uma*” e só foi aprovada para Matemática, no segundo semestre. Nesse caso, diferentemente de Luís, não fez uso de estratégias para contornar os limites de sua situação econômica, como tentar as isenções dos vestibulares. Ficou feliz com o resultado, mas a mãe ficou “*desesperada*” com a possibilidade de a filha ir para o Fundão, com 17 anos, sozinha e “*ficar um semestre inteiro de bobeira no mundo*”. A aprovação no vestibular realizado no ano de conclusão do ensino médio, aos 17 anos, é outro traço de sua trajetória que a aproxima de Luís. Ainda que não tenham podido ingressar no curso superior de sua preferência, ambos tiveram uma trajetória escolar bem sucedida.

Influenciada pelas colegas de trabalho, a mãe de Alice, assistente de alunos em um instituto federal, tentou convencê-la a prestar vestibular para este instituto, para o curso de Pedagogia, o único oferecido lá. Mesmo não tendo conseguido, inscreveu a filha e comunicou a data da prova, argumentando: “*você não vai ter que esperar 6 meses, vai ser muito mais rápido todo o processo*”. Alice costumava acompanhar a mãe no trabalho e no último ano do ensino médio chegou a cursar “*um pré-vestibular inclusivo, com os surdos, que era justamente pros ouvintes ajudarem os surdos*”, experiência da qual gostou muito. Foi aprovada em “*7º ou 8º lugar*”. “*Aí, minha mãe achou que era melhor eu ficar aqui e aí eu desisti, desisti da universidade pública federal mesmo*”. Esse episódio remete ao que Bourdieu (1989, p.8) chamou de “vontade dos pais”, pautada na ideia de “escolha do destino”. Nesse e em outros episódios de sua trajetória, Alice abriu mão de suas próprias escolhas por influência ou mesmo pressão da mãe.

Aos 18 anos, começou a procurar estágio “*nessas escolinhas de bairro*”, perto de casa. “*Tem muitas ajudantezinhas e eu queria pegar uma coisa dessas pra ganhar qualquer coisa, e minha mãe não deixava*”. A “regra” da mãe era “*só trabalhar depois que estudasse*”. Mais uma vez, faz uso dos diminutivos para se referir às escolas. Como Luís, em um movimento de retorno à origem, tem a intenção de ocupar como professora o mesmo espaço social que ocupou como aluna, o que por si só já representa uma melhor posição, em função do acúmulo de capital cultural adquirido na socialização escolar.

A alternativa, então, foi concorrer à uma bolsa de pesquisa. Alice foi bolsista FAPERJ do 3º período até o final do curso, em 2009, o que representou, mais uma vez, um investimento simultâneo em capital econômico, cultural e simbólico. A participação em atividades de iniciação científica – outro traço que tem em comum com a trajetória de Luís – também representa a ascensão rumo ao campo científico, conferindo-lhe distinção em relação aos que não conquistam essa experiência.

Terminou a faculdade “*desesperada*”, pois todas as colegas, mais velhas que ela – com idades entre 30 e 40 anos – já trabalhavam. Através da orientadora da iniciação científica, ou seja, fazendo uso do capital social adquirido com sua

entrada no campo científico, conheceu professoras universitárias e uma delas a indicou para trabalhar como bolsista de apoio técnico em uma universidade privada, *“uma oportunidade ímpar de eu estar estudando, estar conhecendo vários pesquisadores que eu não conheci na minha graduação”*. Ao mesmo tempo em que essa experiência alimentava o interesse pelo Mestrado, de galgar posições de maior prestígio, o desejo de estar em sala de aula também crescia.

Através da professora com quem trabalhou como bolsista de apoio técnico soube de um processo seletivo para professor substituto de Língua Brasileira de Sinais em uma universidade pública federal. Incentivada pela orientadora de iniciação científica da graduação, a quem frequentemente recorre em busca de orientação acadêmica e profissional, participou dessa seleção, foi aprovada e teve sua primeira experiência como professora, no ensino superior, em turmas de diferentes licenciaturas.

No final do primeiro semestre, participou do concurso para professor efetivo. *“O concurso só exigia Mestrado, e eu só tinha graduação, mas eu queria saber como que era a prova e tudo mais”*. Não foi aprovada, mas continuou trabalhando como contratada no semestre seguinte. Em 2013, prestou novamente esse concurso, não foi aprovada *“por 4 décimos”*, mas tirou aprendizados da experiência. *“Mas eu não vou desistir, não. Uma hora eu tento de novo”*. Encerrou sua experiência nessa universidade ao final de um ano, quando os professores concursados assumiram suas vagas. Foi orientada *“pra não forçar um novo contrato”*, pois já havia sido aprovada para o Mestrado em uma universidade privada e *“poderia estudar com bolsa”*. *“Na minha cabeça era assim, ‘até ensino médio, era escola particular. Do ensino médio em diante eu queria só estudar de graça, de preferência ganhando pra estudar’*.”

No ano seguinte, começou o Mestrado, com bolsa.

Quando chegou no final do primeiro ano de Mestrado, começou a me bater aquela angústia de novo, “eu tô sem trabalhar” (...) o Mestrado ia acabar, eu não ia ter mais bolsa e eu ia viver com quê? Porque, na verdade, quando eu comecei a ganhar bolsa no Mestrado, que era um pouquinho mais, eu ajudava minha mãe.

Interessante notar como foi a experiência de pesquisa que conduziu Alice a sua primeira experiência de ensino na educação básica, conforme relata:

Eu tava em um grupo de pesquisa que falava sobre professores, falava sobre trabalho de professor, tava falando de professores que trabalham em escolas particulares. E, de uma certa forma, algumas pessoas no grupo inferiam que esses professores trabalhavam em escolas particulares porque não tinham potencial de passar em um concurso, né? Era o que foi possível. Aí, quando eu ouvi isso eu comecei a me sentir, "eu estudei em uma faculdade na primeira turma, baixo prestígio, o curso já é desvalorizado, eu tô fazendo o Mestrado, mas escola? Eu vou sair daqui, eu vou pra uma escola qualquer, eu vou ser mais uma dessas aí". Aí, eu fiquei pensando nisso (...) essa questão do grupo de pesquisa me chamou muito a atenção e eu fiquei com essa pulga atrás da orelha.

Essa inquietação foi transformada em ação. Começou a acompanhar a Folha Dirigida semanalmente e “a querer fazer concurso”. Cogitou municípios da Baixada Fluminense, mas, ao consultar a mãe, ouvia: “De jeito nenhum! Você vai fazer concurso pro INES²⁰, você tem que trabalhar no INES, Pedro II, que é uma escola Federal”. A mãe sempre perguntava quanto ganhava e ao ouvir a resposta “Ah, R\$ 1.100,00, R\$ 1.200,00, R\$ 1.500,00”, desencorajava: “Não, não vai fazer nada”.

Assim foi, até que esse cenário mudou, no primeiro concurso de 40 horas para o município do Rio, cujo salário anunciado era de R\$ 2.600,00. Além disso, Alice dividiu com a mãe a inquietação provocada pelo grupo de pesquisa e ao argumentar que era “a chance de testar se eu sou uma pessoa capaz ou não”, finalmente pôde contar com seu apoio. “Só que eu não contei pra minha mãe que o concurso era 40 horas”. Passou nas provas objetiva, discursiva e prática e ficou classificada em 11º lugar, “mas eram 10 vagas”. Esperava ser chamada no ano seguinte, depois de ter concluído o Mestrado, mas foi chamada no mesmo ano.

Por sua colocação no concurso, foi a primeira a escolher a escola, na segunda chamada. Não conhecia nenhuma das possíveis escolas listadas e foi conferindo, junto com a mãe – sua “escudeira” –, os endereços por celular. “Aí, todos minha mãe não gostava, aí eu odiava, ‘vou desistir aqui, vou desistir aqui’”. Contou com a “dica” de um “cara, que já é antigo no Município”, e sugeriu que escolhesse a Escola Municipal Peróla, na zona norte. Com o apoio da mãe, escolheu essa. Quando chegou à escola, descobriu que era “a melhor escola de toda CRE²¹ (...) tem um bom IDEB²², tem um bom ensino, é uma boa escola”.

²⁰ Instituto Nacional de Educação de Surdos

²¹ Coordenadoria Regional de Educação

Alice ficou responsável por uma turma de 3º ano, “*que já tinha passado por 4 professores, uma turma problemática daquelas*”. Sem ter recebido qualquer orientação – “*se vira*” – e sem conseguir desenvolver o planejamento construído em parceria com sua orientadora da iniciação científica na graduação, teve um primeiro dia de aula nessa turma traumático, que a fez sair da escola decidida a não voltar. Esse e outros aspectos referentes ao início serão discutidos na primeira parte do próximo capítulo. No final do dia, a professora que deixou a turma para Alice assumir – ela era da sala de leitura e assumiu enquanto não chegavam os concursados –, a chamou para uma conversa, na qual se desculpou por não ter tido tempo de orientá-la, de ter “*passado um pouco como é que era a turma*”, fazendo que Alice se deparasse com o “choque da realidade”, conceito bastante difundido na literatura sobre professores iniciantes.

No dia seguinte, voltou acompanhada pela mãe “*quase até a porta da escola*”. A diretora, percebendo seu nervosismo, a chamou para uma conversa. Alice desabafou: “*eu não consegui, eu não vou conseguir dar conta dessa turma, tem muita gente que não é alfabetizada, é muito difícil, eles são muito bagunceiros, eu nunca dei aula pra criança*”. A diretora procurou acalmá-la, prometendo “*uma solução*”:

a professora Márcia vai ficar com a turma do 3º ano e você vai ficar com a turma da Educação Infantil. Você vai trabalhar na Educação Infantil e vai ter a professora A.C. No horário de três e quatro horas, que vocês estão sem crianças, você aprende um pouco do trabalho com a Ana Cláudia.

Aprender o trabalho com os professores mais experientes, em um movimento de socialização profissional, é uma prática incentivada nessa escola e será discutida na 2ª parte do próximo capítulo. A partir de então, Alice assumiu uma turma de Educação Infantil, com 26 crianças com idades entre 4 e 5 anos de idade.

²² “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador 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”. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em: 21/09/2015.

Sobre as condições de trabalho na escola, também foi possível levantar da narrativa de Alice a falta de uma auxiliar e a diferença que existe entre “*passar 4 horas com umas crianças e você passar 7 horas com umas crianças, muito diferente!*”. Ela destaca também aspectos da estrutura material, como data show nas salas, laboratório de informática “*que funcionava*” e “*a internet funcionava razoavelmente bem*”.

Ao final desse primeiro ano de trabalho, a professora encarregada de ensinar o trabalho para Alice sugeriu que ela assumisse uma turma de 2º ano – “*o perfil dela é para trabalhar com criança pequena*” – no ano seguinte. Começou a prepará-la, dizendo que ela iria “*pegar algumas crianças que ainda não estão alfabetizadas, mas tem outras que já estão alfabetizadas*” e poderia fazer um bom trabalho. Da mesma maneira, foi orientada a aprender o trabalho com uma professora mais experiente: “*cola com a R., aprende o trabalho com a R.*”.

O que aprendeu com as duas professoras “*fazia pouco sentido*”, o que despertou em Alice o desejo de “*estudar mais*”. Esse desejo a conduziu ao Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Participou do processo seletivo, que tinha entre os critérios “*ter feito a graduação há pouco tempo e ser professora da rede pública*”. O Programa contava com uma professora supervisora e uma professora regente do 2º ano. Além do contato com essas duas profissionais, o programa oferecia também oficinas de Produção de textos, Alfabetização, Meditação laica, “*Arte na sala de aula, arte com o professor regente de turma, que é um trabalho completamente diferente do professor de educação artística*”.

A partir da observação das aulas da professora regente no Colégio Pedro II, montava atividades semelhantes para a sua turma. Contou com a supervisora para “*descobrir o seu estilo de trabalho*”. Com base na apresentação do trabalho que realizava com a sua turma, a supervisora chegou à conclusão de que Alice “*trabalha por projetos*”. A partir dessa constatação, sugeriu algumas leituras que Alice realizou e colocou em prática prontamente em sua turma de 2º ano, que considerou “*excelente, excelente (...) uma turma muito curiosa, muito interessada (...) os pais muito participativos*”.

Ao longo desse ano de curso, Alice pôde contar com a parceria da diretora da sua escola, que a autorizava a sair às 15 horas para ir para o Pedro II, onde ficava até às 18h30m. Concluiu o curso, que confere o título de Especialista em Educação Básica, ampliando seu capital cultural. Como trabalho final, apresentou um “projeto de produção de texto, de gêneros textuais, com jornal”.

No ano seguinte, na distribuição das turmas pelos professores da escola, não poderia mais assumir turmas do ciclo de alfabetização, pois a prioridade era das professoras que participavam do PNAIC²³, o que não era o seu caso. Um dos motivos dessa não participação foi que “*nesse tempo todo*”, Alice trabalhava como professora de Língua Brasileira de Sinais em uma universidade privada na Região Serrana do Rio de Janeiro e seria impossível conciliar as duas atividades, ambas aos sábados.

Sobrepondo-se ao fato de que Alice não poderia assumir as turmas do ciclo de alfabetização, as mães de seus alunos se organizaram e escreveram uma carta para a direção da escola pedindo que ela acompanhasse a turma, destacando os avanços dos filhos no 2º ano. Uma das mães, diretora de escola, argumentou em favor da continuidade do processo de alfabetização no ciclo. A carta teve a resposta esperada e Alice continuou com a turma no ano seguinte, no 3º ano: “*Muito bom, muito bom, porque, assim, apesar de eles já estarem mais velhos, nossa regra, nosso convívio foi muito aprimorado*”. Considerou positivo dar continuidade ao trabalho. Ela destaca a conversa como eixo central, condutor de sua prática, além do trabalho com os gêneros e a participação das famílias, boa parte oriunda das camadas médias: “*pais que acreditam em educação, eles não colocam o filho na escola mais perto de casa, eles colocam na escola em que eles acreditam que possa render alguma coisa*”.

Também avalia como positivo ter trabalhado no Reforço Escolar com seus alunos do 2º ano, que chegaram ao 3º em outras condições. Esse reforço era oferecido duas vezes por semana, depois da jornada regular, até às 17h, como

²³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Segundo o site do Ministério da Educação, trata-se de “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. O público alvo são professores das redes públicas de ensino que estejam atuando com turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

parte da carga horária de 40 horas de trabalho. No ano seguinte esse trabalho foi suspenso e

quem quisesse ficaria com o aluno por um compromisso pessoal com o aluno, um compromisso pessoal com a educação. E o compromisso pessoal com a educação, ele precisa ser feito durante 7 horas. As horas a mais, se me derem a oportunidade, eu farei, senão, não.

A alternativa encontrada foi conduzir os “*alunos que eram fracos, crianças em risco social*”, às atividades do Programa Mais Educação²⁴: Judô, Reforço de Português, Reforço de Matemática e Oficina de Produção Textual. Essas atividades eram oferecidas a todos os alunos da escola,

mas só que lá na escola a gente escolhia os alunos que iriam e os alunos que não iriam. Porque como lá é uma escola com o IDEB alto, com tudo alto, a ideia é que os alunos que não estão bons têm que ficar mais tempo na escola pra estudar, pra recuperar isso que está faltando.

Alice acreditava ter autonomia para realizar o seu trabalho, mas “*tinha que consultar, tinha que convencer*”. Estar nessa escola “*com o IDEB alto, com tudo alto*” tinha implicações nem sempre consideradas positivas. A esse respeito vale lembrar que, segundo Bourdieu (2004), cada campo tem um jogo que lhe é próprio. Parece que a familiarização com as regras do jogo – o que só é possível para aqueles que dele participam – fez com que Alice desejasse deixar o jogo em vez de buscar adquirir estratégias para jogá-lo. “*Essas coisas de estrutura mesmo*” começaram a incomodar:

A gente não podia perder aluno, aluno não pode sair da escola, e a gente não pode reprovar; (...) eu só sabia se estava sol ou se estava chovendo antes de eu entrar na escola e quando eu saía da escola, porque a escola é toda fechada; (...) você não consegue fazer um trabalho fora da sala, porque os outros professores se sentem incomodados; (...) essa questão de chegar e falar, "ah, é que é compromisso com o aluno você trabalhar, você dar reforço fora do seu horário, do seu horário de planejamento"; (...) A nossa escola estava com falta de professor, então, a gente não tinha aquele 1/3 de planejamento (...) O professor que faltava e aí a gente que tinha que ficar com a turma; (...) a gente passou a almoçar com as crianças, em 20 minutos, e a gente só podia pegar a nossa comida depois que as 60 crianças pegassem a comida, ou seja, você tinha de 4 a 3 minutos pra comer porque eles demoravam; (...) quando a escola recebeu uma

²⁴ Segundo o site do Ministério da Educação, “o Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

proposta da CRE²⁵ para se tornar uma escola inclusiva, eu falei que se tivesse uma turma de surdos eu ficaria com a turma de surdos e aí, “não, porque criança deficiente dá problema pra escola”; (...) eles queriam fazer festa pra mim e a escola não deixou, porque não podia levar bolo pra escola, nada, porque se alguém passasse mal poderia dar inquérito pra escola; (...) você não pode levar as crianças pra um passeio, porque se uma criança se machucar no passeio, é, vai dar um inquérito pra escola, se os pais forem antipáticos podem querer processar a escola, se os pais não gostam da diretora, porque votou na outra, processa; (...) até um certo ponto ela [a diretora] me via como uma ameaça, depois de ter recebido essa solicitação dos pais pra continuar com a turma. É muito difícil você querer fazer um trabalho diferenciado e num ambiente que é assim (...) você trabalhava pisando em ovos o tempo inteiro (...) Aí, isso tudo foi deixando o ambiente desgastado.

Todos esses motivos fizeram com que Alice não quisesse mais continuar na escola e começasse a pensar em outras alternativas. Nesse momento, houve “*equiparação salarial*”, que passou o salário de R\$2.600,00 para R\$4.400,00 e “*fez com que eu pensasse 2 vezes antes de sair o Município (...) eu ficava pensando, ‘onde eu vou conseguir outro emprego com o salário assim?’*” Nisso surgiu a oportunidade de fazer concurso para Instituição Pública Federal, com um salário base um pouco menor, mas a retribuição por titulação cobria suas necessidades e “*mais a questão da qualidade de vida*”. Deixar a rede pública municipal e ingressar na federal faz com que o capital simbólico, materializado no prestígio de trabalhar nessa instituição federal pese mais que o capital econômico.

Nessa instituição, onde trabalha atualmente, a carga horária semanal é de 40 horas de trabalho, das quais 18 tempos são em sala de aula e “*o restante é para estudo, pesquisa, aprimoramento profissional, consultorias*”. Tomou posse em setembro de 2014 e por isso não chegou ao final do ano letivo com a turma de 3º ano do município.

Enquanto relatava seu ingresso nesta instituição pública federal, Alice contou que já estava trabalhando lá como substituta, sua “*fase de ter 3 empregos*”: “*eu trabalhava no Município de 8h às 4h, aí eu vinha aqui pra Laranjeiras, pra instituição, trabalhava de 5h às 10h, aqui na graduação, e sábado em Petrópolis, de 7h às 10h50*”.

Como contratada na Instituição Pública Federal, destaca o prazer de trabalhar na faculdade onde estudou e as questões da escola pública trazidas pelos alunos, muitos deles já professores, concursados em nível médio. Além disso,

²⁵ Coordenadoria Regional de Educação

para eles era muito bom ter uma referência de alguém que ficou. Porque é isso: quando a gente termina a faculdade aqui, e como o curso é novo, você fala que fez Pedagogia no INES, ninguém sabe, ninguém viu, não sei o quê, a gente cai num mundo meio sem que perspectiva, a gente acha que não vai ser nada, que não vai ser ninguém, vai ser mais um no meio da multidão, que vai trabalhar na escolhinha de bairro, sabe? Eles não acham, parece que o mundo, o mundo é grande demais e a gente é pequeno demais, e aí eles viram que não, que dá pra crescer, sim, que dá pra conseguir um bom espaço, sim. Ainda servi de modelinho, nunca esperava que isso pudesse acontecer na minha vida, mas aconteceu.

Tinha um contrato de um ano, mas encerrou ao final do primeiro semestre, em função da aprovação no concurso.

Na universidade privada da Região Serrana, trabalhou como professora de Língua Brasileira de Sinais em turmas de licenciatura em Pedagogia, Filosofia, História e Letras, desde que terminou o Mestrado, nos anos de 2013 e 2014, dois semestres, pois a disciplina só era oferecida no 1º semestre. Sua última turma chegou a ter 80 pessoas, pois era a única professora de Língua Brasileira de Sinais. *“Os alunos lá são muito bons, assim, sabe? Eram muito espertos, interessados. Então, foi muito bacana trabalhar naquela Universidade. (...) Eu ia porque eu gostava, minha paixão, minha paixão aquilo lá”*, especialmente pela possibilidade de trabalhar com a língua de sinais, embora recebesse *“uma miséria de hora/aula”*. Nota-se que não era o capital econômico o que a mantinha nesse jogo. Nessa experiência pôde perceber a diferença em sua prática de professora do ensino superior, depois de ter tido a experiência na educação básica. Esse aspecto será discutido no próximo capítulo.

No segundo semestre de 2014 já havia fechado contrato com a Universidade Privada para ministrar uma disciplina de alfabetização na turma de Pedagogia, mas precisou abrir mão e se desvincular da universidade, pois o regime no Instituto Público Federal é de Dedicção Exclusiva.

Na época da entrevista, segundo semestre de 2014, trabalhava em Instituição Pública Federal com estimulação precoce de alunos surdos de até 3 anos. O trabalho consiste em atender individualmente as crianças, duas vezes por semana, por um período de 50 minutos em cada dia. Como julga que esse tempo não é *“expressivo”* para o desenvolvimento da criança, aproveita para conversar com as mães em busca de informações que aperfeiçoem o trabalho com as crianças, mas também no sentido de orientá-las a reproduzir algumas das

atividades desenvolvidas em casa. Além disso, é feito também um trabalho de integração com as crianças da escola, nos momentos de lanche e recreação.

Tem toda a infraestrutura material necessária, além de trabalhar com uma outra professora, “*numa espécie de docência compartilhada*”. No primeiro ano de trabalho na Instituição, nenhum professor fica sozinho com a turma, independentemente do tempo de experiência profissional, “*exceto aqueles que já tiveram contrato na educação básica da própria Instituição*”. Além desse cuidado com os iniciantes naquela escola, todos os professores passaram por um curso de formação com duas semanas de duração e a distribuição das turmas teve como base o “*perfil*” dos professores e sua experiência profissional prévia.

Em 2015, Alice começa o doutorado em Universidade Privada no Rio de Janeiro e planeja investigar questões vinculadas à sua formação – a Residência Docente –, ou à sua prática – a docência compartilhada com os professores que estão ingressando na educação especial. Planeja, no futuro, investir na docência no ensino superior ou na parte de consultoria do Instituto Nacional de Educação de Surdos, “*continuar em turma, mas investir em estudos para que eu possa estar ajudando outros Municípios, outros Estados que também trabalham educação infantil de alunos surdos*”. A diversificação de atividades desejada por Alice ilustra a ideia de Bourdieu (2009) de que é pelo acúmulo, transformação e investimento de capitais que os agentes se movimentam no espaço social de modo a manter ou modificar a sua posição.

Alice se considera uma boa professora pelos objetivos alcançados com seus alunos, pelo interesse que desperta neles, pela disposição em estudar e sempre melhorar o seu trabalho. A possibilidade de fazer diferença na vida das pessoas é um dos motivos pelos quais gosta tanto da profissão.

2.3 Inês

Eu acho que uma das minhas qualidades como professora é o monte de conteúdo que eu vou acumulando, de coisa que eu vou lendo, de visão de mundo, que eu acho que muita gente não tem, porque não tem esse tipo de formação.

Inês tem 31 anos e mora em Botafogo, na zona sul do Rio de Janeiro.

Cursou toda a sua educação básica em escola privada, na zona sul do Rio de Janeiro, em escolas de prestígio, destinadas às diversas elites do Rio de Janeiro: econômica, cultural, artística, e intelectual, nas quais veio a trabalhar depois de formada. Teve uma trajetória escolar conturbada, até a conclusão do ensino médio, em 2000, tanto no que diz respeito a aspectos pedagógicos quanto de socialização.

Na escola eu era muito ruim. Era péssima. Era aluna mediana. Diziam que eu era aluna do 6, só que eu estava sempre sufocada pra passar de ano, precisava sempre de ajuda da escola, ajuda de professor particular, sempre ajuda de alguém. (...) Mas, os [professores] mais marcantes, assim, foram os do Fundamental II, porque eu não gostava da escola. Não é que eu não gostava da escola – eu não me dava bem com os alunos, mas eu gostava dos professores. Então eu lembro que a minha mãe queria me tirar da escola, porque eu sofria bullying, porque eu não tinha amigo, e eu falava “não, eu quero ficar na escola por causa dos professores.

A partir desse primeiro trecho da narrativa de Inês já é possível perceber que ela não pertence à mesma classe social de Luís e Alice (nem dos demais professores que serão apresentados). Alguns indícios são o fato de sempre ter morado e estudado na zona sul, em prestigiadas escolas privadas, além de precisar “sempre da ajuda de alguém” e poder contar com ela, com “professor particular”. Outros ainda serão apresentados ao longo deste texto de apresentação. A partir desse mesmo fragmento também é possível perceber que desde sua escolarização básica se via mais próxima dos professores do que dos alunos. Nem sempre gostou de estudar, mas esse quadro de aluna “mediana”, “muito ruim”, “péssima” foi revertido ao ingressar no curso de Pedagogia em uma universidade privada na zona sul, onde estudou entre 2001 (ano seguinte à conclusão do ensino médio) e 2005. Chama a atenção também a gradação entre aluna mediana e péssima que apresenta para se referir ao seu desempenho escolar.

“Aí, quando eu cheguei na faculdade, aí não. Aí tudo mudou. Aí eu comecei a gostar, só tirava nota boa. Eu era excelente aluna, meu CR²⁶ era 9 e tanto...”

A opção pela docência, especialmente pelo curso de Pedagogia, não foi sua primeira opção. No 2º ano do Ensino Médio pensou em ser advogada para seguir a carreira diplomática do avô, que tinha morrido há pouco tempo, mas desistiu por desinteresse pelo curso de Direito. Sua opção pelo ensino se deu por um desejo de ficar na escola e também pela motivação decorrente de sua experiência, no mesmo ano, como “*agente de crisma*”: “*Você é meio líder, você dá palestra e eu comecei a gostar muito disso. E aí eu via que eu tinha facilidade de falar, eu sempre gostei de falar*”. Essa facilidade pode ser explicada pelo capital cultural em estado incorporado, que se manifesta na expressão em público e no domínio da linguagem.

E eu gostava de ficar na escola. Eu queria ficar na escola. E eu gostava de conversar com os professores, e aquilo me... Eu não sei. Aí eu não sabia exatamente o que é que eu gostava. Eu sabia que eu gostava de ficar na escola (...). E aí, na época, eu não queria fazer Pedagogia. Eu queria ficar na escola. Eu quero ensinar alguma coisa, mas eu não gosto de Português, eu não gosto de Matemática, eu não gosto de Física, eu não gosto de Química, eu não gosto de nada disso. Aí, eu gostava de Francês. Vou fazer Letras – Francês. Eu fiz vestibular pra Letras-Português-Francês, só que na [universidade privada] não tinha. E aí, eu tinha um grande amigo que estudava na Escola Privada Vermelha comigo, que era mais velho, mas que, enfim, era o monitor da Escola Privada Vermelha, (...)E aí, [ele] falava: “Você tem que ir pra PUC ser aluna do meu pai, você tem que ir pra PUC ser aluna do meu pai, você tem que ir pra PUC ser aluna do meu pai”; e eu falava: “Ai, [...], não sei... Pedagogia..” Já tinha aquela imagem, Pedagogia, ser professora primária... “Mas eu não sei se eu quero dar aula pra criança”. Mas a minha mãe foi quem teve papel decisório. Ela falou: “Eu acho que você devia botar Pedagogia na [universidade privada]”, porque na [universidade privada] não tinha Português-Francês e eu não queria fazer Português-Literatura. Aí ela falou: “Bota Pedagogia na PUC! Bota!”. E, aí, enfim, quando eu passei, pra UERJ e pra UFRJ em Letras, mas acabou que quando eu fiz o vestibular eu já decidi que eu queria vir pra cá [universidade privada] e fazer Pedagogia.

Muitos aspectos chamam a atenção em torno da opção de Inês pelo curso de Pedagogia. O primeiro deles é o desejo de ficar na escola, recorrentemente enfatizado. O segundo é o fato de que não haver a habilitação Português-Francês na PUC se configurou como um empecilho, fazendo com que Inês descartasse essa opção de curso superior, abrindo mão de sua aprovação em vestibulares de universidades públicas, caminho mais comum dos que optam por cursos de

²⁶ Coeficiente de Rendimento. Maiores informações em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/dar/procedimentos.html> Acesso em 21/09/2015

licenciaturas, especialmente os oriundos das camadas médias e altas, que são minorias também quando se trata dessa opção profissional. Há pouco deslocamento geográfico em sua trajetória, que estudou no bairro onde morava ao longo de toda a sua escolarização, da educação infantil ao Mestrado, experiência oposta à vivenciada por Luís. Um terceiro aspecto é que “*aquela imagem*” de desprestígio da professora primária foi ponderada por Inês – assim como por Alice. Foi o incentivo de um amigo da escola e da mãe que fizeram com que o curso de Pedagogia se configurasse como uma possibilidade. O incentivo e o apoio da mãe podem ter tirado o peso de não seguir a carreira do avô ou alguma outra de maior prestígio social, o que poderia ser esperado a partir de sua socialização familiar e escolar.

O conceito de *habitus* de Bourdieu ajuda a compreender essa opção profissional. Possivelmente, a conturbada trajetória escolar de Inês tenha delimitado o campo de possibilidades no âmbito profissional, na medida em que funciona como sistema de esquemas de percepção e apreciação, adquirido através da experiência durável em uma determinada posição no espaço social (Bourdieu, 2004). O conceito de *habitus* contribui também para compreender o “*papel decisório*” da mãe, pois a partir dele é possível compreender que as forças sociais presentes na socialização familiar atuam sobre a construção dos modos de ser, pensar e agir dos indivíduos, revelando a presença do social no individual.

Ao ser perguntada a respeito de sua primeira experiência como professora, relatou que foi em 2005, seu último ano de graduação, em escola de música. Deu aulas de musicalização, canto e piano para crianças e a partir dessa experiência fez “*uma formação em educação musical*” para se “*aperfeiçoar*”. Bourdieu também contribui na reflexão sobre essa experiência, quando considera que os gostos e as práticas de cultura dos indivíduos resultam de condições de socialização, marcadas pelas histórias das experiências a partir das quais é possível apreender a composição de gosto. A relação com a cultura, fruto de processos de socialização familiares e escolares, são outro indício da posição social ocupada por Inês na hierarquia social.

Na escola de música, começou dando aulas para grupos de 4 ou 5 bebês, acompanhados por um familiar, o que facilitava o trabalho, e chegou a ter alunos

de todas as idades “*uma abrangência enorme*”. Inês considerou essa “*uma experiência muito importante*”, pois “*via o que funcionava, estudava muito em casa, criava muita atividade. Pra essa parte criativa eu sempre fui muito boa também*”.

Pedi que me situasse no tempo e Inês relatou que a experiência como professora de música se estendeu até o ano de 2008, quando começou a pós-graduação em Psicopedagogia no IBMR, ampliando seu capital cultural a partir de investimento em capital econômico. Para Inês os conhecimentos adquiridos nessa experiência de formação se configuraram como um importante recurso na hora de lecionar, “*porque a metade da minha prática é a psicopedagogia*”.

Na sequência, em 2009, foi estagiária na Educação Infantil da Escola Privada Amarela, onde no ano seguinte, “*como estava formada já, pós-graduada*” pediu para assumir uma turma no Ensino Fundamental e foi atendida com uma turma de 2º ano, em 2010. Começou o ano letivo de 2011 na mesma escola, mas foi demitida em maio. A ênfase que dá à pós-graduação, como se fosse um pré-requisito para assumir uma turma como regente, pode também ser apontada como indício de sua origem social, visto que nas camadas médias e altas investe-se em formação quase como garantia para conquistar posições mais privilegiadas no mercado de trabalho. Em se tratando de profissão docente, tais posições estariam nas escolas de prestígio. No mesmo ano, já tinha começado o mestrado em Educação, na PUC-Rio, e se dedicou a ele em 2011 e 2012, um movimento a mais na aquisição de capital cultural e simbólico.

Segundo Inês, o mestrado “*não contribuiu em nada pra minha prática pedagógica. Nada*”²⁷.

Em 2013, começou na Escola Privada Vermelha, onde trabalha atualmente e estudou do segundo segmento do ensino fundamental até o ensino médio: “*eu amo, sou apaixonada pelo trabalho. Identificação total, uma coisa que está dentro de mim*”. Ao recordar professores marcantes em sua trajetória escolar, atribui a eles o desejo de permanecer na escola. Contudo, são lembranças afetivas, de aluna, que não parecem ter marcado sua experiência como professora:

²⁷ As possíveis contribuições do mestrado para a prática pedagógica serão objeto de investigação em trabalhos futuros.

Eu tive uma professora de Geografia, na 7ª série, de quem eu gostei muito, me identifiquei muito, não sei por que, e ela acabou virando minha madrinha de crisma e a gente ficou muito amiga (...)E também um professor de História, (...), com quem eu convivo até hoje, porque eu fui trabalhar na Escola Privada Vermelha, então, é uma pessoa, assim, incrível, de quem eu tenho uma admiração profunda, (...) a gente ficava abismada quando ele dava aula: falava, falava, falava, falava, falava e a gente anotava, anotava, anotava, anotava... (...) Esses dois foram muito marcantes. E um professor de Filosofia que eu tive também, por quem eu me apaixonei (riso), que foi quem me ensinou a gostar de Filosofia, Platão, Sócrates, Nietzsche. Esses três. (...)Professores pra mim, da Escola Privada Vermelha, foram, assim, sabe? Que me fizeram ficar lá.

Depois de fazer essa síntese de sua experiência como professora, retomei sua primeira experiência como professora de música, como um gancho para dar prosseguimento à entrevista. Inês “*esqueceu de contar*” que “*na verdade, a sua primeira experiência, mesmo, foi como auxiliar de maternal*”:

Só que eu enlouqueci, fiquei tipo desesperada, não queria mais aquilo, e aí, fui ser professora de música. Mas a primeira, mesmo, em sala de aula, foi no maternal.(...) eram 18, 19 crianças chorando enlouquecidamente e eu tinha que trocar muita fralda, e eu falava “não estudei cinco anos pra isso, não estudei cinco anos pra isso” Mas, ao mesmo tempo, quando eu fui trabalhar como professora de música, eu tinha aprendido muito nos 6 meses que eu fiquei no maternal. Então, realmente, aqueles 6 meses me ensinaram muita coisa sobre adaptação de criança, sobre bebê, sobre o cuidado com o material da criança. E, aí, eu aprendi muita coisa.

Por ter sido uma experiência difícil, Inês quase quis apagá-la do seu currículo, desconsiderando-a como parte de sua experiência profissional. O cuidado, que é uma das atribuições dos profissionais da educação infantil, é considerado como algo menor, quase como se desvalorizasse sua formação em nível superior. Ainda assim, reconhece que essa experiência proporcionou aprendizagens que compõem seu corpo de saberes sobre a profissão (TARDIF, 2008). Foi essa experiência, inclusive, que a levou à seguinte: “*Como eu tinha trabalhado num maternal, né, a dona da escola de música onde eu fazia aula de canto falou: ‘Ah! Você tem experiência com criança, vem dar aula de musicalização’*”.

Ilumina essa reflexão a respeito do corpo de saberes sobre a profissão o conceito de “capital pedagógico” desenvolvido por Lelis (1996) em sua tese de doutorado, entendido pela autora como ideias, valores e práticas expressos – e reconhecíveis, eu acrescentaria – em um campo profissional, onde se relacionam agentes portadores de diferentes volumes de capital. Ele é elaborado no percurso profissional, incluindo saberes nascidos na experiência (LELIS, 1996, p.213).

Inês, atualmente, é professora dessa escola onde estudou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e teve sua primeira experiência profissional docente, mas quase não falou sobre sua experiência nela.

Já não é mais o que era quando eu estudava (...) ficou uma escola bem mais careta, assim, e eu não tinha dimensão de que a escola era uma escola fraca quando eu estudava. Hoje em dia eu vejo, porque eu dou aula de apoio lá. Então eu vejo como as crianças são fracas e como a coisa do material, eu não tinha essa percepção de que era uma coisa meio velha. Eu não sei, eu não tinha essa percepção quando eu estudava e nem quando eu trabalhei lá no maternal (...) Algumas coisas permanecem as mesmas, mas não me identifico tanto com a escola quanto antes.

Talvez as poucas referências à sua experiência nessa escola sejam explicadas pelas “ressalvas” e pela falta de identificação na comparação com a sua experiência de aluna, mas talvez pelo fato de não ser/nunca ter sido professora regente lá, experiência à qual Inês atribui maior valor. Teve sua primeira experiência formal “como professora, mesmo, regente, em 2010”. Conta seu tempo de experiência profissional docente pela quantidade de turmas que regeu por um ano letivo completo, ou seja, em 2014 completa seu 3º ano de experiência profissional, na Escola Privada Vermelha.

Sua admissão nessa escola, diferentemente de Luís e Alice, que ingressaram através de concursos” contou com o capital social que detinha, adquirido na socialização escolar, a partir de sua rede de relações com agentes detentores de posição e prestígio no campo educacional (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009). Essa rede de relações pode ser vista também como “estratégias de investimento social” (BOURDIEU, 2003) desenvolvidas a partir da manutenção de ligações com as quais é possível obter algum tipo de lucro, material ou simbólico.

A dona da escola, (...) sempre encontrava a minha mãe. Desde que eu me formei, que eu fiz Pedagogia, eu fui conversar com ela. E, toda vez que ela encontrava com a minha mãe, ela falava “e a nossa menina, como é que vai? Quando é que ela vem pra cá? Quando é que ela vai ser nossa?”. E eu falava pra minha mãe “não, mãe, calma! Eu só vou pra Escola Privada Vermelha, quando estiver preparada”. Então, eu decidi que só ia tentar ir pra Escola Privada Vermelha quando eu tivesse terminado o Mestrado. Foi uma escolha minha. E quando eu tava no Mestrado, eu mandei uma mensagem pra [ela] no facebook e eu falei “[...], tô dando aula particular pra um aluno da Escola Privada Vermelha, tô encantada com a proposta... é... enfim, como é que eu faço?”. E aí eu fui... eu passei por um processo seletivo diferente, mas eu passei. Eu não fiz prova (...) eles sabem que eles me formaram. Eu fui entrevistada, fiz um estágio. Mas foi uma escolha minha.

Em seus dois anos na Escola Privada Vermelha, começou regendo uma turma de 4º ano e, no ano seguinte, uma turma de 3º ano. Tem “*a impressão*” de que na distribuição das turmas, feita pela coordenadora do Ensino Fundamental I e pelas orientadoras pedagógicas – a “*equipe de coordenação*” –, toma-se como base “*a característica da professora*”, assim como seu “*tempo de experiência*”. No seu caso foi informada de que ficaria com o 3º ano por ser uma turma que “*tinha muitas questões psicopedagógicas e eu peguei a turma mais fraca*”: “*Eu sou uma pessoa com muita paciência, não sou conteudista, tenho essa abordagem psicopedagógica. Então, pra eles, é uma coisa que funcionou*”. No ano anterior, seu primeiro ano na Escola Privada Vermelha, acredita que tenha ficado com “*a turma mais tranquila*”, uma turma de 4º ano, por ser seu primeiro ano na escola.

Ainda sobre sua entrada nessa escola, Inês acredita que o fato de ter sido ex-aluna tenha influenciado sua boa recepção pela equipe de coordenação. Por outro lado, foi “*muito difícil*” a recepção por parte das duas professoras mais antigas que, junto com uma nova como ela, integravam sua equipe – professoras do mesmo ano –. A dificuldade tinha duas faces: ao mesmo tempo em que as professoras antigas não ofereciam ajuda ou informação, também não aceitavam as ideias das novas: “*A acomodação era vigente ali. Uma professora de 50 e tantos anos falava assim, “não... vamos pegar a prova do ano passado”. Eu falava “como, prova do ano passado? De jeito nenhum! Vamos fazer! Vamos criar”!* Inês não mantém qualquer tipo de relacionamento com essas colegas em ambientes fora da escola também pelo fato de suas vidas serem diferentes: “*são todas casadas, com filho*”.

A escola não conta com nenhum tipo de recepção diferenciada para os professores iniciantes na carreira, além de uma apresentação sobre o funcionamento e a proposta da escola. Em 2014, teve início um “*curso de formação de estagiários*”. Ao longo dos dois anos de contrato, eles passam por uma formação. Segundo Inês, dificilmente as estagiárias são contratadas, “*mas eles querem melhorar o trabalho delas lá (...) e ajudar, também, acho que, pra formação delas, futura. Eu acho que eles têm essa preocupação*”. Para Inês valeria a pena uma iniciativa parecida com os professores que estão chegando na escola.

A jornada de trabalho de Inês nessa escola tem início às 13 h e fim às 17h45m. Nas noites de segunda-feira há uma reunião das 18h às 20h, incluída na carga horária. Essa reunião tem início com avisos da coordenação e, “*dependendo da época do ano*”, tem tempo para fazer o planejamento. O planejamento faz parte da carga horária de trabalho.

Mas, assim, às vezes, não dá pra fazer tudo. Então, aí, às vezes, na 2ª feira, a gente faz planejamento; quando é perto de prova, faz prova; às vezes dá orientação, conversa, às vezes tem alguma coisa. (...) Às vezes, uma vez por mês, a bibliotecária vai mostrar os lançamentos pra adultos e pra crianças, tem todo um trabalho de literatura com a gente também. Então, varia. Às vezes, a orientação quer falar sobre um concurso de redação, sobre isso, sobre aquilo... Cada semana é uma coisa, assim... (...) Não é uma reunião de formação.

O planejamento diário é feito de segunda a quinta-feira, no segundo tempo, quando os alunos das quatro professoras da equipe do 3º ano estão em aula de Inglês ou de Educação Física. A cada semana uma professora fica responsável pelo plano, o que inclui planejamento e criação de atividades. Até quarta-feira, depois de passar pela equipe, é enviado à orientação pedagógica, que tem até o final da semana para aprovar o planejamento que entra em vigor na semana seguinte. “*A gente vai colocando em prática. Só que isso não é estrito, né? Às vezes, a gente pega a apostila. Uma vai, dá uma página aqui, outra ali... mas o ideal é que a gente siga um plano*”.

Inês não considera as reuniões como atividades de formação. A esse respeito, a Escola Privada Vermelha incentiva a participação em um evento que acontece de uma a duas vezes por ano, o “*Escolas Rio*”. Trata-se de um seminário promovido pelo sindicato das escolas particulares, que em 2013 contou com a presença de Leonardo Boff²⁸, “*que foi ótimo*”, e de “*uma outra professora, que é de uma universidade portuguesa, mas que foi muito ruim*”, o que fez com que Inês optasse por não participar do evento em 2014. Em sua opinião “*faltam atividades interessantes de formação continuada*”. A partir do relato de Inês não é possível compreender se e como essa atividade de formação continuada se configura como possibilidade de aprendizagem para o seu exercício profissional.

²⁸ Brasileiro, autor de mais de 60 livros nas áreas de Teologia, Ecologia, Espiritualidade, Filosofia, Antropologia e Mística. É doutor honoris causa em Política pela Universidade de Turim (Itália) e em Teologia pela Universidade de Lund (Suécia), tendo ainda sido agraciado com vários prêmios no Brasil e no exterior, por causa de sua luta em favor dos fracos, dos oprimidos e marginalizados e dos Direitos Humanos. Fonte e maiores informações: <http://www.leonardoboff.com/site/lboff.htm> Acesso em 15/09/2015.

Uma atividade de formação continuada oferecida pela e na própria escola chama-se “*Didática Construtivista*”. São encontros mensais, às quintas-feiras, com a presença de um convidado – da escola ou de fora –, que promove a discussão de alguma temática específica, como “*as manifestações do ano passado [2013], (...) jogos (...) inclusão*”. Para Inês, apenas algumas dessas atividades fazem diferença em sua prática, fazendo vir à tona o discurso recorrente da distância entre teoria e prática:

Tem umas bem ruins! Outras que são muito boas pra você refletir, pensar, ajudar na prática de sala de aula. Os jogos ajudaram muito, o trabalho da psicopedagogia ajudou muito. Mas o de Matemática, pelo menos, foi péssimo: foi muito teórico.

Na rotina de Inês, o primeiro tempo de todos os dias é de correção, “*a não ser que tenha uma aula extra*”, como a “*aula de biblioteca*” na terça-feira.

Na 6ª feira, a gente tem o que chama de aulão. (...) A gente planeja 4 aulas, cada professora planeja uma coisa, pra todas as turmas. Então, uma vai dar um reforço sobre ortografia, outra vai dar problema de Matemática. Geralmente, são duas de Língua Portuguesa e duas de Matemática. As professoras pensam que aluno deveria ir pra cada turma, então se formam 4 grupos. Então, cada professora dá aula pra alunos das 4 turmas, durante dois tempos. (...) A proposta é ótima, mas as crianças detestam. É, detestam, elas não gostam.... elas... não sei... elas não gostam, acham chato. E pra gente também é muito difícil, porque você tem que lidar com aluno da outra professora, você ainda não tem autoridade com aquela criança... é... às vezes você não sabe nem o nome... Então é difícil, assim.. eu detesto! (...)É, da escola, imposta, não tem jeito, não vai mudar.

Além das aulas extras de Inglês, Educação Física e Biblioteca, já citadas, há ainda aulas de Música e Inglês: “*a gente para muito pra aula extra*”. A partir desse relato é possível perceber uma diferença entre as condições de trabalho de Alice na escola municipal e de Inês na escola privada: enquanto esta considera um problema o tempo que seus alunos ficam fora da sala de aula – das 4 horas e 45 minutos que ela fica na escola –, aquela considera que a dificuldade está justamente no tempo – 7 horas por dia – que fica sozinha com eles em sala de aula.

Para ensinar e motivar os alunos, Inês costuma trabalhar com livros de literatura infantil, vídeos e jogos. Além disso, “*eu sempre tento partir da realidade deles, ou de alguma história que aconteceu comigo, que vai acontecer com eles, ou de alguma coisa que tá acontecendo no mundo, né?*”.

O único livro didático do 3º ano é o de Ciências, que é um livro de experiências. Agora, Português é apostila, Matemática é apostila. Tudo é produzido pela escola. É... História e Geografia a gente não tem nada esse ano. A gente... esse ano tá meio confuso História e Geografia. Mas o 4º ano tem um livro didático, que eu sei. (...)

Os alunos são avaliados através de diferentes critérios, alguns impostos e padronizados pela escola, outros acordados entre as professoras de cada ano. No caso da Língua Portuguesa, por exemplo, os alunos fazem uma prova de redação, que a cada bimestre tem “*quesitos*” de correção diferentes a partir dos conteúdos trabalhados, valendo 20 pontos, além dos 30 pontos de “*uma prova separada*” de Língua Portuguesa. Outros 30 pontos são “*da postura deles em sala de aula: (...) 10 de tarefa de casa, 10 de tarefa de sala, e 10 de participação em sala de aula*”. E os 20 restantes, “*são flexíveis, mas geralmente, é uma interpretação de texto*”.

“*Uma grande dificuldade*” que se faz presente, atualmente, no cotidiano de Inês é “*a questão da inclusão*”, lidar com os dois alunos que estão em sua turma e adaptar material para eles. Todas as turmas de 2º e 3º ano na escola têm, pelo menos, um aluno incluído. Na turma de Inês, cada um dos alunos incluídos conta com uma mediadora. Dessa forma, em uma turma de 25 criança, há outros 3 adultos, além dela: as 2 mediadoras e a auxiliar.

Outra dificuldade apontada é

pensar atividades novas, o que pode ser melhor pra eles. (...) Eu fico sufocada, porque eu tenho que dar conta de 25 como se eles fossem um só. Então, eu tenho muitas mães que pedem reforço disso, reforço daquilo... (...) dificuldade de entender a dificuldade de cada um e de agir na dificuldade de cada um. (...) A minha maior angústia é não conseguir dar conta de todos ao mesmo tempo.

Inês se sente satisfeita trabalhando nessa escola e pretende continuar lá, apesar de “*algumas dificuldades de relacionamento com a equipe em alguns pontos*”, pois acredita que tem liberdade para realizar o seu trabalho:

Aquela sala é minha. Aquele espaço é meu. Aqueles 5 tempos são meus. Vou jogar um negócio pra cá, outro pra lá pra ficar 50 minutos conversando (...) eu posso, entendeu? Contanto que eu dê conta do plano e do que vai cair na prova.

Para ela, a principal causa da dificuldade com a equipe é “*que tem uma pressão muito grande pra aparecer em todos os lados. (...) Assim: pras famílias, pra coordenação, pra orientação... É, a orientação também quer sobressair... A coordenação não. A minha coordenadora é maravilhosa*”. Exemplifica:

Às vezes, a pessoa não tá dando uma ideia, tipo, porque ela teve uma ideia nova. Ela tá dando uma ideia porque ela quer aparecer. Então, assim, a discordância parece uma afronta. E, do outro lado, também. Se eu dou uma ideia nova, às vezes, pode parecer que eu to querendo aparecer.

Mais uma vez, é possível pensar a escola como um campo, no sentido atribuído por Bourdieu, como espaço social de lutas e disputas, com lógicas próprias, onde os agentes, com propósitos diferenciados e de acordo com a posição que ocupam, trabalham para manter ou mudar de posição. Os agentes envolvidos se enfrentam com propósitos diferenciados e de acordo com a posição objetiva que ocupam.

Esse clima de competição, possivelmente inibe iniciativas de colaboração. Um indício disso foi a dificuldade que Inês teve para responder se suas colegas a ajudavam:

Depende. Às vezes, não. Às vezes, sim. Às vezes eu vou na sala ao lado e peço ajuda. Não... A gente... Não! Ajudam! Ajudam! Não, a gente, assim... Ajuda! Mas, às vezes, não! É muito complexo explicar isso. Porque, ajuda, assim, é muito vago, né? Me ajuda em quê? (...) Por exemplo... Se eu for na sala da Dani, que é minha vizinha de porta, no 3º andar. Lá é dividido em dois andares. Duas num andar, duas no outro. E ela... “ah, como é que você deu isso? Como é que você fez isso?”, ela fala. Mas, às vezes, ela diz que não pode. Ou, às vezes, ela deixa de me dar alguma coisa. Ou ela deixa de partilhar uma atividade que ela fez, comigo. Ela... Isso eu não considero ajuda, né, então, assim, eu acho complicado.

Ao mesmo tempo em que reconhece que sua equipe do 3º ano não é unida, afirma que “a equipe da Escola Privada Vermelha é uma equipe muito unida (...). Por iniciativa própria, explica essa aparente contradição: “na hora que a coisa aperta, tá todo mundo ali. Então, se eu preciso de alguma coisa, tá todo mundo ali. Todo mundo se ajuda. No sentido pessoal da coisa, né? Também tenta explicar a desunião da equipe do 3º ano: “acho que, quando você não trabalha junto, é mais fácil”.

Quando precisa estabelecer diálogos de caráter profissional, costuma recorrer à psicopedagoga, com quem tem mais proximidade na equipe gestora da escola, que se estrutura da seguinte maneira: uma coordenadora do Fundamental I e uma auxiliar de coordenação; uma orientadora pedagógica e uma psicopedagoga para o 2º e 3º anos e outras para o 4º e 5º anos. Em sua opinião, a coordenadora e a orientadora, que “teoricamente, deveria circular”, ficam “muito presas com trabalhos burocráticos – a intervenção muito pequena”.

Com quem eu tenho mais contato na supervisão é a psicopedagoga – pra quem eu corro o tempo todo. Aqui... ela entra na minha sala, fala alguma coisa. Eu partilho com ela. É com ela que eu partilho: “olha, tá assim, assim, assim...”. Ela é como se fosse, pra mim, a minha chefe direta, com quem eu falo. Mas eu não me refiro a ela como chefe, eu não peço permissão a ela. Peço permissão pra coordenadora, pra orientadora. Mas é ela que me ajuda a solucionar os problemas do dia a dia.

Inês esclarece a diferença entre pedir permissão e solucionar os problemas, delimitando as funções das profissionais envolvidas: a coordenação e a orientação são responsáveis pela “*parte de conteúdo*”, enquanto a psicopedagoga fica com a “*questão disciplinar*”. Talvez não recorra às demais profissionais por não ter ainda compreendido suas funções: “*tá um pouco confuso ainda, pra mim – essa coisa de orientação. Eu quase não vou à minha orientadora.*”

Assim como destaca a “*necessidade de reflexão*” como a “*coisa mais importante*” de sua graduação, as expectativas de Inês para os alunos de todas as suas turmas, é que “*tenham capacidade de refletir. E que eles questionem, e que eles pensem, e que eles perguntem, reflitam e elaborem as ideias. É isso que eu quero pra eles. E que eles sejam cultos*”. Do mesmo modo que Luís, deseja que seus alunos adquiram capital cultural em sua socialização escolar, assim como ela.

Também é esse movimento reflexivo que faz com que Inês se considere uma boa professora, aliado ao reconhecimento de que sua função não é transmitir conteúdos, conforme relata:

Eu sempre digo pra eles e pros pais: conteúdo está no google. Eu preciso ajudar ele, né, a entender, interpretar, o que o mundo tá trazendo, o que essa geração de internet ela tá fazendo, e a se relacionar. Eu passo a metade do dia ensinando eles a se relacionar. O conteúdo, eles pegam assim. (...) Eu acredito que eu consigo parar, refletir, ajudar um, ajudar o outro, e eu consigo dar conta daquilo dentro daquela confusão. E eu consigo pensar sobre eles e traçar estratégias.

As hipóteses que levanta sobre os motivos que levam alguém a decidir ser professor, revelam algo sobre sua própria opção, que atribui à mãe, ao amigo, à inexistência do curso desejado na universidade desejada, ou seja, como se ela estivesse fora dessa opção.

Acho que, hoje, tem uma coisa de carreira fácil. Assim, fácil passar no vestibular, fácil em termos financeiros, né, tem muita faculdade particular, à distância, bolsa do PROUNI, tem milhões de possibilidades fáceis, né? Eu acho que é uma carreira sem prestígio, já tá faltando, daqui a pouco vai faltar. (...) Eu

não acho que é vocação, não... Eu acho que é vontade mesmo de trabalhar. Quem gosta de criança, né?

No seu horizonte de possibilidades (BOURDIEU, 2011) para o futuro está um “*Doutorado fora do Brasil*”, alternativa encontrada à dificuldade de conciliar o trabalho em escola com a carreira acadêmica, mas também pelo desejo de “*morar fora*”. Justifica sua opção pelo Doutorado pela negação do que geralmente se espera de quem faz essa opção. Ao mesmo tempo, manifesta seu desejo em aproximar sua experiência de ensino e pesquisa, a escola da universidade, a teoria da prática, questão antiga, porém recorrente na produção científica do campo educacional. Por trás desse desejo é possível observar uma crítica ao modelo de formação vigente.

A verdade é essa! Eu tenho vontade de pegar uma bolsa de doutorado pra morar fora! E, assim, eu tenho vontade de continuar estudando. (...) Não é pela carreira acadêmica, não é por concurso público, não é por pesquisa! Não é uma coisa que me, que me toma. (...) Talvez, a única coisa que me movesse a fazer doutorado para ensinar no ensino superior, pensando nisso, seria a vontade que eu tenho de pegar uma disciplina e aliar a academia com a sala de aula. Porque eu nunca quero sair da sala de aula. Então, é um negócio que, pra mim, é claro! [ênfase]. Eu não quero! Eu quero trazer pra sala de aula [ênfase] da universidade a experiência que eu tenho de sala de aula. (...) Eu tenho vontade de escrever sobre a sala de aula. Isso é uma coisa que eu tenho muita vontade. Mas eu esbarro numa implicação ética aqui, que não dá, né? Não posso expor, já pensou, meus alunos. Tô, no momento, ainda pensando em como eu vou fazer isso. Mas eu tenho muita vontade de ajudar professores novos a fazer essa mistura teoria e prática e de escrever sobre isso. Sobre o que a gente vive na sala de aula, sobre a angústia do professor e sobre como a gente lida com as situações do dia a dia, e de ajudar, também, as famílias a educar melhor os seus filhos. Eu tenho essa ideia, também.

Interessante notar também, nesse relato, que seus 3 anos de experiência formal como professora regente – o que faz com que se considere iniciante – já faz com que se sinta habilitada a ajudar os professores novos, em função do capital pedagógico (LELIS, 1996) adquirido nesses anos de experiência profissional.

Mesmo afastada da universidade, planeja escrever para professores e famílias de alunos em um movimento que, de certa forma, vincula sua experiência de pesquisa, na universidade, a de ensino, na escola:

Eu tenho muita vontade de ajudar professores novos a fazer essa mistura teoria e prática e de escrever sobre isso. Sobre o que a gente vive na sala de aula, sobre a angústia do professor e sobre como a gente lida com as situações do dia a dia, e de ajudar, também, as famílias a educar melhor os seus filhos. (...)Tipo uma

consultoria, né? O que que é melhor aqui? O que que é melhor... seria ótimo. Juntar, fazer esse elo da escola com a família, que eu acho que, às vezes, fica muito cobrança e cobrança. A família cobra da escola, a escola cobra da família. Mas não é pra cobrar. É pra agir junto.

2.4 Verônica

Eu quero fazer a diferença aqui, eu quero ser tijolo, não estou buscando ser pedreiro, eu quero ser tijolo.

Verônica tem 34 anos. Sempre morou em Austin, bairro com características rurais, situado no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro.

Começou a estudar “*muito cedo, numa escolinha próxima de casa, que o pessoal chamava de fundo de quintal*”, tendo começado sua escolarização a partir dos 3 anos. Essa escola pertencia a três irmãs que tinham se formado há pouco tempo uma escola normal, na época, considerada de referência em Nova Iguaçu.

Elas faziam mesmo por amor. Elas só davam aula de manhã. Então, quem elas podiam atender, elas atendiam de manhã, pronto. Naquele horário, elas faziam o trabalho delas, tinha 10, 12 crianças, no máximo, as três davam aula, elas revezavam e dali cada uma foi seguindo uma profissão diferente, nenhuma delas virou professora mesmo. (...) Quando aquele momento da vida delas passou, elas foram fazer outras coisas, e seguir a vida delas, e eu continuei com aquela experiência, aquele exemplo pra mim foi um exemplo maravilhoso, e continuei.

Verônica lembra com detalhes desta sua primeira experiência de socialização escolar. Este “*exemplo*”, ainda na educação infantil, de alguma maneira, conduziu Verônica à carreira docente. Em uma de suas últimas falas na entrevista, ela afirma: “*eu queria ser igual àquela professorinha do fundo de quintal que fez a diferença na minha vida*”.

Aos 6 anos, “*já estava na época de entrar pra escola*” e fazer “*provinha pra admissão*”. Foi aprovada para entrar na 1ª, na 2ª e na 3ª séries²⁹, em uma escola pública de ensino fundamental, onde ingressou por recomendação da diretora, sob os argumentos de ser “*muito pequena pra adiantar muito*” e da

²⁹ Atuais 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental.

certeza de que seria bem recebida pela turma da 3ª série. Começou a estudar nesse mesmo dia e na transição da educação infantil para a 3ª série primária, aos 7 anos, encontrou uma turma com crianças de até 10 anos, o que a deixou “*apavorada*”.

Essa entrada na escola pública não foi tranquila nem por parte do relacionamento com os colegas, nem por parte do próprio sistema educacional:

Hoje chamam de bullying, mas me sacaneavam o tempo todo. Na primeira semana me chamavam de Pixote, porque eu era pequenininha, muito pequenininha. Aí eu fiz algumas amizades, foi um ano de greve e acabou que a turma inteira, a escola quase inteira parou várias vezes, eu tive oito professoras num ano só. (...)Então, a gente não se apegou a ninguém, não aprendeu quase nada, foi todo mundo pra mesma série no ano seguinte.

Mudou de colégio na 5ª série e concluiu o atual segundo segmento do ensino fundamental nesse colégio municipal. Diferentemente da primeira experiência, “*foi a melhor coisa da minha vida, aquela escola maravilhosa, escola pública de muito respeito, profissionais, assim, maravilhosos*”.

Na transição para o ensino médio, “*batalhou*” vaga em um colégio público no bairro onde morava, mas não passou na prova. Conseguiu vaga em um outro, “*que era o sonho de todo mundo, mas a gente dormia na fila*”. Teve a companhia do pai em duas noites na fila para conseguir uma vaga. Pai e filha estavam juntos em uma mesma e também diferente busca: ela querendo uma vaga no curso Normal e ele, não querendo que ela fosse professora, lutando por uma vaga no curso técnico em Contabilidade. “*Ele falava que ‘minha filha não vai fazer formação de passa-fome’.* Era a expressão que ele usava: *formação de passa-fome*”. Verônica conseguiu se matricular no Normal, mas teve de lidar com o desgosto do pai: “*Ele ficou sem falar comigo por 1 mês, porque ele não acreditava, de jeito nenhum, que não tinha mais vaga*” no curso técnico em Contabilidade.

Depois de um tempo, o pai foi até a escola, conversou com a diretora, e foi informado de que a filha poderia “*fazer uma migração*” no final do ano, mas perderia matérias. Foi o que aconteceu: “*meu pai fez o que ele queria, me passou pra Contabilidade, eu fiz dependência em Filosofia e fiz os 2 anos de técnico de Contabilidade. Me formei, altíssimas notas, graças a Deus, mas nunca exerci*”.

Nessa transição, viveu outra frustração decorrente de sua opção pelo magistério: a impossibilidade de se matricular em um curso preparatório para o ingresso na Aeronáutica.

Eu escutei o diretor do Cursinho Privado falando, "você entra com qualquer formação, até Geral, mas Normal você não entra no Cursinho Privado" "Mas eu quero me especificar pra fazer a prova da Aeronáutica!", ele "eu compreendo, mas, assim, nós não aceitamos normalistas aqui" Eu senti, assim, aquilo pra mim foi um tapa na cara. "Como assim? É preconceito, né?"

Mesmo não conseguindo entrar nesse curso, insistiu: "eu vou pra Aeronáutica, meu pai tá certo, meu pai é experiente, meu pai tá certo, ele sabe o que é melhor pra mim", mas não passou em nenhuma das três provas que fez. A figura do pai é recorrente na narrativa de Verônica a respeito de sua escolarização. É interessante notar a tensão que existe entre o que ela deseja, o desejo do pai, nem sempre coincidente com o seu, o seu desejo de atender o desejo do pai e o caminho que, de fato, escolhe.

No final da entrevista, perguntada sobre o conselho que daria a alguém que está começando agora, respondeu:

O mesmo que eu digo pra minha filha, ser professor é a melhor coisa do mundo, eu espero, se ela deixar, que eu vou orientar ela pra ela seguir o mesmo caminho que eu, porque eu não vou fazer como meu pai, que pensou no salário, que pensou nas dificuldades, eu penso no bem do outro, no futuro do meu país, do meu Estado, do meu Município, do meu ambiente, né? Então, hoje ela diz que quer ser professora, que ela fala que tem muito orgulho de mim.

A expressão "se ela deixar" é determinante na diferença da postura da Verônica mãe, comparada a do pai da Verônica: enquanto este sempre tentou impor o que achava melhor para a filha, aquela pretende aconselhar.

Como alternativa à não aprovação na Aeronáutica, foi "tentar vaga pra faculdade". Ingressou no "pré-vestibular pra negros e carentes"³⁰ e fez questão

³⁰ PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes: surgiu na Baixada Fluminense em 1993 em função do descontentamento de educadores com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados. O PVNC também surgiu visando a articulação de setores excluídos da sociedade para uma luta mais ampla contra a discriminação racial e pela democratização da educação, em especial no âmbito do ensino superior. Seu objetivo primeiro foi a capacitação de estudantes para o exame vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. A proposta inicial baseou-se em duas constatações: em primeiro lugar, a péssima qualidade do ensino de 2º grau na Baixada Fluminense, que praticamente elimina as possibilidades do acesso do estudante da região ao ensino superior. E, em segundo lugar, a verificação do baixo percentual de estudantes negros nas universidades (menos de 2% dos estudantes, em 1993). Ainda em 1993, a coordenação do curso conseguiu

de destacar que “*sempre, nada foi pago na minha vida, sempre fui atrás do público. E continuei defendendo o público.*” Cabe destacar aqui o prestígio dado por Verônica a este fato.

Foi longa a jornada entre o ensino médio e o ensino superior, visto que conciliava trabalho e estudo e “*tinha que dar ênfase ao trabalho, então eu não conseguia estudar muito e não tava dando certo*”.

Demorei muito tempo pra conseguir passar numa federal. O vestibular, eu levei (...) 8 anos. (...) 97 eu saí do Ensino Médio (...) e só em 2005 eu passei pra primeira faculdade que foi no ISEJ³¹ - Instituto Superior de Educação, pra Normal Superior. (...) Tentava [todos os anos]: UERJ, UFRJ, UFF. O mais próximo que eu cheguei foi Psicologia na UERJ, ficou faltando, acho que foi 11, pra mim entrar e eu não consegui. (...) Mas, enfim, eu me dediquei mais no pré-vestibular e deu certo. (...) Fiz, Psicologia, é, o último foi Pedagogia. Porque, assim, dali pra frente eu fiz Administração, fiz Turismo, fiz Psicologia, foi três vezes. O que que tinha? Dois Administração, três Psicologia, aí fiz pra História, na Rural, não fiz Administração pra Rural (...) Eu cheguei muito perto, porque ficou faltando 11 pessoas pra mim entrar, com as reclassificações e tudo. Eu fui contando, ficava esperando cada reclassificação, cada listagem, ficou faltando 11 pessoas pra mim entrar. Aquilo ali me deu uma motivação tão grande que eu falei, "eu vou fazer Rural de novo", mas aí entrei pro ISEJ. Quando eu entrei pro ISEJ eu falei: "Ah, Normal Superior é o que eu quero, eu quero ser professora, vou fazer". Fiz, passei. (...) E agora, o que que eu faço? Como é que eu vou contar pra minha família que eu vou ser professora? A primeira pessoa que eu liguei foi meu pai, foi mesmo. Falei, "pai, passei". Lá na Mariz e Barros, um orelhão, barulho de carro passando, "pai, passei". Nossa... Aí, ele, "ah, que maravilha, filha, que bom! Administração?" Aí, eu, "não, pai, Normal Superior" aí ele falou assim, "o que que forma isso?" Aí eu respirei fundo, "pai, muitas coisas, mas basicamente eu vou ser professora", aí aquele silêncio de alguns segundos. Eu fiquei imaginando até aquelas bolas de feno rodando, "meu Deus, o que que ele vai falar?" Aí, ele, "é, filha, você conseguiu. Você sempre quis ser professora, né? Se eu tivesse deixado desde o começo". Aí eu, "é pai, no mínimo eu já tava na Prefeitura de Nova Iguaçu, que as minhas amigas já estão". Já tinha cinco amigas que se formaram no Normal, na mesma época, e já estavam no Município. Então, a minha meta era essa: passar pro concurso e ir para o Município de Nova Iguaçu, mas ele me abençoou, deu graças a Deus, "seja feliz" aí liguei pro meu esposo, liguei pra minha mãe, falei pra todo mundo.

Impressiona nesse relato como a opção pelo curso de Pedagogia foi a última, nesses 8 anos de tentativas, sendo que o desejo de ser professora já se manifestava concretamente, pelo menos, desde o ensino médio. Ele parece indicar

isenções de taxa de vestibular na UERJ e na UFRJ, e bolsas de estudo para os estudantes aprovados para a PUC. A partir de 1994, com o sucesso e repercussão do trabalho realizado em 1993, outros grupos (entidades populares, entidades do movimento negro, igrejas, educadores, escolas, etc.) organizaram novos núcleos de Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Fonte e maiores informações: <http://www.alexandrenascimento.net/pvnc/historicopvnc.htm> Acesso em: 21/09/2015.

³¹ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

que essa resistência, ou adiamento, foi uma tentativa, como aconteceu no ensino médio, de não contrariar o pai. Há indícios, como na expressão ‘*formação de passa-fome*’ utilizada pelo pai para caracterizar o curso Normal, de que tanto a falta de incentivo do pai, quanto a resistência da filha em investir na carreira docente se devem aos baixos salários dos professores. Dessa forma, o estudo não os faria ascender socialmente, ou seja, o investimento e aquisição de capital cultural não seriam revertidos em capital econômico e não haveria mobilização na hierarquia social. Outro indício pode ser observado na justificativa de Verônica pela escolha do curso de Administração em um dos vestibulares que prestou:

Administração foi mais uma coisa, assim, sistema capitalista na minha cabeça. (...) "ah, eu preciso, eu sou técnica de Contabilidade, eu vou fazer Administração, eu vou entrar pra uma empresa, eu vou ser feliz, vou ganhar dinheiro, porque eu sou muito pobre, tenho que ganhar dinheiro" Foi um momento da minha vida que eu acabei fazendo Administração, mas não era mesmo o que eu queria fazer.

Em outro momento da entrevista, Verônica parece indicar que seu salário de professora a deixa muito distante da condição que temiam, ela e o pai: “*Ah, meu salário é alto! Nunca sonhei com um salário assim, eu posso dizer que eu ganho bem*”. Assim como Alice – ambas de referem ao salário da rede municipal do Rio de Janeiro, dos professores com carga horária de 40 horas semanais – o aumento de capital cultural adquirido com o diploma de ensino superior significou também aumento de capital econômico e mudança em relação à posição social ocupada pela família.

Depois de três períodos no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, ainda esperava ser chamada para o curso de História da Universidade Pública Federal, mas, em 2007, foi convocada para a turma de Pedagogia, sua segunda opção nesse vestibular, que estava sendo formada para o núcleo de Nova Iguaçu. Nessa época, a sede da universidade estava em construção e as atividades aconteciam no Colégio Monteiro Lobato. “*Na hora a lágrima desceu. (...) quando eu estudava lá eu sonhava que eu fazia faculdade lá*”. Ao longo do curso, teve aulas no Monteiro Lobato, depois em uma sede um pouco maior, até a inauguração da atual sede da universidade em Nova Iguaçu, na Posse. “*Sonho realizado, maravilhoso e aprendi muito*”.

Ao longo da graduação foi bolsista CNPQ de iniciação científica, assim como Alice e Luís por três períodos, o que considerou “*um aprendizado muito grande*”. Durante parte do curso ainda conciliava trabalho e estudo, “*mas chegou uma hora que eu tive que escolher*”.

Então, eu larguei a carteira assinada, fiquei os últimos períodos só com aqueles R\$ 300,00 da CAPES³², eu pensei, "eu tenho que arrumar algum jeito de pagar as minhas passagens e pagar outras coisas". Então, eu inventei bolo, eu inventei chocolate, crepe recheado, empadão, eu vendia qualquer coisa, eu vendia naquela Rural, e deu tudo certo.

O recurso encontrado por Verônica para cobrir suas despesas remete à problematização de Lelis (1996) a respeito dos atributos do magistério primário enquanto profissão feminina, associado à maternidade e ao trabalho doméstico. Embora transcorridos 20 anos a realidade não seja a mesma – o que pode ser exemplificado pela presença do Luís nesse grupo de professores –, ela ainda se faz presente em iniciativas como a de Verônica.

Antes de concluir a licenciatura plena em Pedagogia (faltando apenas entregar a monografia), em 2011, teve sua primeira experiência como professora na educação infantil de uma escola particular em Olaria, Escola Particular Grená, onde morou por dois anos, depois de casada. “*Da turma que entrou em fevereiro, eu fui a penúltima a sair, em julho. A mulher era uma carrasca, carrasca mesmo, a dona da escola, só faltava bater na gente com o chicote*”. Ela fazia o planejamento de todos os professores, os obrigava a fazer tudo

do jeitinho que ela queria, e ela fazia com uma delicadeza, uma perfeição artística e a gente não tinha aquela prática, né? (...) Então, tinha esse embate e eu achava, até defendia, 'não, ela tá certa, ela quer a perfeição, então ela tá dando a perfeição pra gente, a gente tem que receber isso'.

Retomando Bourdieu (2004), ao pensar na escola como um campo que tem um jogo que lhe é próprio, Verônica pode ser considerada uma boa jogadora nesse episódio, na medida em que se dispôs a cumprir as regras do jogo, adaptando-se à situação. A percepção de que a diretora estava oferecendo algo no em vez de que ela estava tolhendo uma iniciativa individual – seu desenvolvimento profissional como professora autora de sua prática – parece ser

³² No relato não fica claro se foi bolsista CNPQ e CAPES, se faz referência a uma mesma ou a duas experiências diferentes.

uma estratégia inconsciente que, ao ser naturalizada, tende a se repetir, contribuindo para a manutenção dessa lógica.

O reconhecimento do que aprendeu com essa diretora, apesar de todos os problemas, que não foram poucos, fez com que Verônica fosse uma das últimas a deixar a escola, motivada, principalmente pelo descumprimento de um acordo entre ela e a diretora:

"eu tenho que pegar a minha filha do outro lado da rua". A creche só segura até meio-dia e vinte, as minhas crianças saíam meio-dia. Então, ela também saía meio-dia, mas a creche me dava 20 minutos todo dia, mais que 20 minutos, 21 minutos eu pagava R\$ 40,00. (...) Aí, assim, aconteceu algumas vezes de eu pagar, porque eu atrasei, porque só podia sair quando as crianças tivessem ido embora, se eu tivesse entregue todo o material do dia, o diário, arrumado a sala, que era a gente que limpava. Então, tudo tinha que estar perfeito. Eu tinha 20 minutos pra fazer isso, só 20 minutos e tinha que pegar a criança na creche do outro lado da rua. Aí, passou, aí, eu caí na real e falei, "não, não tá legal".

Essa situação, aliada à doença da mãe, à sua gravidez e à violência no bairro, fez com que se mudasse com a família para Austin, o bairro onde sempre viveu, e deixasse a escola, alegando para a diretora que em Nova Iguaçu teria mais oportunidades e estaria mais perto da mãe.

Para concluir o que significou essa primeira experiência docente de Verônica, destaco mais um aspecto que pode parecer digressão, mas, de certa forma, reflete as condições de trabalho encontradas por muitos professores em suas primeiras experiências.

Numa das últimas conversas que eu tive com ela, eu expliquei a ela que eu não ia parar de estudar, que eu já tinha a minha monografia, que tinha sido indicada pro Mestrado, pra desenvolvimento de projeto. (...) e eu conversando com a dona Olívia, na época, a dona da Escola Particular Grená ela falou que eu não tinha capacidade de fazer Mestrado, que eu tinha que me especializar muito, antes de pensar no Mestrado. Ela, que era dona de escola, não tinha Mestrado, como que eu, acabei de sair das fraldas, tava pensando em Mestrado? E riu debochadamente, deu gargalhadas, "não é mesmo, Fulana?" Eu não me lembro do nome da coordenadora pedagógica, aí falou dela, acho que era S., "não é mesmo, S.? Olha só, falando em Mestrado, tadinha, não sabe o que quer" E eu pensei assim, "poxa, estudei tanto pra escutar isso" aí, abri o meu coração, fui embora.

Assim como Luís e Inês protagonizaram episódios de lutas concorrenciais entre novos e antigos no campo escolar, o que também observaram entre portadores e não portadores de diplomas de pós-graduação, Verônica viveu experiência semelhante, na qual antigas professoras consideraram o tempo de

experiência docente quase como pré-requisito para o ingresso no Mestrado. Nessa situação é como se o capital pedagógico que possuem valesse mais que qualquer outro que os novos professores podem ter – como o capital cultural adquirido na passagem pela universidade e nas atividades de iniciação científica, por exemplo.

Na segunda metade do mesmo ano, 2011, conseguiu uma vaga na Escola Privada Azul Marinho, em Nova Iguaçu, em uma turma de 5º ano. “*Saí do Pré II pro 5º ano, no mesmo ano. Foi um choque, mas, assim, a escola, também, ótima, as pessoas maravilhosas*”. Chegou a essa escola por indicação de uma colega de turma da faculdade, filha do dono da escola. A mobilização do capital social – como na entrada de Inês na Escola Privada Vermelha – tem aparecido com preponderante valou na disputa por um lugar nas escolas privadas. Conseguiu desenvolver bem o seu trabalho na escola, apesar das preocupações decorrentes de sua falta de experiência, conforme será analisado na primeira parte do próximo capítulo.

Em 2012, continuou trabalhando nessa escola em uma turma de 2º ano, onde teve uma experiência reconhecidamente bem-sucedida:

o dono da escola me perguntou, "você vai ficar conosco no ano que vem? Eu tô fazendo o planejamento, queria muito que você continuasse conosco, eu gosto muito de você e todas as crianças te adoram, qualquer turma que eu colocar você vai dar certo".

Verônica respondeu que tinha sido aprovada em concurso do Município do Rio, realizado em 2012 – o primeiro concurso de 40 horas, o mesmo de Alice –, que pela sua colocação faltava pouco para ser chamada e que era sua “*preferência*”. Entrou em acordo com o dono da escola, que a demitiu com todos os direitos. Novamente, o valor do capital social se faz presente, sendo convertido em capital econômico.

Em dezembro de 2012 foi chamada e tomou posse em janeiro de 2013, quando ingressou na escola onde trabalha atualmente, Escola Municipal Verde Escuro, no Alto do Chapadão, na Pavuna. “*Na verdade, não*” escolheu ir para essa escola. Foi por um misto de “*propaganda*” da Coordenadoria Regional de Educação, que anunciava que a escola passaria a ser “*Escola Integral*” e de uma suposta conveniência pela proximidade do bairro onde se localiza a escola. Não

foi informada de que a escola ficava no alto do morro, “*mais de um quilometro de distância da tal rua principal que eles falaram*”.

Depois que eu cheguei, depois que nós começamos a limpar a escola, fazer decoração, arrumar, aquela coisa toda de começo de ano, eu descobri que a área era de risco. Então, ninguém quer ir pra área de risco, se fosse uma escolha, "ah, você vai escolher pra onde você vai" as pessoas não iriam pra lá.

Trabalhar em uma escola localizada em área de risco tem consequências para a vida e para o trabalho dos professores. A violência do entorno é um fator determinante para que Verônica cogite mudar de escola, mesmo gostando da escola onde trabalha.

A gente está passando por vários problemas de violência, às vezes tem até que fechar a escola. Isso tem se repetido muito, está desagradando os pais, está descontinuando o nosso trabalho. Então, isso me preocupa. Eu nunca imaginei participar de tiroteio, passar por tiroteio, né? E, assim, as crianças acham supernormal e de repente se joga todo mundo no chão, "o que que é isso?", "é tiro, tia, abaixa a cabeça". (...) Então, isso fragilizou muito o meu, o meu, a minha saúde, e eu tenho pouco tempo, já virei hipertensa, devido a conflitos. E isso não é legal, é a parte negativa.

Por outro lado, o fato de ser uma “Escola do Amanhã³³” traz benefícios do ponto de vista da infraestrutura.

Eu tenho tudo que o professor precisa, inimaginável. Pra mim, aquela realidade era inimaginável: televisão 24 polegadas; DVD; data show, computador praticamente particular, porque ficava na minha sala o tempo todo pra eu usar com o data show; aparelho de som; ainda um aparelho multimídia; uma sala enorme; armários. Quando eu olhei aquilo tudo, eu falei: "gente, isso tudo é pra mim?"

Verônica começou o ano letivo com uma turma de 2º ano e no ano seguinte, 2014, acompanhou a turma no 3º ano. Era seu desejo continuar com a turma, mas essa é uma decisão que cabe à direção da escola. No caso de Verônica, ela foi alocada nessa turma em atendimento a um abaixo-assinado organizado pelas mães dos alunos pedindo que os acompanhasse na passagem do 2º para o 3º ano – mesma experiência vivenciada por Alice. Nesses 2 anos, Verônica assumiu 2 turmas de 30 crianças:

³³ “O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. O Programa desenvolve um conjunto de ações na área de Educação, interligando áreas de Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, além de contar com atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, salas de leitura e informática”.

É, assim, mesmo tendo as crianças especiais, eles não reduziram a turma. Eu sei que a Lei seria reduzir, mas nem todos são diagnosticados, só tem um diagnosticado. Pela minha estimativa tem mais três que não são, por diversos motivos, mas só tem um diagnosticado. Então, eu tenho matriculados hoje, 30 alunos. Ano passado também tinha. Cheguei a fechar o ano com 28, mas porque algumas crianças tiveram que sair.

A carga horária de 40 horas semanais prevê 13 horas e 20 minutos de planejamento, mas Verônica trabalha todos os dias das 7h30m às 15h30m, sendo que até às 14h30m com as crianças, como Alice. O tempo de planejamento não é respeitado, seja por falta de espaço, professores e, em última instância, segurança:

Sala de Leitura não tem mais, não tem Inglês, mas tem Educação Física e Artes, segunda e terça. Quarta, quinta e sexta, sou só eu e as crianças, 7 horas seguidas. É muito desgastante. Escola Integral não tem recreio, eles só descem pra se alimentar e voltar pra sala, eles só saem da sala no horário de Educação Física. Nós tínhamos um horário específico para planejamento, que era o horário, por exemplo, o professor de Educação Física fica com as crianças, se casar com o da outra professora do 3º ano, a gente senta junto pra planejar. Só que isso não deu certo, porque os horários nunca casam. Então, o diretor fez um acordo conosco: nós ficamos na segunda-feira até mais tarde e descontar isso dos nossos outros horários, né? Planejamento. Só que, ultimamente, desde que nós voltamos pós-Copa, a violência tá tão grande que a gente não consegue sair depois das três, das quatro.

Na parte da tarde, depois das 14h30m, a maioria das crianças participa de atividades de jardinagem e capoeira, entre outras, integrantes do Programa Mais Educação³⁴. Verônica considera que as atividades de reforço pedagógico promovidas pelo Programa têm influenciado suas práticas: “Ajuda muito”.

Também influenciam suas práticas os materiais e avaliações oficiais, da Prefeitura.

Eu estudo aquele conteúdo, dentro daquele planejamento e incluo atividades pra enriquecer, eu penso assim, enriquecer e melhorar aquilo. (...) É o material básico, aí eu trabalho no quadro, pra que eles reforcem o conteúdo, e livros, muitos livros. É que a Sala de Leitura manda pra gente 30 livros no começo do ano. Então, eu trabalho leitura com eles, busco material na internet pra eles lerem também. É, trabalho material concreto, Matemática, também, muita Matemática, tabuada.

³⁴ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Da mesma maneira que o emprego dos pronomes demonstrativos “*aquele*” e “*aquilo*”, segundo à gramática tradicional, remetem à distância, seja do falante, seja do ouvinte, ou ainda do tempo (passado), no relato acima transmitem uma certa distância de Verônica do conteúdo, do planejamento e das atividades propostas no “material básico”, como se fossem algo de fora, não incorporados ou apropriados por ela.

Ainda assim, ela considera que tem liberdade para realizar o seu trabalho, e aponta como uma das “*limitações que todo professor tem*”, o espaço. Exemplifica:

Hoje eu estava fazendo a tal bandinha das crianças do lado de fora, com o Tim Maia, vi uma movimentação estranha, entrei com eles, né? Motos passando rápido, aquela coisa toda, a gente já sente o clima mudando na rua, vazia, eu, então pra mim isso é uma limitação.

No que diz respeito à avaliação, “*tem a avaliação da Prefeitura e tem a avaliação de conceito, conceitual. Eu dou o meu conceito, como diz a direção, “é o que vale”, né? Porque eu tenho a prática, o dia a dia com a criança*”. Verônica não entrou em detalhes sobre nenhuma das avaliações. As externas, oficiais, serão discutidas na terceira parte do capítulo 3.

Verônica costuma se envolver em atividades de formação continuada, seja por iniciativa própria, seja incentivada pelo município. “*Tem gente que faz por certificação, eu faço porque eu gosto*”. Desde que entrou na escola, em 2013, participa do PNAIC³⁵, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Em 2014, de julho a dezembro, levada por uma amiga, começou a participar das “Conversas sobre Práticas no Ensino Fundamental”, atividade de formação continuada oferecida no CAP-UFRJ pelos professores da casa. Foram disponibilizadas – e preenchidas – 30 vagas para professores de escolas públicas e privadas, em exercício ou recém-formados, com prioridade “*pra quem está na prática*”. Trata-se de encontros semanais, de conversas e trocas de experiências, desenvolvidos em módulos: Alfabetização e Letramento, Ciências, Educação Artística, História, Geografia e Memorial. A atividade é gratuita e conta com uma apostila organizada pelos professores, que também se utilizam de outros recursos

³⁵ Conferir Nota 10.

como vídeos e músicas, “*sempre alguma coisa que possa transformar o nosso dia a dia, nosso cotidiano (...) Um trabalho maravilhoso*”.

Enquanto relatava alguma das muitas consequências da violência da localidade refletida na escola, Verônica “lembrou” de outra atividade de formação continuada da qual participa: o curso “Amigos do Zippy³⁶”. Segundo ela, consiste num programa que contempla 3 representantes, do 1º ao 3º ano, e tem por objetivo trabalhar o “*desenvolvimento emocional das crianças*”. Era para ser uma atividade de participação facultativa por parte dos professores, mas o diretor da escola “*mandou todos os professores fazerem*”.

nós temos a oportunidade de estar juntas nesse curso, todo mês, é uma vez por mês, e nós completamos essas horas todas planejando, trocando informações, eles mostram pra gente o que é o grupo Amigos do Zippy e nós fazemos as aulas com as crianças. Desenvolvemos a prática com as crianças e somos monitorados, né? De uma certa forma, somos monitorados por eles. Eles cobram relatórios, a gente manda fotos, vídeos – eles pediram autorização de imagem aos pais – e tá fazendo uma diferença muito grande, principalmente nas crianças que precisam de um desenvolvimento emocional, crianças especiais, hiperativas. Então, está fazendo uma diferença muito grande na nossa realidade.

Planeja, para o ano de 2015, “*talvez*”, cursar uma Especialização em Tecnologia, “*se tiver condições financeiras*”, pois o curso é oferecido em uma universidade privada, além de se preparar para o Mestrado. Apesar dos comentários desestimulantes ouvidos em sua primeira experiência profissional, Verônica mantém vivo, desde que saiu da graduação, o desejo de começar um Mestrado, projeto que precisou adiar pela impossibilidade de conciliar os horários de estudo com o do trabalho recém-conquistado na Prefeitura do Rio. Com 5 anos de experiência, têm o direito de solicitar uma bolsa à Prefeitura e se afastar do trabalho por até 2 anos, sem deixar de receber o seu salário-base.

Eu ainda não pensei, quer dizer, eu gosto de, assim, andar até onde eu posso alcançar. Eu não me vi, ainda, não tenho o sonho do Doutorado, mas eu sonho com o Mestrado, é uma coisa que eu sei que eu vou alcançar, eu vou buscar ao máximo pra conseguir fazer o Mestrado.

Independentemente do sucesso de seus planos, Verônica pretende continuar trabalhando como professora, na educação básica, no Município do Rio:

³⁶ Amigos do Zippy é um programa de Educação Emocional para crianças de seis a sete anos de idade, com qualquer aptidão. Ele ensina os pequenos a lidarem com as dificuldades do dia a dia, a identificarem seus sentimentos e conversarem sobre eles, e a explorarem maneiras de lidar com esses sentimentos.

“o que me faz continuar, acho que é a minha vontade de querer fazer a diferença na vida daquelas crianças, lá naquela comunidade, e eu vejo, pelos abraços dos pais, que isso é real, não é sonho, eu estou”.

2.5 Luciana

Sempre estude, porque quando você se impõe ser aluna, você percebe o quanto você precisa olhar o seu aluno.

Luciana tem 28 anos e, atualmente, mora em Niterói, município do estado do Rio de Janeiro.

Atendendo ao pedido da entrevistadora para falar “como foi sua escolarização desde sempre”, começou pela graduação, o que já demonstra a valorização do capital cultural institucionalizado, ou seja, adquirido por títulos escolares. É licenciada em Pedagogia por Universidade Pública Federal, especialista em Educação Infantil pela Universidade Privada, mestre em Educação, também pela Universidade Privada e, atualmente, aluna – pela segunda vez – de um curso de extensão em Alfabetização. Talvez a experiência de pesquisa de Luciana, que já concluiu quatro pós-graduações, lato e stricto sensu, tenha influenciado sua maneira de se apresentar, começando pela graduação, como é comum no texto de apresentação do Currículo Lattes.

Depois de apresentar sua formação docente, retomou a escolarização básica. Entrou na escola no CA³⁷, sem ter cursado a Educação Infantil, em uma escola pública “*na época estadual,*” em Irajá, bairro onde morava à época. Concluiu o 1º segmento do Ensino Fundamental nessa escola pública, depois se mudou para uma escola particular no Méier, onde concluiu o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em 2003, concluiu o Ensino Médio e no 2º semestre de 2004 ingressou na faculdade, concluída em 2008. Começou a especialização em 2009, concluiu em 2011; começou o mestrado em 2011,

³⁷ Classe de Alfabetização, atual 1o ano do Ensino Fundamental.

concluiu em 2013, “*foi tudo seguido*”. Em 2014, fez dois cursos de extensão em Alfabetização: um de três meses, que emendou com outro, de nove, “*porque eu achava que nunca ia ser possível dar conta da alfabetização em três meses*”. Luciana já planeja buscar outras mais, inclusive uma especialização em alfabetização, que ainda não conseguiu.

Eu estava sempre querendo saber mais sobre várias práticas. Então, eu queria atividades diferentes, eu queria trocar, eu queria conversar se eu estou fazendo isso certo, o que que eu podia fazer, se podia misturar alguns métodos, o que que eu tava buscando. Que métodos são esses, que parecem um bicho de sete cabeças. (...) Eu tenho necessidade de uma coisa que a prática sempre está me levando, que é uma inquietude de sempre dar o melhor e eu acho que eu nunca tenho esse melhor, às vezes, me escapa alguma estratégia, tento buscar uma atividade diferenciada que eu possa estar fazendo pra essas crianças.

Começou a Especialização em Educação Infantil “*meio que automático, (...) meio que sem saber o que estava fazendo*”, por indicação da professora com quem trabalhava como bolsista de iniciação científica na graduação. A partir dessas observações de Luciana sobre sua formação – “*foi tudo seguido*” e “*meio que automático*”, é possível entender que foi um processo não intencional, sem objetivos prévios. Assim, parece que cada etapa da formação de Luciana foi considerada natural e evidente, o que se configura como uma estratégia para ocupar melhores posições no espaço social. Adorou a especialização, encantou-se pela Educação Infantil e começou a trabalhar nesse segmento. A formação pode ter sido determinante para que sua carreira começasse nesse segmento de ensino.

Como já foi possível perceber, Luciana adora estudar, ser aluna e teve professores marcantes na época da escola. Citou a professora Sônia, da 3ª série, “*traumatizante*”, porque “*puxava a orelha dos alunos*”. Essa lembrança ainda se faz presente, quando tem “*uma atitude um pouco mais autoritária*”. Também tem lembranças positivas, da professora de Biologia, de quem se lembra “*mais como conselheira do que como professora*”. Hoje avalia que seu “*método de ensino era muito tradicional: era muito quadro, muita exposição oral, pouca coisa pra fazer, assim, na sala*”. Luciana se lembrou também de professores marcantes de sua graduação, ao relatar aspectos positivos de sua formação inicial. Destaca, especialmente, os que fizeram parte de sua trajetória de pesquisa e os da área de políticas, que a ajudaram a construir “*um outro viés, um outro olhar sobre a educação em si (...), ver a educação como um todo, como uma política, como uma*

prática”. Essas memórias, “em ação e construção” (SETTON, 2002, p.66) são incorporadas ao seu habitus em um movimento de constituição processual.

Luciana sempre quis ser professora. Ao relatar a opção pela docência, retoma uma experiência como “*evangelizadora do catolicismo, a gente chama de catequese*”, aos 16 anos, experiência que viveu ao longo dos 3 anos do Ensino Médio. Essa experiência, semelhante à vivenciada por Inês, foi determinante na decisão de cursar Pedagogia, conforme relata:

Eu via que as crianças, elas não conseguiam ser evangelizadas porque elas não sabiam ler nem escrever. (...) A catequese, teoricamente, começa aos 7 anos, porque (...) pensa assim que a escrita já está construída aos 7 anos, a escrita e a leitura. Então começa a partir daí. Só que na escola, lá na igreja, na igreja anterior onde eu praticava, né, era mais praticante, começava bem antes, começava aos 6 anos, 5, 6 anos. Não fazia sentido fazer leitura de Bíblia ali e a criança não sabia B com A, não sabia o que era batata pra falar o que era Mar Vermelho. Onde é o Mar Vermelho? Está entendendo? Então, as palavras são meio difíceis na Bíblia de se ler, aí meio que eu achei assim, eu tenho que aprender algumas maneiras de fazer com que isso entre por eles, na vida deles, né? Aí eu fui pra Pedagogia.

Em um determinado momento da entrevista, Luciana diz considerar essa a sua primeira experiência informal como professora, em outro diz não considerar: “*Eu adorava esse meu lugar como professora*”. Chega, inclusive, a referir-se à igreja como escola no fragmento destacado acima.

É interessante observar, na entrevista da Luciana, como essa experiência informal como professora a levou a sua opção profissional, sobrepondo-se ao fato de que nessa primeira experiência vivenciou algumas dificuldades típicas do início da carreira, conforme pode ser observado no relato abaixo:

Foi algo [a experiência na catequese] que eu não sabia meio o que fazer. Hoje eu tenho a visão que eu não sabia meio o que eu tinha que fazer ali. Eu tinha aqueles conteúdos da Bíblia, do Catolicismo, onde eu sabia o que eu tinha que passar, mas eu não sabia muito o que passar. Então, eu não considero professora a partir daí. Porque, assim, não foi a melhor maneira de ser feito, então, eu não considero, não.

Não saber “*o que fazer*”, sabendo o que “*tinha que passar*”, sem saber “*muito o que passar*”. A dificuldade metodológica, o como fazer, é tão grande e parece tão distante que quase não chega a ser materializada no discurso. Parecem contraditórias as afirmações saber “*o que tinha que passar*”, sem saber “*muito o que passar*”. O não saber estava no como, na “*maneira de ser feito*”. Essa

maneira não ser “*a melhor*” faz com que uma experiência não seja caracterizada como docente? Os professores sempre sabem “*a melhor maneira*” de ensinar o que devem ensinar? Muitas vezes os professores iniciantes não sabem dizer quando e como foi sua primeira experiência informal como professor.

Luciana considera sua primeira experiência como professora a de auxiliar de Maternal, “*não foi nem professora regente no caso*”, em 2009, ano seguinte à conclusão da graduação. Foi em uma escola particular, na zona norte do Rio de Janeiro. “*Não foi muito boa, não. Não pela prática em si. A escola em si foi meio, achei muito complicada, a minha relação com a escola, mas a prática foi superótima*”. Considerou a prática positiva pelo que pôde aprender com a professora que auxiliava e a relação com a escola negativa, pois não se sentiu apoiada pela equipe gestora diante da imposição de uma mãe para que procurasse uma fonoaudióloga. Reconhece o problema, mas tem “*um laudo de liberação médica da fono*”. Não chegou a completar o seu segundo ano na escola devido a esse fato.

Em 2011, ano de entrada no Mestrado, trabalhou na Escola Privada Turquesa, uma escola pequena, na zona sul do Rio de Janeiro, de Educação Infantil. “*Foi [uma experiência] boa e ruim*”. O lado negativo se deu pela influência dos pais dos alunos no trabalho em sala de aula e o positivo pela possibilidade de transitar por turmas da Educação Infantil compostas por crianças de diferentes faixas etárias. Trabalhou com crianças de 4 e 5 anos, acompanhando a turma, e lamenta não tê-los acompanhado no último ano (deles e da escola, que, além da Educação Infantil, só oferece o 1º ano do Ensino Fundamental). Deixou a escola, pois pensou em “*tomar um outro rumo*”. Com a conclusão do Mestrado, tentou ingressar no Doutorado, mas não passou na prova.

Nesse momento de mudança de rumo, conheceu a coordenadora do Colégio Cruzeiro, que a indicou para uma vaga na Escola Privada Oliva, onde trabalha atualmente. A partir dessa indicação, participou de um processo seletivo que contava com entrevista com o “*trio gestor*” – diretora, coordenadora de segmento e orientadora educacional – e prova, “*uma prova gigantesca por sinal*”. A vaga era para Alfabetização e fez parte do processo seletivo apresentar uma prática para ser realizada com as crianças dessa faixa etária, além de expor seus

referenciais teóricos da Alfabetização. A prática proposta foi “*trabalhar com jornal*” e as referências citadas foram Magda Soares e Paulo Freire.

Da mesma maneira que Inês, o capital social de Luciana, fruto das relações profissionais de qualidade – prestígio e posição no campo (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009) – foi determinante se não para a aprovação no processo seletivo, ao menos para participar dele. É comum que algumas escolas de prestígio, como as escolas onde trabalham Inês e Luciana, realizem suas seleções apenas com professores indicados, sem divulgação em massa, como nos jornais, por exemplo.

Aprovada no processo seletivo, começou a trabalhar na escola em abril de 2013, substituindo uma professora que optou pela escola pública. Entrou para assumir uma turma de 1º ano e foi mantida no ano seguinte.

A coordenadora sempre tende a mudar a Educação Infantil, a Alfabetização ela não muda muito. Por quê? Ela acha que não é qualquer um que pode lidar na Alfabetização. Ela diz que teve sorte comigo e que não vai arriscar de novo.

Certamente, esse reconhecimento fez crescer a confiança de Luciana, nesse ano de entrada no Ensino Fundamental, ou seja, de mudança de segmento. Sentiu-se “*superbem acolhida tanto pelos pais, quanto pelos professores, quanto pelos alunos*”. O acolhimento dos pais aparecer em primeiro lugar nessa fala demonstra já uma diferença na experiência vivida nessa escola em relação às duas outras. Já por parte dos alunos, o acolhimento foi muito valorizado, pois eles “*tinham uma expectativa de quem vai vir*” e pelo fato da professora que substituiu ser “*muito querida pelos alunos e pelos pais*”. Luciana preocupou-se em “*não excluir a Leda*”. Conseguiu garantir “*uma transição muito calma, muito serena pra eles, não foi muito traumatizante*”.

Quando entrou na escola, precisou fazer uma apresentação para os pais e contou com o reconhecimento da diretora, que falou: “*parecia que eu tinha nascido com a Escola Privada Oliva*”. Luciana identificou-se não apenas com o colégio, mas também com o 1º ano, identificação maior do que tinha com a Educação Infantil.

As experiências de Luciana e Inês, especialmente quando demonstram a identificação com as prestigiadas escolas privadas onde trabalham, exemplificam

que “enquanto o habitus e o campo estiverem afinados, o habitus ‘cai bem’” (BOUDIEU, 2004, p.130), visto que o habitus é experimentado e posto em prática estimulado pelas conjunturas de um campo. O desenvolvimento do habitus passa pelas “relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais”. (BOURDIEU, 1963, 1972 apud SETTON, 2002, p.62), mediando a correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais.

O colégio conta com 3 turmas de 1º ano e pretende aumentar para 5 no ano que vem. Sua carga horária de trabalho, em sala de aula, com as crianças, é de quatro horas e meia por dia, sendo que entra no colégio às 13h e sai às 18h. Sente-se satisfeita pelo salário, “*porque era algo que não tinha nas outras escolas. (...) é maior do que a média das escolas, (...) porém, é abaixo (...) das grandes escolas dessa rede católica que tem no Rio*”. Entende que esse salário a valorizou como profissional e lhe dá a segurança de “*não precisar dobrar*”. Poderia, se quisesse, mas preocupa-se com a queda de qualidade da sua prática, que sempre buscou: “*trabalhar em duas escolas é loucura (...) Tanto que eu abandonei o Município devido a isso*”.

Entendendo, com base em Portella (2014) a rede de escolas privadas como subcampo do campo educacional, é possível pensar que os salários, materialização do capital econômico, é um dos propulsores das lutas simbólicas dentro desse subcampo, aquilo que faz com que os agentes se mobilizem em busca de melhores posições. A partir dessa percepção de Luciana, é possível pensar também que o seu capital social – relações profissionais – foi convertido em capital econômico – salário – e esse, por sua vez, em capital simbólico, pois a posição que ocupa nesse subcampo lhe confere prestígio.

Nesse momento, Luciana contou que foi aprovada em concurso público no Município do Rio. Participou de todo o processo seletivo, mas desistiu na hora de escolher a escola: “*estava no período de Mestrado, (...) eu falei, "ah, não quero isso pra mim, o salário é muito ruim" (...). E era Fundamental, concurso de 2008. Nossa!*”

A questão salarial é importante nas escolhas profissionais de Luciana. Afirma que não gostaria de trabalhar em outra escola: “*Eu almejo um cargo de*

coordenação, um cargo de supervisão. Ou que seja professora, mas que aumente o meu salário de alguma outra maneira”. Nessa escola não recebe qualquer gratificação por titulação. Os aumentos acontecem “a cada 3 anos de casa, é o triênio”. Como se vê, o capital econômico lhe garante a possibilidade de continuar lutando por melhores posições nesse território (PORTELLA, 2014), que é a escola onde trabalha.

Vale destacar que um dos argumentos apresentados por Luciana para abrir mão de sua vaga no Município foi: “*E era Fundamental*”. Essa rejeição ao Ensino Fundamental, principalmente aos seus anos finais, teve origem na graduação, em sua experiência de estágio, na aula de avaliação da disciplina prática de ensino, conforme relata:

Eu sempre fiz estágio na rede pública, tanto no CAP quanto na Rede Municipal, ali na Escola Municipal Roxa e eu estagiei um período numa turma de 4º ano, (...) e eu tenho que dar aula nessa prática de ensino, então, foi o 4º ano, sexta-feira, último tempo a minha prática. Foi caótico, eu chorei na sala de aula, Priscila. (...) Chorei. Eu preparei uma aula maravilhosa, de acordo comigo, maravilhosa, mas não tinha interesse pelos alunos. Então, assim, eu fui classificada, foi um fiasco, chorei na sala de aula, de nervoso. Então, foi muito traumatizante e até hoje, às vezes, quando eu entro, eu penso assim, "nossa, mas será que" e eu acho que eu não entrei muitos anos na sala de aula com medo desse trauma. Eu estava com trauma de entrar na sala de aula, devido a essa prática infeliz que eu tive. E eu achava que eu não ia ser professora, porque eu não me dei bem na prática de ensino, eu não poderia ser professora. Uma coisa que, assim, eu tive que ir devagar. Por isso que eu relutei tanto em ir para o Fundamental, eu sempre era muito Educação Infantil, porque a Educação Infantil é tão pequena, bonitinha, você trabalha mais uma questão mais lúdica da coisa, com corpo, mais sensorial e eu achava que estava muito bem, obrigada.

Interessante notar, nesse relato, a mudança de postura de Luciana, uma alternância de identidades, de aluna à professora, que reflete criticamente sobre episódios de sua trajetória profissional. Quando diz “*eu acho que eu não entrei muitos anos na sala de aula com medo desse trauma*”, refere-se à sala de aula do Ensino Fundamental, pois começou a trabalhar como auxiliar na Educação Infantil assim que concluiu a graduação. Além disso, a opção por começar a carreira docente na Educação Infantil é muito comum e os professores iniciantes têm uma série de justificativas para isso, além das apresentadas por Luciana.

Retomando as observações sobre as atuais condições de trabalho de Luciana, o planejamento é realizado quinzenalmente e tem como base a matriz curricular da rede de escolas, com filiais no Brasil e no exterior. As 3 professoras

do 1º ano se dividem e cada uma fica responsável por uma disciplina: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além de Estudo Religioso e Projetos. Os projetos são votados pela turma com base no tema que querem estudar: *“a gente trabalha os temas principais, os temas transversais, e dentro desses a gente vai colocando os conteúdos a serem dados”*. Com relação ao Estudo Religioso,

não é nada muito rígido, porque a escola é ecumênica, então não é uma escola tradicional católica (...) a gente apresenta quem é Jesus, quem é Deus, apresenta o Padre G., que é o fundador da escola, os principais ideais do catolicismo, que é o respeito ao outro, o amor ao próximo, essas coisas assim.

O planejamento é realizado por e-mail, *“totalmente fora da carga horária”*, aos sábados e domingos, para ser entregue na terça-feira, para a coordenadora, que

faz uma revisão das atividades e do planejamento em si, dá a sua opinião, muda o que tem que mudar, (...) porque nós temos descritores na escola, que são tipo o que a gente quer alcançar com aquela atividade. E dentro desses descritores, a gente tem que fazer as atividades baseadas neles. Então, a coordenadora, ela tem essa visão. (...) Tem umas coisas meio burocráticas, chatas de fazer. (...) A carga horária de trabalho é imensa, é imensa. Tanto de correção de atividades, coisas a dar conta, é imensa.

A remuneração para todas essas atividades só contempla as que são desenvolvidas dentro da escola, em dias letivos. Uma vez por mês, à noite, há uma reunião pedagógica noturna. A escola *“tem um estudo muito constante (...) com especialistas. A coordenadora sempre busca a gente reciclar dentro da escola”*.

Sobre o cotidiano com a turma, os alunos de Luciana têm *“aula extra”* todos os dias, com um outro professor regente, fora da sala de aula. Além disso, criou uma rotina em que todos os dias têm alguma atividade diferente, como o *“dia de trocar de lugar”*, a *“hora da história”* e *“a hora dos jogos”* de tabuleiro, esta depois do *“lanche”*: *“é uma turma muito agitada, que era muito individualista com as coisas. Então, eu achei que com os jogos eles poderiam aprender a trabalhar em grupo e saber as regras. Foi superbem e está sendo superótimo”*. Cada um desses momentos tem um nome diferente que é negociado com os alunos: *“na minha sala tem umas coisas que são bem rígidas, mas tem outras que são muito bem construídas”*. Também são negociados os 7 ajudantes do dia, cada um com uma função – *“ajudante da sala, ajudante do lanche, dois ajudantes da fila, que é menina e menino, ajudante do pátio, ajudante do gelo e ajudante da bola”* – e os 6 castigos (*“perde os direitos”*):

tem a perninha, pra quem chuta e pra quem fica fora da fila; a cadeira, pra quem não sabe sentar; a boca, pra quem faz fofoca; o olho, pra quem olha o trabalho do outro e vigia a vida do outro; a mãozinha, pra quem bate e empurra e a orelha, pra quem não escuta a professora.

Os nomes dos alunos são colocados no quadro, letra por letra, e o número de letras determina o tempo que ele irá perder da atividade “*que mais gosta no dia, geralmente é o pátio que eles mais gostam*”. Ao relatar um pouco de sua rotina, demonstrou que sabe o que está fazendo, o porquê e uma certa convicção com relação à sua prática.

Luciana considera que tem liberdade parcial para realizar o seu trabalho, mas precisa “*dar conta*” dos materiais, como os livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, adotados em toda a rede de escolas e que precisam ser trabalhados por completo, por exigência da escola e dos pais. “*Por outro lado, eu tenho total liberdade pra fazer o que eu quero com esses conteúdos. Isso é ótimo*”.

Aproximam-se as percepções de Luciana e Inês a respeito da liberdade para realizarem seu trabalho. Ambas consideram ter liberdade, ainda que essa liberdade seja limitada pela necessidade de “*dar conta*”, expressão utilizada pelas duas, dos “*conteúdos*” – nas palavras de Luciana e “*do que que vai cair na prova*”, nas palavras de Inês. Conhecendo e incorporando aos seus habitus as regras do jogo, elas fazem a todo instante o que deve ser feito, “*o que o jogo demanda e exige*” (BOURDIEU, 2004, p.81). São estratégias vistas como evidentes e naturais (SETTON, 2002, p. 64), produtos dos habitus ajustados às demandas do subcampo, que é a rede de escolas privadas (PORTELLA, 2014) para garantirem sua posição nesse espaço social onde não têm a garantia da estabilidade própria das redes públicas – para os funcionários concursados., atual situação de Verônica e Alice.

É “*ótima*”, segundo Luciana, a relação com a direção do seu segmento, que considera muito acessível e próxima aos professores e alunos, com a coordenadora, “*muito organizada (...), uma excelente profissional e uma excelente líder*” e com suas colegas do 1º ano, “*muito parceiras, amigas fora do trabalho até*”, incluindo a inspetora, que não tratam com de maneira diferenciada pelo fato de ser auxiliar. Apesar do esforço da coordenadora, há pouca integração com o restante do segmento, a Educação Infantil, o que Luciana justifica pelo fato de

terem “*demandas diferentes de trabalho*”. Além disso, acha que não tem nenhum problema pelo fato de “*ser nova na escola*”, mas imagina que

algumas colegas ficam meio com ciúme, devido à minha formação, eu acho, não sei. Eu não sou ameaça pra ninguém eu já falei pra eles, mas tem gente que acha que ter Mestrado hoje em dia é muita coisa, entendeu? E eu acho que nem é tão grande assim. Hoje eu vejo isso. Então, tem gente que se sente ameaçada desse lugar, nunca botei ameaça em ninguém, falo com todos.

Luciana sempre se cobra muito para ser uma boa professora e afirma que vai sempre “*precisar do outro pra ele me dizer se eu sou boa ou não*”. Considera que ser boa é ter o próprio trabalho reconhecido e fazer diferença na vida do aluno, o que pode ser percebido pelo carinho dos pais e dos outros professores.

Tem dificuldade de responder o que leva alguém a querer ser professora atualmente, “*porque, assim, se você for pensar, questão salarial não pode ser, né?*”. Levanta como hipóteses o gosto, a paixão, pertencer a uma família de professores e nenhuma delas expressa o porquê de sua escolha que, em minha leitura, foi o desejo de alfabetizar para catequizar.

Surpreendentemente, seus planos para o futuro incluem concurso público, para talvez “*ficar mais confortável em relação à família, porque eu tenho uma questão das mães aí que estão me perturbando no momento*”. Luciana atribui essa dificuldade ao subcampo das escolas privadas. Nesse sentido, Verônica, Alice e Luís, nas escolas privadas onde trabalham, viveram experiências opostas: o reconhecimento dos pais dos alunos pelo trabalho realizados foi a tônica dessa relação entre pais e professores.

Luciana pensa em voltar para o Município ou fazer concurso para outros estados pela possibilidade de “*lidar com qualquer um*”:

Você lidar com um aluno ótimo, não te faz ótimo professor, te faz um professor. Você lidar com um aluno complicado, faz você ser um bom professor, porque se você tiver uma turma só de maravilhas, qual é o grande desafio de ser educadora, né? Se eu chegar na minha turma e está todo mundo alfabetizado, pra que que eu vou servir? Então, eu acho, assim, que o desafio me move. (...) o desafio de sempre enfrentar o novo, eu gosto do novo, não tenho problema nenhum em enfrentar. Então, eu acho que é isso que eu busco, busco sempre o novo, uma mudança.

Pretende continuar dando aula, na educação básica, para os primeiros anos do Ensino Fundamental I, o que demonstra ainda não ter superado sua experiência

“traumatizante” no estágio: “Tenho medo das séries maiores, porque eu acho que eu vou ter problema no 4º ano. Uma questão”.

2.6 Flora

Eu aposto nos meus pequenos, eles têm potencial. Se a gente não acreditar nisso, é complicado.

Flora tem 32 anos e mora em Bento Ribeiro, zona norte do Rio de Janeiro, desde os 18 anos. Durante o seu período escolar – até os 18 anos –, “morava na comunidade, Parque da Cidade”, localizada na Gávea, na zona sul.

Foi bolsista em escola privada durante todo o primeiro segmento do ensino fundamental, parte na Escola Privada Vermelha, “*construtivista*”, parte na Escola Privada Verde. De lá foi para a

Escola Privada Azul, que é uma escola que não é pública, a gente não diz que ela é pública, porque ela pertence à instituição Jockey, mas ela não é paga. Para entrar é, assim, você tem que fazer prova ou então sorteio, né? Você passa por esse processo de seleção e aí entra. E ali eu comecei a ter um contato com outras crianças de outras realidades, que faziam parte da minha realidade de onde eu morava. Porque a Escola Privada Vermelha é, assim, o público é diferente, o pessoal tem um poder aquisitivo maior. Na Escola Privada Verde já mudou um pouquinho, porque tem muito bolsista, né? E eu era bolsista também, na época.

Conforme veremos adiante, o “*contato com outras crianças de outras realidades*”, resgatado no relato sobre sua escolarização básica, foi um elemento importante na construção de sua identidade profissional docente.

Fez o Ensino Médio Técnico (em Contabilidade) e tinha a intenção de trabalhar na área. Na sequência, começou a faculdade de Administração, no Instituto Brasileiro de Contabilidade, “*por volta de 2000*”, mas precisou interromper a faculdade por conta de uma gravidez, aos 21 anos. Começou a trabalhar no comércio para sustentar a filha e precisou interromper o curso por dificuldade financeira.

Mesmo quando fez a opção pelo curso de Pedagogia, a opção pela docência ainda não estava nos seus planos.

E aí, comecei a me interessar pela Pedagogia. Na verdade, assim, eu estava dando um tiro no escuro. Na época, eu não sabia nem pra que que servia a Pedagogia, eu não sabia nem o que que era. E aí, só falaram assim pra mim, "ah, dá pra trabalhar com Recursos Humanos". Então, como era algo que tinha a ver com relação à Administração, né? Que a Administração abrangia essa área também, eu falei, "poxa, então é isso que eu vou fazer". Por que que eu escolhi, na época? Eu falei assim, "cara, tem a ver com Administração um pouco", eu queria trabalhar com Recursos Humanos, é, "é um curso mais barato, é onde cabe no meu bolso, eu vou fazer".

Começou a cursar Pedagogia em Universidade Privada e só então se deu conta de que “*pouco se falava de gestão ou de Recursos Humanos e que era muito mais pra Educação do que para qualquer outra coisa (...) Só que aí eu comecei a gostar*”. Mais uma vez, dificuldades financeiras a levaram a interromper o curso, o que a conduziu até uma outra Universidade Privada, onde tinha direito à bolsa, pois a avó “*trabalhou a vida inteira como servente nesta Universidade Privada*”.

Eu disse assim, "poxa, mas eu vou estudar na Universidade Privada, mas é tão longe" Mas aí você começa a ver que é uma faculdade de nome, tinha essa possibilidade de eu estudar sem pagar e eu disse assim, "quer saber? Eu vou tentar". Fiz a prova, passei (...) e ingressei na Universidade Privada.

A opção pela Universidade Privada pode ser considerada uma maneira de compensar seu baixo capital econômico com a aquisição de capital simbólico, decorrente do prestígio da instituição. Continuou trabalhando no comércio durante a maior parte do curso, o que significava chegar à faculdade às 7 horas da manhã e só estar de volta em casa perto da meia-noite. Foi a partir do trabalho no comércio que teve sua primeira experiência na área da Educação. O capital social, oriundo de outro campo profissional, foi o que lhe rendeu esse lugar.

Até que eu consegui, através de uma colega de trabalho que tinha contato com a T.P., que ela foi Secretária Estadual de Educação, né? E aí ela falou de mim, "poxa eu tenho uma amiga que trabalha no comércio, tal, e ela está superafim de trabalhar na área dela" e aí ela conseguiu essa oportunidade pra mim e eu fui trabalhar na Secretária Estadual de Educação, mas na área administrativa também. Mas ali eu já comecei, foi meu primeiro contato, assim, com pessoas que trabalhavam na área da docência, de alguma maneira. A maioria ali já foi professor e estava trabalhando fazendo a parte burocrática.

Depois de um ano na Secretaria Estadual de Educação, teve sua primeira experiência em escola, como estagiária na Escola Privada Vermelha, onde estudou, por um período de dois anos. “*Foi uma experiência, assim, maravilhosa*”. Foi o mesmo movimento realizado por Inês, que também estudou nessa escola e voltou a ela.

Dessa experiência, entre muitas situações de aprendizagem que embasam sua prática docente, destaca o “*privilégio*” de poder contar com os planejamentos anual e bimestral “*com todos os conteúdos, com tudo o que eles esperam que você trabalhe com as crianças*”. Considera um “*privilégio*” na comparação com sua atual experiência em escola pública, onde não tem esse “*amparo. Você tem que buscar*”.

Concluiu a graduação em 2010 e teve sua primeira experiência como professora regente no ano seguinte, na Escola Privada Anil, “*que fica na Barrinha*”, onde trabalhou na Educação Infantil por um ano. No ano seguinte, continuou trabalhando na Educação Infantil, no Colégio Privado Violeta, no Humaitá.

Em 2013, começou a trabalhar para a Prefeitura do Rio de Janeiro, na “*única escola que tinha vaga*”, segundo a Coordenadoria Regional de Educação: Escola Municipal Lilás, em Botafogo. Gostaria de trabalhar no CIEP³⁸ Bege, “*fica ali no Humaitá, do lado do Colégio Privado Violeta*”, inclusive como possibilidade de conciliar o trabalho nas duas escolas, pública e privada.

Não só por questões financeiras, mas por questões de troca. Por que que eu falo isso? Porque os profissionais mais antigos, não são todos, tá? Mas os mais antigos, principalmente os que estão pra se aposentar, estão muito saturados, estão muito desacreditados, eles já não olham os alunos com carinho, com esperança. Pra eles "ah, daqui a pouquinho vai virar delinquente", sabe? "não aprendem, não conseguem aprender", sabe? Então, é assim, o discurso é muito esse. P1³⁹, então, sem comentários, assim. São pouquíssimos P1s que, professores, assim, do segundo segmento, que têm um olhar, assim, mais carinhoso, vamos dizer, mais cuidadoso com os alunos. Então, é assim, eu acreditava que me mantendo numa escola privada, eu ia ter essa possibilidade de troca. Você ver o outro lado da moeda faz você ter uma sensação de que nem tudo está perdido, entendeu? É como se você recarregasse as energias.

³⁸ Centro Integrado de Educação Pública. Projeto educacional de Darcy Ribeiro, implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual. Além do currículo regular, os CIEPs ofereciam atividades culturais, estudos dirigidos e educação física, além de refeições completas a seus alunos, atendimento médico e odontológico. Cada unidade tinha capacidade média para atender mil alunos. Os governos que se sucederam aos de Brizola não deram continuidade administrativa ao projeto, desvirtuando-lhe a sua principal característica: o ensino integral. Desse modo, as unidades construídas e operacionais tornaram-se escolas comuns, com o ensino em turnos (GOMES, 2010).

³⁹ P1: Refere-se aos professores habilitados a dar aula do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. São também chamados de Especialistas, em função de sua formação, necessariamente em Nível Superior, em Licenciatura Plena em disciplina específica: Matemática, História, Biologia, etc. P2, por sua vez, refere-se aos professores habilitados a dar aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, formados em Nível Médio – Curso Normal – ou Superior – Licenciatura Plena em Pedagogia –, chamados também de Polivalentes por lecionarem diversas áreas de conhecimento.

Esse fragmento da narrativa de Flora é interessante, pois revela seu habitus profissional docente, especialmente em relação aos outros profissionais com quem convive, alguns dos quais pretende se aproximar, assim como de outros se distanciar. O desejo de manter seu vínculo com a escola privada perpassa a “*questão financeira*”, aquisição de capital econômico, posto que os baixos salários fazem parte da realidade da maior parte dos professores nesse nível de ensino, levando-os a manter, em geral, mais de um emprego; mas justifica-se sobretudo pela possibilidade de troca, de manutenção do capital social, de manter seu vínculo com uma realidade e com profissionais diferentes dos que encontrou na escola pública.

Vale *destacar* também que esse olhar “*mais carinhoso, vamos dizer, mais cuidadoso com os alunos*” pode ser visto em diferentes partes da narrativa de Flora, em momentos em que demonstra sua preocupação em preparar os alunos não apenas para a alfabetização, mas também para sua escolarização ao longo da vida:

"olha, gente, desde que eu comecei a estudar, eu aprendi que estudar não é só prazer". (...) Eu acho que você tem que ensinar isso pra criança desde pequena: que nem tudo é só brincadeira, sabe? (...) Você tem que demonstrar, sim, que, às vezes, aprender dói, sim, sabe? Mas que vai caber a ele também querer aprender, sabe, e a se esforçar, e estar ali, à vontade com a professora pra tirar dúvida, pra perguntar quantas vezes forem necessárias e aprender que brincadeira tem hora, sabe? É limite, ali não só da sala de aula, mas que ele vai levar pra vida, sabe? É dessa maneira que eu vejo e eu passo isso para os meus alunos.

É possível observar, a partir do fragmento acima, um movimento de conscientização dos alunos em relação ao ato de estudar (FREIRE, 1995) e de estabelecimento de uma relação de parceria com eles.

A tentativa de conciliar os dois empregos, na escola pública e na privada, não foi possível, pois fez o primeiro concurso de 40 horas – como Verônica e Alice, as duas outras professoras que estão ou estiveram, respectivamente, na rede municipal – e precisou ir trabalhar em uma escola de horário integral, onde fica “*com as crianças de 7h30m até as 2 e meia, com a mesma turma*”. A única maneira de conciliar o trabalho no Município com outra escola seria no turno da noite, no Estado. Já foi aprovada no concurso e aguarda convocação.

A comparação entre as experiências na escola pública e na escola privada dão o tom à narrativa de Flora. Outro aspecto que destaca se refere à Educação Infantil – “*pré-alfabetização*” –, “*primordial para qualquer criança que precisa iniciar a vida escolar*”. Essa importância atribuída à Educação Infantil ganhou mais peso ao se deparar com os alunos de 1º e 2º anos na escola pública, público que “*não veio com a bagagem que eu esperava que viesse*”.

Pela experiência que eu tive na Educação Infantil, eu lembrava, "nossa, meus alunos com 4 anos já sabiam tanta coisa, como é que eles com 6, deviam chegar aqui sabendo o alfabeto, sabendo escrever o nome, tendo vontade de pegar um livro e folhear", sabe?

O reconhecimento de que existem “*escolas melhores*” na rede, do mesmo modo que sabe que “*também existem piores*” faz com que não se sinta completamente “*satisfeita, realizada*” na escola onde trabalha. Diante da impossibilidade de trabalhar na escola que teria escolhido, pretende “*pedir permuta pra uma escola mais próxima da minha residência*”, ao final do estágio probatório. Explica a opção por cumprir o estágio probatório pelo fato de que na escola onde é “*lotada*”, “*difícilmente vão me trocar de turma, até mesmo porque a preferência é de quem já está na escola*”. Prefere “*segurar um pouco, esses 5 anos nessa escola, criar raiz, ficar ali, por mais que seja difícil*”. Uma nova mudança a colocaria de volta à condição de iniciante na nova escola.

Em seu primeiro ano na Escola Municipal, sentiu-se, ao mesmo tempo, “*bem recebida*” e “*desamparada*”. Desamparada pelo fato de estar assumindo pela primeira vez uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Não há qualquer tipo de recepção pelo fato de o professor estar começando na carreira, na rede ou no segmento. Por outro lado,

eu achei bacana que eles, assim, eu não sei se eles me acharam frágil demais pra, assim, foi muito engraçado, até, tinha uma turma de Projeto e uma turma de 2º ano. Aí a coordenadora falou assim, "ih, não, ela não tem perfil de turma de projeto, não, bota ela no 2º ano, porque ela tem perfil de criança pequena". De repente acharam que eu não ia dar conta, porque as crianças são, assim, todas aquelas crianças que tiveram problema na aprendizagem, não aprenderam por alguma razão, ou por comportamento ou por questões cognitivas vão para essa turma de projetos. E aí, eu entrei na turma do 2º ano.

Essa parte do relato de Flora contraria a hipótese bastante difundida na literatura e que foi determinante na escolha dos sujeitos desta pesquisa de que é comum atribuírem as turmas consideradas “*piores*” ou “*mais problemáticas*” aos

professores iniciantes, principalmente nas escolas públicas. Tal relato, entre outros, aponta que o “*perfil*” dos professores é levado em consideração, especialmente quando é possível conciliar com as necessidades da escola. Isso vale para todos os casos ou somente nesse caso?

No ano seguinte, continuou atuando no ciclo de alfabetização, mas em uma turma de 1º ano. No ano que vem, continuará regendo uma turma de 1º ano. A distribuição das turmas pelos professores é de responsabilidade da diretora, que perguntou se Flora gostaria de acompanhar sua turma no 2º ano. Ela respondeu que gostaria de continuar com o 1º ano: “*A minha preferência, desde o ano passado é pra trabalhar com a alfabetização. Eu sempre trabalhei com a Educação Infantil*”. Enfatiza sua preferência por “*trabalhar com as crianças menores: se eu pudesse trabalhar na Educação Infantil, perfeito*”.

A impossibilidade de trabalhar na Educação Infantil reside no fato de que fez um concurso específico para trabalhar no Ensino Fundamental, abrindo mão daquele que seria específico para a Educação Infantil. Os motivos que a levaram a essa opção, sobrepondo-se à sua preferência foram “*a remuneração – ganha mais*” –, a (des)valorização e o “*fator idade*”:

Eu comecei a pensar assim, "gente, como é que vai ser, né? Eu tenho 32 anos, estou nova ainda, mas eu comecei a pensar, "gente, como é que vai ser eu daqui a 15 anos, eu com crianças pequenas? Será que eu vou ter saúde, será que eu vou ter aquela disposição, aquele gás pra sentar no chão, fazer rodinha, canta daqui, canta dali, não sei o quê, não sei o quê?

Reconhecendo que Educação Infantil e Ensino Fundamental têm “*dinâmicas diferentes*”, defende que “*não precisa ser tão radical, o desmame tem que ser aos poucos*”. Assim, apesar do questionamento de alguns colegas, “*ainda faz roda com eles, faz cineminha - cineminha é quando eles sentam pra ouvir história*” – e não começa nada novo “*no quadro, eles separados em fileiras*”. Costuma partir do material concreto, com as crianças sentadas em roda, onde acredita que a oportunidade de troca é maior, pois tem a possibilidade de garantir que todos se envolvam nas atividades propostas.

“*O fator financeiro*” é algo que não passa despercebido no que diz respeito às condições de trabalho do professor, principalmente na escola pública. Para desenvolver um trabalho com artes, precisou comprar todo o material

necessário, que não foi fornecido pela escola: *“quando chega no 2º bimestre, eu já não tenho mais cartolina, eu já não tenho mais material pra trabalhar, só papel pardo grande e olhe lá. Então, assim, tudo pra você conseguir é complicado”*.

Ainda no que se refere às condições de trabalho, tem 1/3 de sua carga horária para planejamento respeitada: *“Isso aí é uma coisa, assim, que eu não tenho que reclamar nessa escola”*. Cumpre as pouco mais de 13 horas na escola, em um dia inteiro e na última hora de cada dia, sem as crianças. Esse dia sem as crianças é todo dedicado ao planejamento, *“horário de blocagem, que eles chamam”*, e seria um momento de reunir os professores do mesmo ano – *“quando é do nosso interesse”*- para planejar junto. Na escola onde Flora trabalha, esses encontros acontecem *“em momentos isolados”*, pois só há uma turma para cada ano. As trocas ocasionais acontecem com as professoras das outras turmas, *“justamente por elas já terem passado pela alfabetização, pelo 1º ano, 2º, 3º, 4º”*.

Flora faz seu planejamento semanalmente, pensando nas atividades que podem ser realizadas para atender ao foco, que são os conteúdos a serem trabalhados. Destaca *“algumas atividades repetitivas, diárias”*, que começou a desenvolver quando os alunos *“engrenaram na leitura e na escrita”*, atividades, em sua maioria de reflexão sobre a língua, como, por exemplo,

algumas atividades que não podiam faltar (...) Atividades que todo dia eu realizava com eles, disponibilizava, disponibilizo, sempre um momento da leitura, né, da história que eu conto pra eles, pra eles também poderem manusear livros e estar exercendo a leitura.

Não trabalha com livro didático e costuma preparar o próprio material:

muita, muita folha, além de material concreto, (...) uso pouco o quadro, muito pouco. Quadro pra copiar, assim, eu uso muito raramente. Uso mais como um procedimento, pra eles aprenderem como é o procedimento, né? Aprender a usar a margem do caderno, saber respeitar os espaços, né? Entre uma linha e outra, enfim, ter esse movimento, né? De saber, é, transcrever do quadro para o caderno, que é difícil, não é fácil, eles não têm essa prática, então, é muito mais como procedimento do que como, eu não trabalho conteúdo no quadro. É muita folha, muita folha que eu, ou a maioria eu preparo, outras eu pesquiso na internet mesmo. Tem muito material na internet que você consegue encontrar e que é bacana, aí você consegue montar, às vezes, cópia de alguma coisa de livro didático que eu achei bacana, eu tiro cópia, trabalho a apostila da Prefeitura, também, porque, é uma coisa que na prova, a apostila, então, eu trabalho a apostila...

Destaca-se nesse fragmento diferentes estratégias adquiridas em suas experiências formativas e profissionais. Vale destacar também a preocupação de preparar os alunos para os anos seguintes do Ensino Fundamental. Flora chama a atenção para a autoria de seu material e de sua prática, inclusive quando faz uso de materiais prontos, como os encontrados na internet, nos livros didáticos e na apostila da Prefeitura. Ao aparecer em último lugar na lista de materiais utilizados, deixa claro que este, bem como as avaliações externas, não se constituem em eixos norteadores de sua prática: *“A prova da Prefeitura é muito baseada na apostila. Então, eu trabalho a apostila em função disso, mas a apostila é muito pobre”*.

A prova a que se refere é aplicada bimestralmente em todas as escolas da Rede:

E, assim, a prova é muito mal, não é muito mal formulada, mas, assim, o professor é leitor, tá? Dessa prova. Essa prova, na verdade, não é uma prova, é uma avaliação, um exame, tem que marcar X (...) Então, se o menino não sabe e deu a sorte de marcar o xizinho, ele acertou. O professor não vai poder dizer que ele não acertou. Mas uma coisa que eu gostei dessa instituição na qual eu estou trabalhando, é que, graças a Deus, existe a avaliação do professor, né?

Por considerar que prova *“não é a melhor maneira de tá fazendo uma avaliação com eles”*, especialmente no 1º ano, optou pelo *“portifólio”*, que abriga o trabalho em que o aluno teve melhor desempenho, assim como outros

mais pontuais, mesmo, onde eles não vão poder perguntar ao amiguinho, onde eles não vão poder me consultar e aí, mas são atividades que eles já estão acostumados a fazer cotidianamente e que não, necessariamente, eu precise ler o enunciado pra ele entender o que ele tem que fazer.

Nessa fala é possível perceber o que entende por avaliação, esclarecendo ainda que busca que a avaliação retrate uma diversidade de atividades, produzidas em diferentes contextos.

Flora afirma com convicção que tem liberdade para realizar o seu trabalho, e aponta como única dificuldade certa *“divergência de pensamento com a coordenação e até com as colegas de trabalho”*: *“Eu, particularmente, não gosto de trabalhar data comemorativa. Primeiro, porque eu não acho que é pedagógico, eu não acho que acrescenta nada para meu aluno. Essa divergência, às vezes, dá um pouquinho de atrito”*. Procura contornar essa dificuldade cedendo, eventualmente, às cobranças da direção.

Fora isso, considera sua equipe unida, tem “*uma ótima relação*” com os seus colegas de trabalho, com espaço para trocas produtivas e até para discordâncias. A gestão, por sua vez, considera “*muito ausente*”. Flora optou por descrever o que consideraria “*uma direção presente*” para exemplificar tal ausência:

Inclusive, acredito, que, assim, claro, que tem aquele ditado "depois que o professor vai pra sala de aula, ele faz o que ele quer" sabe? Mas eu acho que quando tem uma direção presente, a escola muda de cara, você vê a escola não só pelos professores, mas pela direção que você tem, pelo líder que você tem. Porque se um professor que não quer nada, que, sei lá, que não tá afim de dar aula, que não tá afim de se doar pros seus alunos, pro seu trabalho, se ele entra numa escola onde ele já tem uma direção, uma liderança que te cobre isso, que é assim, ela ou das duas uma: ou vai mudar, ou vai sair fora, vai embora, né? Mas, quando você entra num lugar onde a coisa já corre frouxo, entendeu? Das duas uma: ou você afrouxa junto, ou você entra dentro da sua sala e faz o que você quer. Entendeu?

A coordenadora, por sua vez, Flora considerou “*um presente*”:

ela tenta se desdobrar ao máximo pra estar próximo da gente e tudo que a gente tenta solicitar, ela tenta atender (...) desde, sei lá, de uma dúvida que a gente possa tirar com ela, desde material que a gente esteja precisando, desde um desabafo, escutar também é importante e a gente, às vezes a gente não consegue conversar com a direção, não consegue, e ela tem uma escuta muito boa.

O investimento de Flora em atividades de formação continuada teve início concomitantemente com sua entrada no Município. No primeiro ano participou do Curso de Extensão em Alfabetização no Pró-Saber, onde teve a ocasião de aprofundar estudos iniciados na graduação. “*Foi maravilhoso, eu adorei o curso, lá, foi muito bacana*”. Flora abordou esse aspecto importante de sua formação quase como uma digressão, no momento em que falava dos conhecimentos dos alunos em torno da alfabetização. Considerou o curso uma espécie de aprofundamento do que estudou na faculdade. A partir do que relatou sobre o curso, mais uma vez vieram à tona indagações decorrentes de suas experiências quase contrastantes na escola pública e na escola privada: “*É alfabetização pra quem, pra que público?*” Desesperou-se, em um primeiro momento, mas pôde perceber que muito do que aprendeu também se aplica à sua experiência na escola pública.

Já no segundo ano, começou a participar das atividades do PNAIC – que será discutido no próximo capítulo – onde tem a possibilidade de trocar

experiências com outros professores ora para rever, ora para reafirmar as próprias práticas:

Eu tenho uma colega que ela trabalha com o método bem tradicional, sabe? E aí ela falou pra mim: "Olha, Flora, é, você apresenta as vogais, depois você junta as vogais e vai apresentando". Mas aquilo não fazia sentido pra mim e aí eu não conseguia nem apresentar aquilo pra eles, porque eu mesma não acreditava, sabe? E aí acabou, você quer saber, vamos lá, vamos tentar, vamos confiar no que você acredita, no que você aprendeu, porque alguma coisa vai sair.

Seus planos para o futuro têm como base seu desejo de continuar atuando como professora da Educação Básica, especificamente nas Classes de Alfabetização. Tem vontade de “fazer outra faculdade”, Fonoaudiologia, pois acredita que “a maior deficiência que eu vejo nos meus alunos hoje é fono, sabe? Eles têm problemas”.

Também decorrente de seu desejo de continuar no 1º ano é o desejo de “fazer uma pós-graduação em Alfabetização, que tem na UFRJ, aqui na Urca – já se inscreveu, mas não foi selecionada na etapa final, pois tinham prioridade os professores da rede pública e ainda estava na rede privada na época – e se não me engano na faculdade em Niterói”, além da pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, oferecida pela PUC:

Porque eu vejo assim os pais dos meus alunos, tanto do ano passado quanto desse ano, a maioria, não são todos, ou são analfabetos ou são semianalfabetos, escrevem, leem muito mal. E eu acho que, se a escola, sei lá, se a Prefeitura, tivesse um projeto onde pudesse integrar esses pais, eu acho que, assim, seria muito importante, porque, às vezes, assim, você contribuir só com o apoio moral, né? Que os pais dão para os alunos é muito bom, é importante, mas eu acho que se eles puderem, também, ter uma motivação de recuperar aquele tempo que eles, ou porque não tiveram oportunidade, ou porque tiveram alguma dificuldade, de poderem, sabe, voltar, participar desse processo, ali, junto com os filhos, eu acho que seria, assim, muito, seria, assim, maravilhoso, né? Eu tenho muita vontade. São duas pós que eu tenho vontade de fazer.

Pretende fazer Mestrado, mas não tem, “por enquanto, vontade de atuar na área acadêmica”, o que fez com que se interessasse pelo “Mestrado Profissional, por estar voltado, mesmo, para a prática da docência”:

Eu penso assim: se um dia, no dia que eu chegar e falar assim, "ah, acho que agora eu vou arriscar novos ares, eu vou, sei lá, eu vou começar a tentar compartilhar com outros o que eu aprendi, eu acho que eu tenho que estar muito bem amparada, não só de teorias, mas de práticas, entendeu?

Flora chegou a prestar concurso para o Colégio Federal Branco logo que entrou no Município, mas não passou. Hoje reflete, afirmando sua opção pela escola municipal, *“onde está sendo muito mais do que só professora”*: Essa citação revela o elevado conceito que a professora tem sobre si mesma no exercício da profissão - o conceito de capital simbólico – capital de reconhecimento que os diferentes agentes acumulam nas lutas fruto de trabalho e estratégias.

“E se eu sair daqui, como é que vai ser?” É claro, ninguém é insubstituível, vai chegar outra professora pra dar aula, vai fazer muita coisa, mas eu acho que é, assim, eles precisam de pessoas que queiram, sabe, estar ali, que não está ali só por estar, quer estar ali, ela acredita naquilo que tá fazendo.

Considera-se uma boa professora,

porque independente de uma insegurança ou independe de algo que eu ache, que eu acredite que eu esteja fazendo errado, eu tento sempre olhar a minha prática, eu tento sempre melhorar o que eu estou fazendo, eu sempre tento buscar coisas novas, coisas que acho que vai atender os meus alunos, entendeu?

Flora acredita que o que leva alguém a decidir ser professor atualmente é *“amor à profissão”* – mesmo não sendo esse o fator que motivou sua decisão – e, emocionada, afirma: *“vale a pena”*.

2.7 Sobre particularidades e generalidades

O objetivo das apresentações desses 6 professores, ainda que não tenha sido explicitado em todas elas, foi compreender como se constitui o habitus de cada um desses docentes, entendendo habitus como: *“trajetória, mediação do passado e do presente; habitus como história sendo feita; habitus como expressão de uma identidade social em construção”*. (SETTON, 2002, p.67).

Nesta síntese do segundo capítulo que introduz o terceiro, me proponho ao exercício de tornar o *“insignificante estatístico sociologicamente significativo”* (BAUDELLOT, 1999 apud NOGUEIRA, 2004 p.135). Para isso foi necessário abstrair algumas singularidades individuais, na tentativa de captar certas regularidades (LAHIRE, 2004). Ou, nas palavras de Bourdieu, a *“semelhança na*

diferença”, “apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade” (BOURDIEU, 2004, p.171). Ou ainda, nas palavras de Jobim e Souza e Kramer (1994), “captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias” (JOBIM E SOUZA & KRAMER, 1994).

No que diz respeito aos processos de formação e escolarização, a tabela 5 abaixo sintetiza as informações mais relevantes:

Tabela 5: Processos de formação e escolarização dos entrevistados

	Formação			Escolarização		
	Ensino Superior	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Outras atividades	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Luís	Universidade Pública Estadual Licenciatura em Ciências Sociais Universidade Pública Federal	Mestrado e Doutorado (em curso) em Educação Universidade Pública Estadual	Especialização em Questões Raciais Instituto Federal	NI ⁴⁰	Pública Municipal Zona Norte	Pública Estadual Zona Norte (Técnico em Eletrônica/Regular)
Alexandre	Instituto Federal	Mestrado em Educação Universidade Privada (Bolsista)	Residência Docente (Especialização em Educação Básica) Colégio Pedro II	Privada Zona Norte “escolinha de bairro”	Privada Zona Norte “escolinha de bairro”	Privada Regular Zona Norte (Bolsista)
Irma	Universidade Privada	Mestrado em Educação em Universidade Privada (Bolsista)	Pós-Graduação à distância em Psicopedagogia Centro Universitário	Privada Zona Sul	Privada Zona Sul	Privada Regular Zona Sul
Verônica	Universidade Pública Federal	—	PNAIC Amigos do Zippy Conversas sobre práticas no EF	Gratuita “fundo de quintal” Nova Iguaçu	Pública Nova Iguaçu	Pública (Normal/Técnico em Contabilidade) Nova Iguaçu
Luciana	Universidade Pública Federal	Mestrado em Educação em Universidade Privada (Bolsista)	Especialização em Educação Infantil Universidade Privada Extensão em Alfabetização Universidade	CA ⁴¹ Pública Estadual Zona Norte	Privada Zona Norte	Privada Zona Norte

⁴⁰ Não Informado. Apenas refere-se à Classe de Alfabetização cursada em uma escola “*que não era nem legalizada*”

⁴¹ Não frequentou a Educação Infantil.

			Privada (1) Centro de Estudos (2)			
Flora	Universidade Privada (Bolsista)	—	PNAIC Extensão em Alfabetização Centro de Estudos	Privada Zona Sul (Bolsista)	Privada Zona Sul (Bolsista)	Privada (Técnico em Contabilidade) Zona Sul (Bolsista)

Todos os professores são licenciados em Pedagogia⁴², sendo 1 em Universidade Pública Estadual, 2 em Universidade Privada, 2 em Universidade Pública Federal e 1 em Instituto Federal.

Um primeiro aspecto que chama muito a atenção é o fato de 4 dos 6 professores entrevistados terem cursado pós-graduação *stricto sensu*. Uma possível explicação para esse fato é o critério de familiaridade, já que foram contatados através de alunos e ex-alunos de graduação e pós-graduação, e submetidos, portanto, a processos de socialização semelhantes. Além disso, todos, exceto Flora, tiveram formação em pesquisa, seja como mestrados, ou bolsistas de iniciação científica, no caso de Verônica. Luís, Alice e Luciana chegaram, inclusive, a ser bolsistas de apoio técnico. A partir desse grupo não é possível estabelecer relações diretas entre ingresso no mestrado e classe social. Esse ingresso também não está atrelado a políticas públicas para formação de mestres e doutores, tais como Projeto Gestor⁴³, PPGA⁴⁴, PIQDTEC⁴⁵, para citar apenas os

⁴² Conforme esclarecido na seção anterior, universidades e escolas não serão identificadas, pois não se trata de um estudo sobre universidades ou formação, mas sobre professores iniciantes. Essas informações são úteis na medida em que ajudam a compreender o início da carreira dos professores, como poderá ser observado nas análises desenvolvidas adiante.

⁴³ PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. É um programa desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores Acesso em: 02mar15

⁴⁴ Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola. É um programa voltado para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em Educação Agrícola. Este programa foi desenvolvido em parceria com o Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores Acesso em: 02mar15

⁴⁵ Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC) - É um programa para fomento a qualificação (mestrado e doutorado) de servidores das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implementado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

que são desenvolvidos em nível nacional. Dessa forma, o grupo em estudo representa um número cada vez maior de pessoas, inclusive oriundas de camadas populares, chegando ao mestrado e ao doutorado por iniciativa individual.

Outro dado que chama a atenção, também com relação à formação, é que todos os 6 professores participam ou participaram de atividades de formação contínua, tais como pós-graduação, especialização, extensão e outros. Todos os professores procuraram essas formações por iniciativa própria, exceto as professoras da rede pública municipal – Verônica e Flora –, que participam do PNAIC, segundo elas, obrigatório para as professoras que estão no ciclo de alfabetização. Vale lembrar que Luís, Alice, Luciana e Flora enfatizaram a busca por essas atividades de formação como forma de ajudá-los a responder questões da prática, emergentes do cotidiano da sala de aula. Verônica destaca o gosto por tais atividades e procura aproveitar todas as que a Prefeitura proporciona, além de outras as quais têm acesso por iniciativa própria. Apenas Inês cursou a pós-graduação antes de sua primeira experiência formal como professora regente, encarando-a como uma espécie de complementação de sua formação inicial. Atribui a essa pós-graduação a possibilidade de assumir uma turma, depois de um ano como estagiária, já formada na graduação. Por fim, cabe destacar que 3 das 6 professoras participam ou participaram de atividades voltadas para a alfabetização, o que aponta para a procura de conhecimentos específicos dessa área.

Com relação à educação básica, todos os professores cursaram parte dela em escolas públicas ou como bolsistas em escolas privadas, exceto Inês. Parece que as diferenças entre o público e o privado são um bom eixo orientador para refletir sobre as aproximações e distanciamentos nas trajetórias desses professores.

O reconhecido desprestígio das escolas públicas faz com que Luís e Verônica, que cursaram toda a educação básica nessas escolas, se aproximem na defesa que fazem da escola onde estudaram em relação às demais. Para Luís, sua

(CAPES). A partir de 2008, o programa passou a adotar editais nacionais anuais em substituição aos ofícios como expedientes anunciadores do PIQDTEC.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores Acesso em: 02mar15

escola é “*de excelência*” e, para Verônica, a sua é uma “*escola pública de muito respeito*”. Eles também se aproximam, ao lado de Flora, na opção pelo ensino médio técnico, o que é mais comum entre os detentores de menor capital econômico, pois é visto como possibilidade de ingresso mais rápido no mercado de trabalho.

Com relação à conciliação entre trabalho e estudo, Flora e Verônica, as duas professoras da rede pública municipal, que concluíram o ensino médio gratuitamente – em escola pública e com bolsa em escola privada, respectivamente –, se aproximam entre si e se distanciam de todos os outros, pois precisaram trabalhar para ingressar no curso superior – e ao longo dele também. Luís e Alice, os professores da rede pública federal, concluintes do ensino médio gratuito – em escola pública e com bolsa em escola privada, respectivamente –, contaram com o apoio da família para “*só trabalhar depois que estudasse*”, nas palavras de Alice. Luciana e Inês, as professoras das escolas privadas, que concluíram o ensino médio em escola privada, não teceram comentários a esse respeito, indicando que essa conciliação não era uma necessidade para elas.

Verônica e Flora são as duas professoras mais velhas. Demoraram a ingressar e, portanto, a concluir o curso de Pedagogia. Talvez por isso tenham tido a primeira experiência como regentes, em escola, no ano seguinte à conclusão do curso de graduação, e adiado os planos de ingressar no mestrado, ao contrário dos demais. Elas se aproximam também por terem trabalhado por dois anos em escolas privadas, antes de tomar posse no Município, no mesmo concurso.

Inês e Luciana, por sua vez, também se aproximam por só terem trabalhado em escola privada, onde as formas de ingresso se deram por meio de capital social, mesma experiência vivenciada e relatada por Verônica em um de seus dois empregos. Elas passaram por processos de socialização escolar semelhantes, como se pôde ver.

Alice e Luís também tiveram uma trajetória profissional semelhante. Ambos só trabalharam em instituições públicas e começaram como contratados. Alice, por sua vez, teve uma trajetória que pode ser considerada ascendente, no que diz respeito a salário e condições de trabalho: foi contratada em universidade

pública federal; depois concursada, na rede pública municipal e, em seguida, na rede pública federal.

A partir das narrativas dos professores sobre suas trajetórias de formação e escolarização, três aspectos merecem ser destacados, pois fornecem elementos para uma melhor compreensão do início de suas carreiras: a opção pela docência, a relação com as famílias, e o “retorno à origem”. Analisar esses três aspectos baseia-se na compreensão de que

a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social. (NOGUEIRA, 2004 p.135)

A opção pela docência foi marcada por uma “não escolha” (LELIS, 1996, p.210) de 5 dos 6 entrevistados. Apenas Luciana relatou que sempre quis ser professora, motivada pelo desejo de alfabetizar as crianças em sua experiência como “*evangelizadora do catolicismo*”, como etapa prévia ao processo de evangelização. Teve uma trajetória escolar sem interrupções, ingressando no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio e dando prosseguimento à formação como de pôde observar acima.

Inês, mais uma vez, se aproxima de Luciana com relação à experiência como “*agente de crisma*”, onde descobriu seu gosto pela liderança e por falar em público. Distancia-se na medida em que resistiu à opção pelo curso de Pedagogia, alegando o desprestígio da professora primária. Suas primeiras opções seriam Direito, como possibilidade de seguir a carreira diplomática do avô ou Letras com habilitação em Francês, única disciplina que gostava na época da escola, de onde não gostaria de sair.

O caso de Inês, exceção como o de Luciana, poderia ser descrito pelo que Dubet (1994, p. 520 apud NOGUEIRA, 2004, p.139) chamou de “escolha negativa”, o que não representa uma “não escolha” (LELIS, 1996), mas sim um sujeito que só dispõe do projeto que pôde formular ao final de uma “série de renúncias”. Para ele, a conformidade entre desejos e projetos é privilégio apenas de uma elite escolar, com real poder de escolha.

Para Luís, Alice, Verônica e Flora a opção pelo curso de Pedagogia, vincula-se, predominantemente, à menor concorrência no vestibular, corroborando com os estudos de Rodrigues (2014), Carrano (2009) e Dias et. al. (2008), que revelaram que as notas dos candidatos a esse curso estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país. Revelaram também que os estudantes de Pedagogia são os que possuem os mais baixos níveis socioeconômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior.

Sendo assim, a opção desses quatro professores pode significar o que Bourdieu chama de escolha pelo possível, que faz com que esses estudantes de origem socioeconômica mais baixa lancem mão da estratégia que lhes parece mais razoável para ingresso no ensino superior (BOURDIEU, 2006). O curso de Pedagogia conjuga baixa relação/candidato vaga e menor custo, no caso das universidades particulares.

A desvalorização da profissão também foi apontada por Luís e por Alice, que se aproximam novamente, pelo desejo de serem professores, mas professores especialistas, não generalistas. Luís, de Sociologia ou História e Alice, de Matemática – a terceira das três opções possíveis no único vestibular que prestou.

Verônica, por sua vez, sempre quis ser professora, desde, pelo menos, o ensino médio, quando optou por fazer o curso Normal. Ao longo dos 8 anos em que tentou ingressar no ensino superior, concorreu a diferentes cursos. A opção pelo magistério apareceu apenas no último ano, para o curso de História, possivelmente pelo maior prestígio nos campos disciplinares.

Flora, por fim, começou a cursar Administração, mas precisou interromper por questões financeiras.

No caso de Luís, foi determinante na sua opção pela docência a baixa relação candidato/vaga do curso na universidade escolhida. Para Flora, por sua vez, o que determinou foi uma possibilidade de trabalhar com recursos humanos, quase desconstruída ao longo do curso, aliada ao fato de ser um curso barato e ainda ter a possibilidade de estudar com bolsa em uma universidade “*de nome*”.

Já no caso de Inês, Alice e Verônica, a família teve papel determinante. Para Inês, funcionou como incentivadora, através da figura da mãe, que apontou o curso de Pedagogia como possibilidade na universidade que não tinha o curso de Letras - Francês e também a ajudou a ponderar a imagem de desprestígio da professora primária, mesmo movimento realizado por um amigo. Para Alice, a mãe teve um papel de imposição, já que foi esta quem a inscreveu no vestibular de Pedagogia, obrigando-a a fazer a prova e começar o curso, independentemente de sua vontade. Ao mesmo tempo em que contou com o apoio financeiro da mãe – mesmo caso de Luís, cuja mãe também via na escolarização a possibilidade de melhorar sua condição social – também foi bastante censurada por ela em suas iniciativas de realizar concursos para as redes públicas municipais, sob o argumento dos baixos salários. E para Verônica, ao contrário, o pai ocupou a posição de objeção, contestando e desaprovando a opção da filha desde antes de sua entrada no curso Normal.

A partir dessas análises, é possível concluir que

No essencial, as preferências pessoais não se opõem aos constrangimentos exteriores que se manifestam, nesse caso, na forma da influência parental. O sentimento experimentado de realização de inclinações pessoais evidencia que o exercício da subjetividade pode se dar em harmonia com e no interior de imperativos de ordem social que escapam ao sujeito, sem que sua sensação de liberdade seja atingida. Qual é a alquimia que está por trás desse processo? Uma das respostas sociológicas atualmente possíveis está na ideia de que as inclinações, preferências, disposições – aparentemente irreduzíveis às estruturas sociais – não podem ser concebidas independentemente das condições de existência, em relação às quais representam “ajustamentos” que escapam, na maior parte do tempo, à consciência individual. O conhecimento desse processo subjetivo que leva o ator a amar seu destino social – o *amor fati* que propõe Bourdieu – afasta o risco de uma dupla armadilha, a saber: considerar as percepções e ações dos indivíduos seja como fruto de uma coerção social mecânica, seja como ato de pura liberdade. (NOGUEIRA, 2004 p.140)

O papel da família dos alunos também apareceu com destaque nas narrativas dos professores iniciantes. A esse respeito as diferenças entre o público e o privado também apareceram como um bom eixo orientador para refletir sobre aproximações e distanciamentos entre eles. No caso das professoras das escolas privadas – Inês e Luciana – os pais apareceram como uma dificuldade a ser enfrentada, chegando mesmo a influenciar o trabalho pedagógico, como relatou Luciana a respeito de algumas de suas experiências. A experiência dos professores das escolas públicas, por sua vez, revela o reconhecimento dos pais pelo (bom)

trabalho realizado e sua mobilização foi determinante para que Alice e Verônica vivessem a experiência de acompanhar a turma do 2º para o 3º ano do ciclo de alfabetização.

Destaco também/finalmente, na análise dessas trajetórias, um movimento que chamo de “retorno à origem”, com base na ideia de Bourdieu de que existe uma tendência dos agentes a “persistirem em seu ser social”, a “perseverar no ser” (Bourdieu, 1980, 1998 apud NOGUEIRA, 2004 p.141). Esse movimento me ajuda a compreender o início da carreira desses professores. Ele demonstra, em alguma medida, a influência da socialização, principalmente escolar, na constituição dos habitus dos professores. O “retorno à origem” pôde ser observado em algum aspecto nas narrativas de todos os professores, exceto Luciana, talvez em função de seu gosto pelo novo e da sua busca constante por mudanças.

Alice, por exemplo, no início da graduação, pensou em trabalhar como estagiária em “*escolinhas de bairro*”, perto de casa, o mesmo tipo de escola onde estudou. Impedida pela mãe, encontrou na pesquisa uma fonte de renda para essa etapa de sua vida. O retorno aconteceu novamente em sua última e atual experiência como professora no instituto onde cursou sua graduação e aparece também em seus planos para o futuro: a docência no ensino superior, preferencialmente na mesma universidade em que viveu sua primeira experiência como professora, para a qual já prestou dois concursos.

Também ex-aluna em “*escolinha de fundo de quintal*”, Verônica teve sua primeira experiência formal como professora regente em uma dessas escolas. Atualmente, é professora em escola pública, de onde veio.

Flora e Inês, ex-alunas de uma mesma escola privada, voltaram a elas como estagiária e professora, respectivamente. Inês, inclusive, trabalha nas duas escolas onde estudou.

Luís, por sua vez, foi enfático em sua disposição para trabalhar com alunos de classes populares, sua origem. No início da graduação, teve sua primeira experiência como “*explicador*” de alunos de 3º e 4º anos. Coincidentemente ou não, em sua primeira experiência formal como professor, regeu esses mesmos anos.

O “retorno à origem” também se fez presente em outros momentos do início da carreira dos professores, conforme veremos no próximo capítulo.

3. Início da carreira e início do ensino fundamental em debate

3.1 Os Inícios

Ao escolher como tema central desta pesquisa o professor iniciante, me deparei com uma série de questões: O que determina que um professor seja iniciante? O tempo de formado, após a conclusão de uma graduação em licenciatura? O tempo de experiência como professor? O tempo de experiência formal como professor, regente em uma turma, em uma escola regular? O que faz com que um professor se considere iniciante? Que dificuldades enfrentam e como procuram superá-las? Nesta seção, serão respondidas estas questões, em diálogo com a literatura sobre professores iniciantes. Em que aspectos os achados desta pesquisa se distanciam (ou se aproximam) da literatura?

3.1.1 Ser ou não ser iniciante: eis a questão

Segundo Huberman (1992), a *fase de iniciação*, referente à *entrada na carreira*, corresponderia aos 2-3 primeiros anos de ensino, sendo caracterizada pelo período de *sobrevivência e descoberta*. Partindo dos pressupostos de que 22 anos se passaram e de que a realidade brasileira difere da canadense, vale perguntar: O que é ser professor iniciante no contexto desta pesquisa?

Com tempos de experiência (como professor, regente, em escola regular) variando entre 2 e 4 anos, ainda que com outras experiências prévias como professores e/ou na área da educação, conforme foi possível observar nas apresentações do capítulo anterior, os 6 professores entrevistados se consideram iniciantes. Selecionei alguns trechos de suas narrativas para abrir a discussão

sobre os aspectos que estão em jogo para que um professor seja considerado/se considere iniciante:

Aí, eu sempre fico na dúvida. Na escola formal, o Colégio Federal Branco foi minha primeira experiência como professor, mas, assim, tinha a ONG, né? Tinha o pré-vestibular comunitário (...). Esse contato com o primeiro segmento do ensino fundamental aconteceu ano passado, muito recente. (Luís)

Se tomarmos como ponto de partida para o levantamento das experiências a entrada no curso de Pedagogia, Luís conta com um ano de experiência como explicador; seis meses à frente de uma turma de EJA, durante o estágio realizado por ocasião da Prática de Ensino; três anos como professor de Literatura no pré-vestibular citado acima; três anos como pedagogo no *Salto para o Futuro*; um ano como professor em um projeto de leitura e escrita de uma ONG, também citado acima, além de todo o tempo em que foi bolsista de extensão, de iniciação científica e de apoio técnico. As duas experiências citadas por Luís, a ONG e o pré-vestibular comunitário, foram posteriores à conclusão da graduação e lugares onde ocupou a função de professor. Ainda assim, ele as diferencia da primeira experiência em “*escola formal*”, onde completou seu segundo ano de experiência em 2014. Ao descrever a entrada na carreira como um período de sobrevivência e descoberta, geralmente vivido em paralelo, Huberman (1992) levanta também a existência de perfis com outras características. Um deles é o de professores que já têm muita experiência, como Luís. Em sua entrada na carreira como professor regente, viveu momentos de sobrevivência e de descoberta – mais descoberta do que sobrevivência –, independentemente de toda a sua experiência prévia.

A dúvida de Luís também apareceu na narrativa de Inês:

Em sala de aula, sala de aula mesmo, três anos. Três anos? Eu comecei como professora, mesmo, regente, em 2010. Esse é meu quarto.... terceiro ano em sala de aula, porque eu parei por causa do mestrado. (...) Então, realmente, pra mim, eu só conto como se eu tivesse, eu conto as turmas que eu tive. Então, eu tive uma turma de 2º ano, e uma turma de 4º no ano passado. Então, pra mim, essa é a minha 3ª turma. (...) e uma turma de educação infantil, mas que não era minha [Era auxiliar em uma turma de Maternal]. Então eu conto, mesmo, 3 turmas. Então, eu acho muito pouco, né? (Inês)

Do mesmo modo que para Luís, o tempo que conta para Inês é o tempo em sala de aula, como regente. Suas experiências como professora em escola de música ou como auxiliar em escola regular não são contabilizadas. Nascimento (2012), em pesquisa realizada com formadores de professores, também se deparou

com a necessária problematização em torno da primeira experiência profissional formal dos professores, que nem sempre coincide com o que a autora chamou de “verdadeiro momento de suas entradas no magistério”. No caso de Inês, a entrada a contragosto em um segmento de ensino no qual não pretendeu nem pretende construir sua carreira pode explicar que quase tenha desconsiderado essa experiência, conforme discutido no capítulo anterior.

Luciana, por sua vez, que escolheu começar a carreira na educação infantil, considera a experiência como auxiliar nesse segmento sua primeira experiência, iniciada no ano seguinte à conclusão da graduação: *“Eu começo na educação infantil, quando eu fui professora auxiliar, não foi nem professora regente, no caso. Era professora auxiliar, em 2009, foi do Maternal. Eu considero a primeira”*.

Verônica teve sua primeira experiência como regente depois de formada assim que concluiu a graduação. Como, ao longo do curso, não teve outras experiências na área – além da iniciação científica –, pois trabalhava para sustentar-se desde antes de entrar na universidade, não hesitou ao responder a pergunta: *“eu tenho 3 anos de experiência, não tenho nem 4 anos de experiência. Eu tenho 3 anos de experiência: fevereiro de 2011 pra cá. Sou novinha”*

Como se pôde observar, a pergunta, aparentemente simples, sobre o tempo de experiência profissional docente desses professores iniciantes deixa alguns em dúvida, principalmente os que tiveram experiências prévias depois de concluída a graduação e antes da primeira como regentes em escola regular. Atuar como professor, fora da escola, pode ser considerado? Atuar como auxiliar, dentro da escola, deve ser desconsiderado? Parece que o tempo de experiência como professor não é contado da mesma maneira por todos os professores, portanto o tempo de experiência precisa ser relativizado, ou minimamente problematizado, ao considerar um professor como iniciante.

No grupo de 6 professores entrevistados para esta pesquisa, 3 têm 4 anos de experiência – Verônica, Luciana e Flora – tomando como base os critérios previamente explicitados. Estariam, portanto, fora da *fase de iniciação* (HUBERMAN, 1992), mas também se consideram iniciantes, conforme relatam:

Porque eu tenho 2 anos na alfabetização, antigamente eu era da educação infantil (...)Então, há 2 anos estou no 1º ano. Então, superiniciante pra mim, aprendo a cada dia, é um aprendizado diferente. (Luciana)

Foi meu primeiro ano na classe de alfabetização, tá? Este ano eu peguei uma turma de 1º ano. (...) [O que te faz se considerar uma iniciante?] Ah, eu acho que é a minha insegurança em certos momentos, sabe? Às vezes eu tenho dúvidas se o que eu estou fazendo se está certo ou se está errado, sabe? Eu fico, "nossa, será que é esse o caminho?" Eu me cobro muito, é, eu até parei com isso um pouco, mas, assim, quando meu aluno não conseguia aprender, eu já começava a achar que o problema estava comigo. Eu pensava: "nossa, ele não está aprendendo, porque o problema sou eu". (...) Eu acho que no dia que essa insegurança acabar, eu acho que eu não vou estar me movimentando, eu acho que eu não vou estar me olhando como profissional, sabe? Eu não vou estar olhando o que eu posso melhorar, o que eu posso fazer pra contribuir, o que eu posso fazer de diferente. (Flora)

[O que te faz se considerar uma iniciante?] A fome de aprender. Basicamente isso, a fome de aprender, porque quanto mais eu acho que eu aprendi, eu vejo que tem mais coisa que eu não aprendi ainda. Então, pra mim eu sou iniciante. Até mesmo por causa do tempo. (Verônica)

Considerar-se professor iniciante não tem como único nem principal critério o tempo de experiência, conforme esclarecem as três professoras acima. O início pode ser caracterizado como um período de aprendizagem constante, permeado por inseguranças e dificuldades.

Neste fragmento da narrativa de Flora – e menos explicitamente também no de Verônica – chamou a atenção também um movimento de busca de superar essas condições. A insegurança, no caso de Flora, ou a consciência do que não sabe, no de Verônica, não as paralisa. Ao contrário, as mobiliza.

As falas de Flora e Luciana conduzem a novas questões: Professores iniciantes vão para as classes de alfabetização? Mudar de segmento representa um novo início?

3.1.2 “Quem chega fica com o que fica”

Esta pesquisa foi construída com base na hipótese de que grande parte dos professores iniciantes começam suas carreiras nas classes de alfabetização, conforme apresentado no primeiro capítulo.

Luciana e Flora se consideram iniciantes no ciclo de alfabetização. Luciana, em 2013 e em 2014 esteve à frente de turmas de 1º ano em escola privada, enquanto Flora, no mesmo período, foi regente em turmas de 2º e 1º anos, respectivamente. Ambas tiveram experiências prévias como auxiliares e regentes na educação infantil. Tanto Luciana quanto Flora, uma em escola privada, outra em escola pública, estão atuando no ciclo de alfabetização por uma necessidade da escola. A primeira fez um processo seletivo específico para substituir uma professora que deixava o 1º ano e a segunda, quando chegou à escola, só encontrou vagas em uma turma de 2º ano e em uma “*turma de Projeto*”. Foi alocada no 2º ano, pois a coordenadora reconheceu seu “*perfil de criança pequena*”.

Diferentemente de Flora, a experiência de Verônica, também em escola municipal, foi “*aquela coisa do novato, quem chega fica com o que fica*”. Começou com uma turma de 2º ano – a distribuição das turmas é feita pela direção – e tempos depois descobriu que “*era uma turma muito difícil*”. Se, por um lado, pensar em seu “perfil” (ou em sua experiência prévia na educação infantil e no 5º ano nas escolas privadas) não foi sequer cogitado no primeiro ano de experiência na escola, por outro seu desejo de acompanhar a turma no 3º ano pôde ser concretizado por uma concessão do diretor a um abaixo assinado das mães dos alunos fazendo essa solicitação.

Também diferente das duas anteriores foi a alocação de Alice na escola municipal. No primeiro dia, recebeu uma turma de 3º ano, que estava aos cuidados da professora da Sala de Leitura (a 4ª professora da turma, antes de Alice). No dia seguinte, percebendo seu nervosismo, a diretora transferiu Alice para uma turma de educação infantil, delegando a uma professora, provavelmente mais experiente, a tarefa de lhe ensinar o trabalho. No final do ano, essa professora sugeriu que Alice assumisse uma turma de 2º ano, sob o argumento do “*perfil para trabalhar com criança pequena*”. O gesto da diretora de transferir Alice do 2º para a educação infantil pode ser considerado uma concessão, visto que Verônica e Flora falaram sobre a impossibilidade de assumir turmas nesse segmento, uma vez que o concurso que prestaram, o mesmo de Alice, era para trabalhar no ensino fundamental. Seu encaminhamento para uma turma de 2º ano

no ano seguinte, depois de ter tido um ano de experiência na educação infantil, é mais um argumento para essa interpretação.

A experiência de Luís, em escola federal, se assemelha às anteriores. Ele foi contratado para suprir uma necessidade da escola e por esse motivo começou em uma turma de 3º ano.

Na escola privada onde Inês trabalha atualmente, começou regendo uma turma de 4º ano e, no ano seguinte, assumiu uma turma de 3º. Ela acredita que a distribuição das turmas, feita pela coordenação, tenha como base tanto “*a característica da professora*”, quanto seu “*tempo de experiência*”: “*No meu primeiro ano de Escola Privada Vermelha eu peguei a turma mais tranquila, porque era o meu primeiro ano*”.

Considerando o que foi possível captar a partir das narrativas dos 6 professores, é possível chegar à conclusão de que, seja em escola privada ou pública, municipal ou federal, o que prevalece na distribuição das turmas pelos professores é a necessidade das escolas, independentemente do perfil ou de experiências prévias dos professores, corroborando os achados de Portella (2014).

Hipótese análoga a de que professores iniciantes começam suas carreiras nas classes de alfabetização é a de que é comum atribuírem as turmas consideradas “piores” ou “mais problemáticas” (LIMA, 2006) aos professores iniciantes, principalmente nas escolas públicas, hipótese essa bastante difundida na literatura. Se, por um lado, a experiência de Verônica confirma tal hipótese, por outro, as experiências de Alice e Flora demonstram empenho das equipes gestoras das escolas em alocar os novos professores em turmas onde possam desenvolver seu trabalho sem maiores percalços, contrariando a hipótese. Essa preocupação também ficou evidente na experiência de Inês.

A hipótese de que professores iniciantes começam suas carreiras nas classes de alfabetização também não se confirma tomando este grupo como referência. Além de Verônica, Flora e Luciana, Inês também começou na educação infantil, considerando sua experiência como auxiliar. Assim como Alice, desconsiderando sua experiência no ensino superior que, segundo a própria, é “*completamente diferente*”, conforme se verá adiante.

A partir dessa constatação, encerro esta seção com a mesma pergunta que encerrei a anterior: mudar de segmento representa um novo início?

3.1.3 O “retorno à origem”

Assim como para Flora e Luciana deixar a educação infantil e assumir turmas do 1º ciclo do ensino fundamental representou novos desafios, conseqüentemente, um novo início, a percepção de Verônica com relação a essa transição foi semelhante: a experiência adquirida em um segmento de ensino, por si só, não dá conta das demandas do novo segmento. Parece que para as três professoras a principal diferença está no trato com crianças mais velhas, conforme relatam:

Eu falei, "meu Deus! Eu, sem prática, as crianças vão me engolir com garfo e faca ou dois palitinhos". Mas, deu tudo certo, a minha falta de experiência não fez tanta diferença assim, por mais que eu imaginasse que iria fazer, era o meu pesadelo, tudo eu achava que era culpa da minha falta de experiência, mas desenvolveu bem. Da mesma forma que desenvolveu o Pré II, desenvolveu também o 5º ano, deu tudo certo. (Verônica)

A minha preferência, desde o ano passado, é pra trabalhar com a alfabetização. Eu sempre trabalhei com a educação infantil. (...) e eu tive a sorte de pegar as crianças menores, que foi sempre a minha prioridade. Eu nunca tive vontade de pegar 4º, 5º ano. Eu falo que o meu limite é o 3º, mas se puder me deixar no 1º, quietinha, e não mexer comigo, maravilha. Porque eu gosto de trabalhar com as crianças menores. Porque eu sempre quis. Eu achava lindo, assim, o despertar da criança, sabe? (...) Mas, assim, fluiu, está sendo, assim, uma experiência muito bacana, por mim, assim, não tenho vontade de sair (...) e digo ainda mais, se eu pudesse trabalhar na educação infantil, perfeito. Eu gosto muito de trabalhar com as crianças menores, ver esse processo. (Flora)

Pra mim, eu gostaria de ficar nesse lugar pra sempre: como professora do 1º ano, mas eu sempre me intitulo que eu estou no 1º ano (...) Eu posso sair dele, porque assim como eu passei pela educação infantil, eu acho que eu posso também passar pelo 1º ano e ir para outra série. (Luciana)

Para Alice, que teve sua primeira experiência como professora regente no ensino superior, o desafio foi semelhante: “Vou ficar em uma turma de 3º ano, eu não sei nem como é que eu faço. Pra mim era como se eu nunca tivesse entrado em uma sala de aula, completamente diferente”. Por outro lado, a experiência na educação básica foi formativa para a docência no ensino superior – para onde planeja retornar no futuro –, proporcionando a aproximação entre teoria e prática

de que tanto sentem falta os futuros professores, conforme relataram ao avaliar sua formação inicial, há anos se difunde na literatura, e não houve tempo de explorar na tese, ficando na agenda de trabalho das publicações decorrentes da mesma.

Muito diferente você entrar numa sala de aula, numa turma de graduação, você atuando como professora, você sabendo o que que é, o que cada professor passa na sala de aula e você entrar alheia com toda a teoria, sabe? É muito diferente, é muito diferente, principalmente na minha disciplina, quando a gente pensava a inclusão e tal, pensava naquelas realidades de escola, mesmo, né? Você tem uma outra visão, sabe? É muito diferente. Assim, quando um aluno indaga pra você assim, "mas olha só, eu tenho um aluno no meu estágio que ele faz assim, assim e assim". Eu, quando estava sem essa vivência, diria, "ah, mas aí você faz um trabalho diferenciado, você adapta, porque o aluno, cada aluno é cada aluno", quando você tá com 32 na sua sala, cada um com uma personalidade diferente, cada um com os seus temperamentos, alguns à flor da pele, você tem que ter um jeito para tratar cada um? Sim, mas numa turma de 32, você não vai fazer um trabalho diferenciado com 32 ao mesmo tempo, você não vai conseguir em todas as atividades fazer um trabalho, "oh, agora você vai fazer esse, você vai fazer esse e você vai fazer esse" isso é piração. Então, depois de estar na sala de aula, você compreende aquilo que seu aluno diz, e aí eu falei exatamente isso pra ele, "você não vai fazer um trabalho diferenciado com seu aluno para cada atividade, você vai inserir ele dentro de algumas do grupo e algumas você vai fazer diferenciada. Se você sentir que está um clima bom para você chegar perto daquele aluno e trabalhar um pouquinho com ele, você trabalha. Mas, no dia em que a sua turma estiver pegando fogo, o dia que for uma final de Flamengo e Botafogo, você não vai conseguir sentar com aquele aluno e produzir uma coisa diferente, entendeu? (Alice)

Do mesmo modo que mudar de segmento representa um novo início, mudar de ano/série também representa um recomeço, na medida em que o professor iniciante precisa lidar com um novo conteúdo e (re)descobrir maneiras de ensiná-lo a outras crianças, em outra etapas de seu desenvolvimento, conforme relata Inês:

Se você começa numa série que você não tem noção do conteúdo e você está aprendendo junto com as crianças... Ano passado, quando eu peguei uma turma de 4º ano, eu senti muito isso. Quando me chamaram pra sair do 4º ano e ir pro 3º eu falei "pelo amor de Deus, não! Agora que eu ia fazer tudo direito!?" [risos de ambas]. "Porque agora que eu já entendi?!". Porque você entende o ciclo da série. Quando você entende... Eu falei: "eu vou pedir pra eles, 'não me tira do 3º ano, porque agora eu vou entender o ciclo, você pode agir em cima daquilo!'. Cada vez que você faz de novo, você faz melhor. Você já sabe como eles têm que sair dali. (Inês)

Acompanhar a turma no ano seguinte, por sua vez, deixa os professores iniciantes em situação um pouco mais confortável, pela possibilidade de darem continuidade a um trabalho já em desenvolvimento, diminuindo o caráter de

novidade da nova experiência, ou seja, sem se deparar com algo completamente novo e precisar recomeçar. O simples fato de estarem com os mesmos alunos, com quem já construíram uma relação, já adequaram modo de trabalhar, rotina e disciplina, já facilitaria o trabalho.

Eu sigo com o 4º ano, porque eu trabalho com eles para continuar o projeto. Quando eu cheguei na escola, minha diretora pergunta assim, "que turma você quer?" "eu quero os grandes, os maiores, o 5º ano". Aí, hoje em dia eu falo assim, "que turma você quer?", "o 3º ano" Eu quero voltar ano que vem para o 3º ano, termina o contrato ano que vem, mas quero voltar para o 3º ano, se possível terminar no 3º ano (...). (Luís)

Esse fragmento da narrativa de Luís chama a atenção também para o seu desejo inicial de assumir uma turma de 5º ano. As crianças mais velhas do ensino fundamental podem ser vistas como algo mais próximo do conhecido diante do desconhecido que estava por vir, já que uma das principais experiências prévias de Luís como professor havia sido com adolescentes, no pré-vestibular.

A partir dos relatos apresentados nesta seção é possível chegar à conclusão de que mudar de segmento, ou mesmo de ano/série representa um novo início para os professores. Se puderem/pudessem escolher, para que ano/série gostariam de ir? Como no capítulo anterior, o “retorno à origem” também se configurou como uma categoria interessante diante das possíveis respostas dos professores a essa pergunta. Exceto Verônica, todos, de alguma maneira, manifestaram o desejo de retornarem – caso tenham mudado – ou de permanecerem regendo o ano em que tiveram uma experiência bem sucedida.

Luís, por exemplo, depois de acompanhar sua primeira turma no ano seguinte, gostaria de voltar ao 3º ano, onde começou; Inês, que em seu terceiro ano como professora regente, esteve à frente de três anos/séries diferentes, manifestou o desejo de continuar na última, com base na crença de que “*cada vez que você faz de novo, você faz melhor*”; Alice, que foi do ensino superior para a educação básica, pretende voltar a ele, munida da experiência que lhe fará ocupar uma outra posição como professora universitária; por fim, Luciana e Flora, vindas da educação infantil e bem-sucedidas no desafio que representa reger o 1º ano, conforme relataram em diferentes partes de suas narrativas, pretendem continuar, pois isso significa o reconhecimento do seu trabalho por parte da comunidade escolar. Ambas relataram que as professoras do 1º ano não costumam ser

realocadas em outras turmas. Isso faria com que seu bom desempenho fosse reconhecido por toda a comunidade escolar. A identidade de professora alfabetizadora se sobreporia, dessa forma, à identidade de professora iniciante.

Em todos os casos pode-se chegar à conclusão de que o trânsito entre os diferentes inícios não os faria deixar a condição de iniciantes, ainda que reconheçam que essas mudanças são inerentes à sua profissão, como pontuou Luciana. Esse retorno, contudo, não se configura como um retrocesso, mas como um progresso, já que voltam ao lugar de onde vieram em uma outra condição em função da experiência adquirida.

Se, por um lado, a teoria de Huberman (1992) e a literatura sobre professores iniciantes, por si sós, não são suficientes para pensar o contexto de inserção profissional dos professores em início de carreira, conforme apresentado até aqui, por outro, a ideia da *entrada na carreira*, caracterizada por um período de *sobrevivência* e *descoberta*, pôde ser observada em conformidade com a formulação do autor: apesar das motivações diversas, o contato inicial com as situações de sala de aula por parte dos principiantes se dá de forma um tanto homogênea. Dessa forma, as primeiras experiências dos professores iniciantes entrevistados nesta pesquisa giram em torno dos períodos de *sobrevivência* e *descoberta*, revelando “a generalidade na particularidade” (BOURDIEU, 2004, p.171).

3.1.4 Enfrentamento e superação das dificuldades dos inícios

No segundo capítulo, ao narrar as trajetórias de escolarização, formação e profissionalização dos professores, procurei descrever sua chegada às escolas onde tiveram suas primeiras experiências como professores e contextualizar suas condições de trabalho. Retomo, nesta seção, o exercício de abstrair algumas singularidades individuais, na tentativa de captar certas regularidades (LAHIRE, 2004), com o objetivo de responder as duas últimas questões que introduzem o capítulo: Que dificuldades enfrentam os professores no início de suas carreiras e

como procuram superá-las? Em que aspectos os achados desta pesquisa se distanciam (ou se aproximam) da literatura?

“Apreender a particularidade na generalidade” (BOURDIEU, 2004, p.171) parece ser um caminho profícuo para a contribuição com a produção do conhecimento. A proposta aqui, ao selecionar os dados para a análise, é trazer não apenas aqueles que confirmam o que está posto, mas também os que contrariam e, portanto, estimulam a formulação de novas perguntas, fazendo com que as investigações avancem.

3.1.4.1 Primeira batalha: a recepção.

A primeira batalha a ser enfrentada pelos professores na luta pela *sobrevivência* na profissão reside no fato de que a comunidade escolar espera que o professor iniciante atue como veterano, com as mesmas habilidades, competências e funções, desde seu primeiro dia de trabalho na escola (cf. FREITAS, 2000). Essa expectativa faz com que, na maioria dos casos, não haja qualquer tipo de recepção diferenciada pelo fato de os professores estarem iniciando na carreira, principalmente nas escolas públicas municipais, como afirma Flora: “*Olha, eu fui bem recebida, mas eu me senti desamparada. Não, não. Não existe. Não querem nem saber.* A chegada de Alice, também em escola municipal, em uma turma de 3º ano, não contou com qualquer orientação, “*se vira*”.

Diferentemente das duas, Luciana sentiu-se “*superbem acolhida tanto pelos pais, quanto pelos professores, quanto pelos alunos*”. O acolhimento, principalmente por parte dos alunos, com quem o convívio é constante no cotidiano do trabalho, é um elemento do período de *descoberta* importante na superação das dificuldades do início, que marcam o período de *sobrevivência*. Ele contribui para a determinação dos professores iniciantes de permanecer na profissão (cf. LIMA, 2006).

A partir das narrativas dos professores e em diálogo com a revisão de literatura realizada é possível chegar à conclusão de que falta, por parte da equipe gestora das escolas, assumir a responsabilidade pela inserção dos professores iniciantes que chegam. O que se vê, em geral, são algumas iniciativas individuais bastante limitadas pelas condições de trabalho dos iniciantes na escola, evidenciando a fragilidade do trabalho colaborativo/coletivo nas escolas (cf. PAPI, 2012), conforme relata Alice:

Quando eu saí, quando acabou tudo [refere-se ao seu primeiro dia de aula na escola municipal, em uma turma de 3º ano], a professora que tava na turma, ela veio pra mim, me levou pra sala de leitura, conversou comigo, eu desabei, desabei, chorei muito, falei assim... a professora que estava com a turma e que não se preocupou nem. E aí ela falou, quando foi conversar comigo, "poxa, eu devia ter te orientado, eu devia ter te passado um pouco como é que era a turma. Desculpa, porque eu não tive tempo de fazer isso", não sei o quê. E eu chorava desesperadamente. (Alice)

Por outro lado, a inserção de Alice no instituto federal onde ingressou pouco antes de completar seu terceiro ano na escola municipal, representa uma das possíveis alternativas para que essa inserção seja vivenciada de forma menos traumática, afastando-se da “sobrevivência” e aproximando-se da “descoberta”.

A gente passou por duas semanas de curso antes de pegar a turma, a gente ficou duas semanas. Até o dia 17 eu tava em curso. Fizeram um curso todo para a equipe nova. Toda equipe nova recebeu uma revista do INES.(...) Independente do tempo de experiência. Todo mundo que tá chegando. Quase ninguém trabalhava com surdo, conhecia surdo, então, eles esclareceram isso: o que que é o surdo, o que que é o trabalho do INES, o que que é o projeto do INES, o que que é educação bilíngue, receberam vídeos, materiais, participaram do congresso do INES, que já tinham encerrado as inscrições, mas os professores novos puderam participar. Fizemos minicurso, um congresso e tal. Então, teve toda, foi do dia 1º ao dia 17 de formação (Alice)

Esse relato traz um novo argumento à ideia de que são vários e diferentes os inícios da carreira dos professores. Ingressar em uma nova rede, em uma escola que têm a especificidade de se dedicar à educação de surdos, coloca os professores na condição de iniciantes, independentemente de seu tempo de experiência. O apoio institucional tem uma contribuição evidente na inserção dos iniciantes.

Outra iniciativa, mencionada por Inês, é um “curso de formação de estagiários”, desenvolvido na Escola Privada Vermelha, onde é professora e ex-aluna e Flora ex-aluna e ex-estagiária. Esse curso teve início em 2014 e a proposta

consiste em que se desenvolva ao longo dos dois anos de contrato dos estagiários. Sem revelar maiores informações por desconhecimento, o que se explica pelo fato de ser uma proposta nova na escola e não voltada à sua categoria profissional, Inês afirma que iniciativa semelhante seria válida com os professores que estão chegando à escola. Atualmente, os novos professores contam com uma apresentação sobre o funcionamento e a proposta da escola, diferenciando-se das experiências vivenciadas por Flora e Alice nas escolas municipais.

André (2013) desenvolveu importante pesquisa sobre políticas de apoio aos docentes, inspirada em pesquisas semelhantes desenvolvidas no cenário internacional por Imbernón (2006), no contexto europeu, e Vaillant (2006), na América Latina. Neste trabalho, André apresentou, entre outros, três programas específicos de inserção de novos professores na docência, desenvolvidos nos municípios de Jundiaí (SP); Sobral (CE) e no estado de Mato Grosso do Sul. Em Jundiaí, “após aprovação no concurso, os iniciantes têm 30 dias de capacitação antes de entrar em sala de aula, quando já recebem salário”. (ANDRÉ, 2013, p.45).

No município de Sobral, os professores que ingressam na rede

devem cumprir uma carga horária total de 200 horas de formação, com no mínimo 80% de presença, uma vez por semana, no período noturno. Recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participar da formação. Os critérios para a concessão dessa gratificação estão regulamentados em lei. Metade desta carga horária deve ser cumprida no Programa Olhares, que consiste em encontros com escritores, conversas com artesãos, visitas a museus, oficinas de várias linguagens e participação no encontro Anual de Educadores de Sobral. (ANDRÉ, 2013, p.45-6).

Destaca-se, nessa iniciativa, investimento também na formação cultural dos professores, em geral, provenientes de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos, conforme foi possível observar nesta pesquisa e em tantas outras desenvolvidas nos contextos brasileiro e latino-americano.

Já no caso do estado de Mato Grosso do Sul, o projeto voltado aos professores iniciantes conta com “encontros sistemáticos para discutir a prática, indicar temas e problemas para os encontros de formação, acompanhamento de

suas ações nas escolas, avaliação de seus alunos e revisão da formação” (ANDRÉ, 2013, p.46).

Chama a atenção nesse projeto o necessário acompanhamento e avaliação e reformulação das ações que devem suceder qualquer programa de formação que vise a resultados progressivos e permanentes.

Superada a batalha inicial, de chegada às escolas, que outros desafios aguardam os professores?

3.1.4.2 Segunda batalha: “o que fazer?”

Passado o momento de chegada e recepção dos professores iniciantes nas escolas, eles se sentem “perdidos”, “sem saber o que fazer”, conforme relatam:

eu confesso que, assim, no início eu me senti muito perdida, porque ninguém da direção ou da coordenação chega e diz, “olha, você vai trabalhar assim, vai começar dessa maneira, apresentando o alfabeto, as vogais”, enfim, sabe? (Flora)

Se eu passasse conta simples, era muito fácil. Se eu passava pra dois Algarismos, aquela que faz dezena, eles não sabiam. Então, eu estava no meio de um fogo cruzado. Eu não sabia o que eu fazia, completamente perdida. (Alice)

A sensação de Flora, de estar “perdida”, é agravada por assumir pela primeira vez uma turma de primeiro ano, ou seja, por seus novos inícios: no ano/série, no segmento e na rede pública. Alice também sentiu-se “perdida”, sem encontrar a medida entre o fácil e o difícil, entre o que os alunos sabiam e como poderia ensinar o que ainda não sabiam.

É comum, tanto na literatura quanto foi nesta pesquisa a expectativa por parte dos iniciantes de receberem ajuda (cf. VAN ZANTEN & RAYOU, 2004). Mais uma vez, a falta de apoio institucional faz com que os professores iniciantes contem com o apoio de que dispõem. No caso de Alice, ela costumava recorrer previamente a ex-professoras da graduação, demonstrando a importância do cultivo do capital social no campo profissional e a produtividade das aprendizagens geradas nesses momentos de socialização profissional ocorridos fora da escola. No caso de Flora, esta situação a remeteu à sua experiência prévia

em escolas particulares, nas quais podia contar com o “*privilégio*” de ter acesso a planejamentos anual e bimestral “*com todos os conteúdos, com tudo o que eles esperam que você trabalhe com as crianças*”.

Já na escola pública, que é onde eu trabalho atualmente, você não tem esse, esse, esse amparo, né? Você tem que buscar. Tudo bem que tem lá, né? Os Parâmetros Curriculares Nacionais, você vê aquilo tudo, mas só que não é só aquilo ali, né? Tem coisas muito mais específicas que se você não buscar. Não adianta você pegar um livro e olhar só o sumário, "ah, eu tenho que dar isso aqui, porque isso aqui está dizendo que este livro é do 2º ano ou de 1º ano e eu tenho que dar esse conteúdo" Não é assim que as coisas acontecem. (Flora)

Neste fragmento da narrativa de Flora, ela mesma aponta alguns caminhos para que não se sinta perdida em relação ao que precisa fazer, como recorrer aos PCN e aos livros didáticos. Considerando os dois fragmentos apresentados nessa seção, parece que a dificuldade não está na resposta à pergunta “o que fazer?”, mas no como fazer, por onde começar, como afirma no primeiro fragmento, vinculado mais diretamente à sua primeira experiência na alfabetização.

Para enfrentar essas dificuldades, Flora procura, individualmente, criar situações de troca com professoras de outras turmas da escola – que só tem uma turma de cada ano –, e parece ter a característica de fazer com que elas circulem pelos diferentes anos.

No caso de Alice, a proposta para contornar a situação partiu da diretora da escola, ao mudá-la de uma turma de 3º ano para uma de educação infantil, delegando a uma professora mais experiente a tarefa de lhe ensinar o trabalho. Tal estratégia me remeteu aos Programas de Mentoria, difundidos em países da Europa e da América do Norte. Esses programas têm sido considerados espaços formativos importantes para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Segundo Marcelo Garcia (2007), neles os novatos são acompanhados intencional e sistematicamente, por professores mais experientes – os mentores – responsáveis por ajudá-los a discutir o ensino, analisar continuamente sua experiência, olhar para si, para seus conhecimentos e para suas práticas, bem como para os alunos, além de tomar decisões fundamentadas, estabelecendo as relações de confiança necessárias para que os dilemas e problemas possam ser superados.

No contexto brasileiro, iniciativa semelhante vem sendo desenvolvida por um grupo de pesquisadores da UFSCar, na modalidade online. As autoras também chama a atenção para a inexistência de políticas educacionais voltadas para tal apoio, o que acaba se configurando como uma espécie de “trabalho voluntário, feito pela boa vontade e compromisso dos mais experientes ou da partilha das necessidades e dilemas entre os novatos” (TANCREDI, R.M.S.P; MIZUKAMI, M. da G.N.; REALI, A.M. de M., 2012, p.63).

Ainda com relação à proposta da diretora do colégio de Alice, de aprender o trabalho com uma professora mais experiente, Vallii (1992) destacou como um dos problemas da fase de iniciação a imitação acrítica de condutas de outros professores. A respeito da imitação, Alice comenta:

Eu comecei o ano passado, mas eu tenho pena das minhas crianças da educação infantil do ano passado, porque eu fazia um trabalho com eles, mas copiando outra professora. Pra mim não tinha sentido e se não tinha sentido pra mim, possivelmente não tinha sentido para as crianças. Eu não conseguia passar esse sentido. (Alice)

A partir desse comentário é possível pensar que copiar a professora a quem foi atribuída a tarefa de ensinar o trabalho à Alice foi a única possibilidade encontrada em seu primeiro ano de trabalho, quando se deparou com a falta de respostas à pergunta “o que fazer?”. Ainda assim, a atitude de Alice não se caracteriza como “imitação acrítica”, pois a busca de sentido para o trabalho realizado com as crianças já pode ser considerada uma postura crítica. Foi essa busca de sentido que conduziu Alice a novas buscas, chegando ao Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II.

Esse programa é fruto de uma iniciativa da CAPES, como proposta de desenvolver um programa de iniciação que complemente a formação inicial de professores em início de carreira e auxilie seu desenvolvimento profissional. O programa tem por objetivo “Aprimorar a formação do professor da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco* [...]” (Colégio Pedro II, 2011, p.1 apud CORRÊA E PORTELLA, 2012).

O Programa de Residência Docente (PRD) é destinado a professores com até três anos de conclusão do curso de Licenciatura Plena e que atuem em

qualquer área disciplinar oferecida pelo Colégio Pedro II, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. E as vagas são oferecidas, preferencialmente, a professores da rede pública de ensino, redes estadual e municipal.

O PRD é uma pós-graduação *lato sensu*, cuja previsão de duração é de um ano, com carga horária de 500 horas, assim distribuídas: observação e colaboração na docência (65% da carga total), formação continuada por meio de oficinas presenciais e semipresenciais (25%) e observação em setores administrativo-pedagógicos (10%).

O programa conta com quatro categorias de participantes: o professor residente, o professor supervisor, o coordenador de área e o coordenador institucional. As vagas disponíveis em cada ano de realização do programa dependerão da demanda externa, da disponibilidade de atendimento do Colégio Pedro II e também do número de bolsas fornecidas pela CAPES, conforme consta no referido documento. Cada participante do programa, recebe uma bolsa da CAPES, com valor diferenciado de acordo com a sua categoria de participação.

Para a conclusão do processo com consequente obtenção do título de especialista, o professor residente deverá cumprir todos os requisitos previamente sinalizados pelo programa, quais sejam: frequentar e cumprir as atividades designadas, fazer relatório semestral sobre as atividades realizadas, elaborar memorial sobre a experiência profissional no PRD e elaborar um produto acadêmico-pedagógico sob orientação e assessoria do professor supervisor. Havendo cumprido satisfatoriamente os pré-requisitos para a conclusão do curso, o residente receberá o certificado de “Especialista em docência do Ensino Básico, com ênfase em... (completar com a área de atuação e formação do residente)”.

A respeito de sua experiência no Programa de Residência Docente Alice comenta:

Recebo várias críticas, sempre que eu toco nesse assunto porque, realmente, as pessoas falam uma coisa que é verdade, é muito pouco você fazer um curso com duração de 1 ano, pra 8 professores, pagando uma bolsa de R\$ 400,00 por mês pra cada professor, né? E é muito pouco, em vista da necessidade de formação dos professores do país, mas eu acho que essa experiência tem algo de construtivo que pode ser integrado na graduação, né? (Alice)

A proposta de oferecer formação *in loco*, objetivo do Programa de Residência Docente, já foi proposta por Lessard (2009), para quem o estudo do trabalho docente deveria ser *in situ*. Aprende-se o trabalho na interação dos atores com o contexto (LESSARD, 2009, p.119).

A proposta de Alice de integração da experiência vivida com a formação inicial foi desenvolvida por Ludke e Boing (2012), que propõem considerar o trabalho como eixo que inspire a formação inicial. Para os autores, o domínio teórico não garante a aprendizagem dos alunos, portanto defendem maior articulação entre teoria e prática em situações de trabalho, contemplando o conhecimento do interior da escola. “O trabalho, especialmente nos seus primeiros anos, torna-se espaço formativo com relevância ainda maior, dada a precariedade da articulação entre a formação inicial e o trabalho real”. (PORTELLA, 2014, p.40-1).

Enquanto Alice e Flora, nas escolas municipais, se sentiram “*perdidas*”, sem saber o que fazer e sem qualquer tipo de apoio, nas escolas privadas, ainda que também enfrentem dificuldades em relação ao que fazer e como, a elaboração coletiva do planejamento, seguida de revisão da coordenadora ou da orientadora pedagógica foi um recurso importante no enfrentamento dessa dificuldade.

Na alfabetização eu sinto que já tem um norte, que os parâmetros curriculares me dão um norte do que que eu preciso trabalhar. Então, assim, até a escola mesmo, tem um currículo pra 1º ano que não tem pra Educação Infantil que são os conteúdos que precisam ser dados. Então, assim, eu gostei dessa parte, porque, assim, é meio um tradicional e eu posso fazer um diferencial devido à minha prática, porque com esses conteúdos eu sei o que fazer, mas quando não me dão o que precisa eu fico meio que perdida, meio eu não sei o que eu posso dar nessa série, nesse ano. (Luciana)

Luciana refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais como “um norte”, mas parece não levá-los em consideração, quando afirma seguir o currículo da escola e sentir-se “*perdida*” sem saber os conteúdos que precisariam ser trabalhados em cada ano. Do mesmo modo que para Flora, a dificuldade pode ser de caráter metodológico, que, talvez, em alguma medida, seja resolvida no que Luciana chamou de “*currículo pra 1º ano*” da escola ou em algum tipo de mediação existente entre os professores da escola e esse currículo.

Em outras partes da entrevista o planejamento, realizado coletivamente pelas professoras que dão aula para o mesmo ano e revisado pela coordenadora, que *“faz uma revisão das atividades e do planejamento em si, dá a sua opinião, muda o que tem que mudar”* parece ajudar as professoras, tanto em relação aos conteúdos que precisam ser contemplados, quanto no como fazer com que os alunos dominem esses conteúdos. Luciana contou que a matriz curricular da escola conta com descritores, *“que são tipo o que que a gente quer alcançar com aquela atividade”* e uma das funções da coordenadora é conferir se as atividades propostas nos planejamentos estão adequadas a esses descritores.

A dificuldade de Inês teve um elemento adicional: *“você não sabe a melhor maneira de dar os conteúdos e você não sabe sobre os conteúdos que você vai dar”*. Atribui essas dificuldades à formação inicial:

eu esperava encontrar conteúdo e maneira de dar. Pra mim, a didática era isso. Metodologia. Conteúdo. “Olha, no 4º ano, vocês vão dar história do Brasil, ou não sei o quê. Esse conteúdo, a gente pode... tem essa atividade, essa atividade, essa atividade, e a gente pode fazer assim, assim, assim. (Inês)

Para resolver a dificuldade com o domínio dos conteúdos, Inês costuma recorrer à internet ou buscar ajuda na escola, conforme relata:

Muito conteúdo eu busco na internet. Assim, data, história, eu busco em sites... Não tenho livro didático sobre. E a própria escola, também, “ó, como é que dá isso?”, “tem uma ficha disso?”. Ano passado eu tive muita dificuldade. Como? “Cadê a história do Rio de Janeiro? Alguém me dá alguma coisa pra eu saber? Cadê um livro pra me ensinar, pra eu poder ensinar?” Muita, muita internet.

A busca por formação para suprir lacunas da formação inicial também foi uma estratégia de Inês, não para resolver o próprio problema de domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas para melhor intervir nas dificuldades e transtornos que interferem na assimilação do conteúdo e no comportamento dos alunos, o que encontrou na pós-graduação em Psicopedagogia a que atribui metade de sua prática. *“A outra [metade] é a internet”*.

Assim como na escola de Luciana, o planejamento na escola de Inês também é feito coletivamente pelas professoras do mesmo ano que, todos os dias, têm um horário livre, quando seus alunos estão em outras atividades fora da sala de aula.

Se por um lado a falta de apoio nas escolas municipais foi a principal responsável pela insegurança das professoras, o que não se observou nas escolas privadas, por outro, na escola federal ele foi determinante para que Luís não vivesse essa dificuldade característica do período de *descoberta*. Mais do que apresentar planejamentos prontos ou delimitar conteúdos, a coordenação pedagógica da escola faz propostas didático-metodológicas, inclusive para além dos muros da sala de aula. Segundo Luís, as propostas da coordenação não são impostas e os professores, inclusive os iniciantes, têm liberdade para concordar, discordar ou apresentar propostas novas. Luís também aprendeu o que fazer, especialmente, com uma colega “*de lado*”, com quem tinha ocasião de trocar ideias e materiais, construindo um trabalho coletivo.

Chamou-me a atenção não ter selecionado para esta seção nenhum fragmento da narrativa de Verônica que dialogasse com os achados das narrativas dos outros professores. Voltei à entrevista e encontrei uma possível explicação: Verônica sabe o que e como fazer, pois seu trabalho se baseia na apostila da Prefeitura, questão já discutida no capítulo anterior. A esse respeito, Corrêa e Antunes (2012) observaram que alguns professores iniciantes parecem lidar bem em contextos de regulação do trabalho, chegando a considerar essa regulação como algo positivo para a sua formação. No caso de Verônica é como se resolvesse a falta de apoio da equipe gestora da escola manifestada por Flora com o apoio de que dispõe: o material didático oferecido.

Também chamou a atenção na narrativa de Verônica seu empenho em aproveitar as atividades de formação oferecidas no município e ainda buscar outras, como as Conversas sobre Práticas no Ensino Fundamental, todas devidamente descritas no capítulo anterior.

Superada a segunda batalha, depois de aprender “o que fazer” (e como) com os colegas e a equipe gestora da escola, recorrendo a eles, informalmente ou aproveitando os espaços e tempos de planejamento coletivo proporcionados pela escola, qual seria a próxima batalha?

3.1.4.3 Batalhas cotidianas: as relações com alunos e professores

Veenman (1988), um dos primeiros autores a investigar o início da carreira dos professores, elencou uma série de dificuldades e problemas enfrentados pelos professores nessa fase. Dentre eles, a manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta de alunos; a motivação e trato com as características individuais dos alunos e relacionamento com pais, alunos e comunidade apareceram com destaque também nesta pesquisa que apresento.

Com relação ao primeiro aspecto, “*indisciplina*”, “*mau comportamento*” e “*conflito*” marcaram o período de *sobrevivência* de Alice, Luís e Luciana.

Eu sei que no meu primeiro dia, quando eu cheguei, me apresentei, tudo mais, já aquele clima de indisciplina (...) e um monte de aluno, do 3º ano, um monte de aluno perturbando, fazendo bagunça. (Alice)

Eu não sabia como lidar nos momentos de mau comportamento. Então, às vezes eu me via meio que, às vezes pegar o chinelo e botar na mesa, durona eu, né? Por quê? Porque era o exemplo que eu tive com minha professora, a traumatizante S., né? Então, eu me via meio assim, eu não sabia como lidar com isso. (Luciana)

Outra coisa também é que é a pedagogia do conflito, porque como tem conflito: "Tio, Fulano pegou minha borracha", "Tio, Fulano me empurrou", essa coisa toda, eu fui lidando com eles. (Luís)

Lima (2006) caracteriza os problemas de disciplina como uma das características da fase de aprendizagem de ser professor e associa esse problema mais a uma dificuldade dos professores iniciantes do que dos alunos, já que os que estão começando na carreira, manifestam uma ausência de autoridade.

Mais uma vez, a imitação acrítica de condutas de outros professores (VALLI, 1992) apareceu como estratégia diante da dificuldade de encontrar maneiras de lidar com a situação, conforme relatou Luciana.

Na medida em que foram desenvolvendo seu trabalho, cada um foi buscando estratégias para resolver essa questão:

Então, eu não estava disposta a nada disso. Não estava disposta a ficar me indispondo com o aluno, entendeu? Até porque eu sei que hoje em dia, direção não é nada, sabe? Você não pode suspender aluno, você não pode dar advertência, só pode conversar. Então, se eu só posso conversar, eu prefiro conquistar eles na conversa do que ter que consertar depois. Aí não adianta

mais. Então, nossa política era sempre da conversa e tal, e eles foram, a gente foi, criando regras pra isso e assim correu tudo bem. (Alice)

No segundo capítulo, destaquei aspectos do cotidiano de Luciana com a turma em que demonstra ter superado essa dificuldade. A professora relatou como vai negociando, com sucesso, as regras de conduta dos/com os alunos em sala de aula. O não cumprimento das regras implica em perda de direitos.

Tem umas regrazinhas que a gente tem que fazer senão não dá certo. Aí, primeiro é a letra. Primeira letra e segunda letra. Aí, quanto mais letra, mais tempo é perdido, entendeu? Perde o pátio inteiro porque é assim, perde o que mais gosta no dia. Aí, às vezes é o pátio, às vezes é a aula, é a hora da história, é o que mais gosta, no dia. Geralmente é o pátio que eles mais gostam. Aí, por exemplo, aí vai a letra, se tiver o nome completo perde 20 minutos, se o seu nome aparecer em outro lugar aí perde o pátio todo. É uma regra que a gente tem construído junto, mas dá certo. [Você coloca no quadro isso?] Minha coordenadora me mata, mas eu coloco. Por quê? Eu tinha uma lista, "ah, mas a sua lista" Beleza, "vou fazer a minha lista". Só que aí, eles perguntam toda hora, "eu tô na lista?" "eu tô na lista?" mas aí eu falava, "gente, eu não chamei você!"

Diferentemente de Alice, conta com o apoio da coordenadora, mesmo ela não concordando completamente com sua prática e propondo alternativas que Luciana rejeitou depois de testar.

A estratégia principal de Luís também foi a conversa, aliada a um olhar individualizado para os alunos.

Eu negociava com a turma, eu conversava, eu olhava no olho, nos dois dias de trabalho eu sabia o nome de todos os meus alunos (...) E a gente conversa e eu tento (...) fazer isso com alguns, principalmente com os problemáticos, abre aspas aí, de tentar chegar, de conversar, eu faço reunião, converso, é possível, né? (Luís)

Como se pôde observar, os professores têm em comum a conversa e a negociação de regras com os alunos entre as estratégias para superar a questão da disciplina.

O último fragmento da narrativa de Luís serve de gancho para a segunda dificuldade apontada por Veenman (1988): a motivação e trato com as características individuais dos alunos. A esse respeito, Inês apontou a inclusão como a principal face dessa dificuldade, questão que Verônica também tangenciou, mas esta apenas para se referir ao número de alunos de sua turma, como um elemento contextualizador de suas condições de trabalho.

Trinta. É, assim, mesmo tendo as crianças especiais, eles não reduziram a turma. Eu sei que a Lei seria reduzir, mas nem todos são diagnosticados, só tem um diagnosticado. Pela minha estimativa tem mais três que não são, por diversos motivos, mas só tem um diagnosticado. Então, eu tenho matriculados hoje, 30 alunos. Ano passado também tinha. Cheguei a fechar o ano com 28, mas porque algumas crianças tiveram que sair. (Verônica)

Atualmente, eu tenho uma grande dificuldade que é a questão de inclusão, que é lidar com aluno de inclusão e adaptar material de aluno de inclusão. Isso é um desafio pra mim. Eu não sei. Porque cada um tem uma coisa, cada um vai até um ponto e eu tenho muita dificuldade com isso. (...) esse ano, a parte de inclusão tá toda com a orientação. Eu não consigo, eu falo “eu não tô conseguindo, tenho muita dificuldade”. (...) esse ano, no 3º ano, nós temos duas turmas com duas inclusões, e as outras duas com uma. Inclusões ditas, né, oficializadas, né? Porque a gente tem as demais. Com laudo, com mediação, Inclusão com mediação! Sem mediação e sem diagnóstico a gente tem outras muitas. (...) A mediação é uma profissional paga pela família, que fica dentro de sala de aula, para mediar, ou cognitivo, ou social daquela criança. (...)Então, ela ajuda ao foco, principalmente ao foco, a organização, e no caso de um dos meus autistas, ela precisa fazer a mediação dele com as outras crianças. (...)duas mediadoras, mais eu e minha auxiliar. Somos quatro adultas para 25 crianças. Mas a mediadora não interfere, né? Mas você tava falando da dificuldade: essa é uma. A outra que eu tenho é de atividades, mesmo. Eu tenho dificuldade de pensar atividades novas, o que pode ser melhor pra eles. São 25, né? Então, assim, eu fico sufocada, porque eu tenho que dar conta de 25 como se eles fossem um só. Então, eu tenho muitas mães que pedem reforço disso, reforço daquilo... e, assim, dificuldade de entender a dificuldade de cada um e de agir na dificuldade de cada um. (...)tem dias que o aluno vai embora e eu penso “nossa, nem olhei pra ele direito, hoje”, “porque esse aqui...”, “tenho que apagar esse incêndio aqui...”. A minha maior angústia é não conseguir dar conta de todos ao mesmo tempo. Essa é o que vai me mandar pra casa, às vezes, triste, porque passou. E não podia ter passado. Mas passa, porque eu tenho as mães de inclusão, que me falam “o meu filho precisa de reforço disso, reforço daquilo, reforço daquilo”. Aí a outra tá com dificuldade disso. Aí a outra não tá conseguindo se relacionar com fulano. Então, ao mesmo tempo, você tem que se relacionar com o problema de todos. Isso, pra mim, é muito difícil. E a outra dificuldade, que não é de sala de aula, é o relacionamento com a equipe, que é o mais difícil. (Inês)

A dificuldade de Inês me suscitou uma abrangente pergunta para a qual ainda não tenho resposta e coloco em minha agenda de trabalho: Sendo a inclusão e a efetiva aprendizagem direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como as universidades – nos cursos de formação inicial – e as escolas vêm preparando e apoiando os professores para lidar com essa questão?

Inês afirma que “a parte de inclusão tá toda com a orientação”, a quem parece relatar sua dificuldade, sem necessariamente receber qualquer resposta para superá-la. Outra questão que levanta, também presente no relato de Verônica, é a discrepância entre o número de inclusões oficiais e o número real, “diagnosticados”. Um dos recursos com que conta Inês, na escola particular, a mediação com “uma profissional paga pela família”, não faz parte da realidade

de Verônica, na escola pública. Ao manifestar sua “*dificuldade de pensar atividades novas*”, Inês pode estar fornecendo uma pista para a interpretação de que não está contando com o previsto apoio da orientação pedagógica. A pressão das mães, já discutida no capítulo anterior, é um elemento agravante a essa dificuldade. Finalmente, a dificuldade de relacionamento com a equipe serve de gancho para o último tópico a ser abordado nesta seção: o relacionamento com pais, alunos e comunidade.

Como o relacionamento com os pais já foi discutido no segundo capítulo, assim como o relacionamento com os alunos também já, anteriormente, dedico-me agora às dificuldades com a comunidade, especificamente a comunidade escolar, aqueles que mais diretamente participam e influenciam o dia a dia dos professores iniciantes: os colegas.

No capítulo dois, ficou registrada na apresentação de alguns dos professores a dificuldade de relacionamento dos novos professores com os antigos. Para Inês essa dificuldade passa pela acomodação, por parte dos antigos, que vai de encontro ao desejo de criação por parte dos novos. Essa distância geracional não se manifesta apenas no trabalho. Assim como novos e antigos professores se encontram em etapas diferentes de seu ciclo de vida profissional, o mesmo acontece com relação à sua vida pessoal.

Já para Luís, a convivência com professores mais antigos foi um dos elementos do ambiente de competitividade criado na escola. Para ele, o tempo de experiência exaltado pelos antigos desqualifica o trabalho dos novos. Nessa escola, a titulação de alguns professores é outro elemento do ambiente de competitividade, além dos diferentes regimes de trabalho. Os contratados, desejosos de progredirem à posição de concursados, em época de concurso, lançaram-se ao que Luís chamou de “*corrida do ouro*”. Ao mesmo tempo em que acredita que o fato de estar começando na carreira faz com que atribua um grande peso a essas dificuldades de relacionamento, defende que os bons professores não naturalizam posturas dessa natureza.

Assim como para Luís, a titulação também se converteu em um problema de relacionamento para Luciana, que supõe que as colegas a vejam como ameaça em função de sua formação.

Até para Verônica apenas o desejo de ingressar no mestrado também lhe rendeu experiências desagradáveis na relação com professoras mais velhas e experientes, quando a dona de uma das escolas onde trabalhou desmereceu a indicação da continuidade de sua monografia em nível de mestrado, como se o tempo de pesquisa como professora fosse pré-requisito à experiência de pesquisadora.

O ambiente de competitividade descrito por Luís em vários níveis também foi uma das dificuldades de relacionamento apontadas por Inês. Para Inês, esses vários níveis se concretizam no desejo dos profissionais da escola de “*aparecer*” pras famílias, pra coordenação, pra orientação. Essa postura faz com que muitas iniciativas sejam tolhidas antes de serem levadas a cabo. Esse clima de competição parece tolher também as iniciativas de colaboração entre colegas.

Finalmente, para Flora as dificuldades de relacionamento passam por divergências pedagógicas entre as colegas de trabalho, tais como “*trabalhar data comemorativa*”, divergências essas que não impedem que ninguém expresse seu pensamento ou tampouco deixe de realizar seu trabalho com base nas próprias convicções. Para contornar os atritos decorrentes dessas discordâncias, procura, eventualmente, ceder às cobranças, especialmente da direção. Em nenhuma medida essas divergências prejudicam sua boa relação com os colegas de trabalho.

Como se pôde perceber as dificuldades apontadas pelos professores iniciantes pareceram ser de caráter mais subjetivo do que objetivo, ou seja, mais vinculadas às emoções do que ao trabalho em si, corroborando a ideia de Marcelo Garcia (1999), que aponta a manutenção de um equilíbrio pessoal como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional na “transição” de estudantes para professores.

O próximo capítulo, que sucederá este dedicado aos professores iniciantes, terá como foco uma de suas outras identidades que interessam a esta pesquisa: a de professores iniciantes.

3.2 Os meios

Depois de olhar para as trajetórias escolares, formativas e profissionais dos professores e refletir sobre os diferentes inícios que marcam sua entrada na carreira, dedico este capítulo aos meios, aos modos, ou seja, aos relatos sobre as práticas. Selecionei para análise duas que considere emblemáticas em suas narrativas pelo diálogo que estabelecem com outras práticas às quais, direta ou indiretamente se relacionam, e também com as teorias, aprendidas e apreendidas em diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional (na formação inicial, nos cursos de formação continuada que procuram, nos que são convocados, nos materiais oficiais, etc.). Se a distância entre a teoria e a prática nunca deixou de ser um problema na pesquisa educacional, ainda vale a pergunta: como essas duas dimensões indissociáveis do trabalho docente se concretizam no dia a dia desses professores iniciantes no ciclo de alfabetização? Preocupe-me, na seleção das práticas, em contemplar diferentes eixos do ensino da língua portuguesa: nessa seleção escrita e análise linguística emergiram com maior destaque do que a oralidade e a leitura.

Antes de concentrar as análises nas práticas, uma aproximação da discussão emergiu com preponderância das narrativas dos professores: o *choque da realidade*. Entre saberes e não saberes, de alunos e professores, se articulam os dois eixos de análise propostos neste capítulo: o que se refere à entrada na carreira e o que se refere ao trabalho docente no ciclo de alfabetização.

3.2.1 O choque da realidade: entre saberes e não saberes de alunos e professores

Começar as análises pelo *choque da realidade* provocado, entre outros aspectos, pela transição da educação infantil para o ensino fundamental, tanto da parte dos alunos quanto dos professores, foi uma chave de leitura importante,

diante, principalmente, de suas expectativas frustradas com relação aos conhecimentos dos alunos. Ou à falta deles, melhor dizendo.

Kramer, Nunes e Corsino (2011), com base em estudos de Bakhtin, Benjamin e Vigotski, consideram o papel do outro fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens feitas ao longo da vida. As autoras referem-se às crianças, mas a análise dos dados me levou a compreender que crianças e professores iniciantes passam por processos semelhantes nesse período de transição da educação infantil para o ensino fundamental (KRAMER, NUNES & CORSINO, 2011p.71).

Fiz uma diagnose da minha sala e percebi que os meus alunos não tinham produção de texto. Eu falava assim, aí fui tentar entender o que era a escola. E a escola valorizava justamente compreensão e, valoriza, né? Compreensão e interpretação de texto e produção, e falei, "meus alunos não escrevem, eles escrevem quatro linhas". Aí eu entrei em desespero e aí eu falei assim, falava para as minhas colegas "e agora?" Elas falavam, "mas essa turma a professora dizia que estava tudo ótimo", e aí eu dizia, "gente, mas eles não escrevem direito". (Luís)

Luís se refere à sua primeira experiência como professor regente, em escola regular, em uma turma de 3º ano. Alice também se chocou com a realidade enfrentada em uma turma de terceiro ano: *“um monte de alunos não sabia escrever, e um monte de aluno, do 3º ano, um monte de aluno perturbando, fazendo bagunça. De repente, eles, "tia, posso brincar no mercadinho, porque eu não sei escrever?"”*.

A pergunta do aluno de Alice me remeteu à história ouvida por Marlene Carvalho nos anos 90 e contada em seu livro *“Alfabetizar e letrar”*:

Uma professora recém-formada foi trabalhar numa escolinha rural, multisseriada, uma classe única de alunos analfabetos e alfabetizados. Um pouco insegura, cuidou primeiro dos que sabiam ler. Uma semana depois, um dos meninos que tinham sido deixados de lado, analfabeto aos doze anos, chegou-se a ela e perguntou:

- *Você não vai ensinar a ler?*
- *Vou, sim*, disse a professora, constrangida.
- *Você não sabe ensinar a ler?*
- *Sei, é claro! Eu sou professora, viu?*

Não convencido, o menino abriu a cartilha na página da letra p e disse:

- *Está vendo aqui o desenho do pato? Você lê: pato. Depois conta a historinha do pato ou canta a musiquinha do pato. Depois lê assim: pa, pe, pi, po, pu (apontando as sílabas) depois lê aqui: ta, te, ti, to, tu. Só isso, é fácil...*

Em resumo, o garoto, tantas vezes submetido ao mesmo método, continuava analfabeto, mas achava que sabia ensinar a ler! (CARVALHO, 2005, p. 10).

Da mesma forma, o aluno de Alice, ainda sem saber ler no último ano do ciclo de alfabetização, pode ter se acostumado a brincar, enquanto a professora dedicava sua atenção aos que sabiam ler.

Pra mim foi um pouco desesperador, porque no 2º ano, além de ter a fase de transição, da criança que está saindo do 1º para o 2º, tinham as crianças que chegavam, né? Aprovação automática, que não sabiam nem ler e nem escrever. E aí, no curso, no curso, não, na minha experiência profissional, educação infantil, na escola privada, eu fazia muito trabalho diversificado e eu não conseguia fazer trabalho diversificado no 2º ano. Eu falava, "gente, eles precisam de muita atenção, não conhece o A, como que eu vou dar o conteúdo que eu tenho que ministrar pra quem já sabe? Como que eu vou voltar tudo, pra quem ainda não sabe nada?" Como dar trabalhos diversificados pra extremos tão diferentes? Porque, na alfabetização, isso ainda é possível. Porque por mais que, sabe? Que tenha ali uma diferença de conhecimento, você coloca eles como monitores, um ajuda o outro, sabe? Enquanto você dá atenção pra um, aquele já acabou, aquele que sabe um pouquinho mais ensina o colega. E aí, mas não, 2º ano, não, a demanda é muito grande. Então, não sei se, de repente, eu, né? Ser inexperiente, eu não consegui. Eu não sei se foi sorte ou se foi azar, mas os meus alunos que tinham essa dificuldade saíram e eu acabei ficando com uma turma de 2º ano. (Flora)

Além da transição das crianças que estavam saindo do 1º para o 2º ano, havia também a transição da professora que estava saindo da educação infantil para o ensino fundamental.

A questão da aprovação automática, levantada por Flora, é um dos aspectos polêmicos na discussão sobre ciclos. Como a organização escolar no sistema de ciclos não é obrigatória, há escolas, como a de Luciana, que aderem à retenção já no 1º ano:

E ela permanece ainda com esse viés construtivista no 1º ano. Só que eu acho que é meio que maquiado, por quê? Eu preciso reter aluno. Então, se eu retenho o aluno, eu não valorizo essa construção dele durante o ano todo, porque no final do ano ele precisa ter um requisito mínimo pra ele ir para o 2º ano. (...)Tem que ler com interpretação de texto, tem que ter a motricidade fina para a letra cursiva. É tudo meio tradicionais é por isso que eu digo assim, não é muito construtivista. Precisa estar no nível alfabético da escrita, é, isso, nível alfabético, interpretação, leitura e interpretação de texto e motora fina pra letra cursiva. Então são três áreas, assim, além de, assim, Matemática, tem que compreender as dezenas, pra poder ir pro 2º ano, ter a noção espacial de tempo, é, de espaço, ter a sequência dos acontecimentos de uma história ou de um calendário ou uma sequência de meses. Então, assim, tem requisitos que são rigorosos, tá? E eu tenho que considerá-los pra poder ele passar para o 2º ano. Então, não é construtivista pra mim. (Luciana)

No colégio onde trabalha Luciana, o 1º ano está vinculado à educação infantil e não ao ensino fundamental, conforme se estabeleceu com base na Lei nº. 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos incluindo as

crianças de seis anos de idade, até então na educação infantil. Kramer, Nunes e Corsino (2011) chamam a atenção para o fato de que o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem provocado “o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)” (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p.71). Tal observação das autoras ajuda a compreender a exigência de “*motricidade fina para a letra cursiva*”⁴⁶, como um dos requisitos para a aprovação do 1º para o segundo ano do ensino fundamental.

3.2.2 “Pegar essa produção, ler, corrigir, devolver pra eles e pedir pra eles reescreverem”.

Eu gosto muito de trabalhar essa coisa da escrita deles. A gente tem o caderno de texto. Como é que funciona? Uma vez por semana, dá o dever no caderno de texto. Produção. Aí, cada semana é uma proposta. Às vezes é escrever uma receita, às vezes é copiar um texto, às vezes é escrever sobre uma memória que você tenha. E olha, a gente tem... Esse caderno não é corrigido. Esse caderno é deles! A gente olha se eles fizeram. Mas é um caderno de produção de texto. A gente tem uma produção, teoricamente, uma produção de texto, pra nota, por bimestre, além da prova de redação. Aqui a gente tem uma prova de redação. então, a gente tem na apostila a produção de vários textos de acordo com... A gente acabou de começar a dar pontuação de diálogo. Então, a gente pega muito quadrinho, pra eles botarem o narrador, botarem o travessão, botarem o diálogo. Então a produção... Ah! O que eu acredito que seja o ideal, mas o que a escola, na prática, não dá, por falta de tempo, seria, né, pegar essa produção, ler, corrigir, e devolver pra eles, e pedir pra eles reescreverem. Esse é o ideal, mas é, humanamente, durante esse tempo, é impossível. Porque a gente não fica com tempo de corrigir, e devolver e reescrever, né? (...) Eu queria emplacar isso no ano passado, mas os professores cansados, estressados, não quiseram. Esse ano, a gente conseguiu fazer uma vez esse vai e volta. Mas eu achava que tinha que ser uma coisa imposta escola, mesmo. Porque a gente precisa. Eles precisam consertar e reescrever pra melhorar o texto. (...) em termos de escrita, por exemplo, a gente tem que, quando dá a prova de redação, a gente tem os quesitos. Então, cada bimestre, a gente tem, são quesitos diferentes. Claro que alguns permanecem. Mas se a gente deu “por que” separado, “mais” e “mas”, então, vai avaliar aquilo. Pontuação de diálogo, coesão, coerência. (Inês)

⁴⁶ Reservo-me, nesta etapa do trabalho, o direito não adentrar na polêmica discussão a respeito da obrigatoriedade do uso da letra cursiva na alfabetização. Particularmente, sou da opinião de que, por se restringir somente ao ambiente escolar e por representar maior dificuldade para as crianças em uma etapa de seu desenvolvimento em que precisam construir conhecimentos de natureza extremamente complexa, como o domínio da linguagem escrita, não deva ter o peso de um requisito para aprovação e, conseqüentemente, progressão no ciclo de alfabetização.

A impossibilidade do retorno à produção escrita dos alunos vai de encontro ao trabalho de Luís para criar esta possibilidade. Se, por um lado, a impossibilidade de Inês pode se configurar como *choque de realidade*, os resultados da prática, do avanço, do desejo de escrita por parte dos alunos de Luís foram um elemento importante de sua *descoberta*. A descoberta da escrita dos alunos, expressa pelo desejo de escrever, tem, em sua outra face, a descoberta e realização do professor.

E eu corrigindo e produção. Gente, eu passei mais de 30 produção de textos, era copiando, era corrigindo, era dando feedback e dando parecer e eles se surpreenderam com tudo aquilo. E, assim, foi muito bacana, porque no 3º ano [assim como Inês] eu fui percebendo, assim, despertar a escrita dos meus alunos. A Mariana falou, "tio, eu quero escrever" e escrevia. A Maria Eduarda, e aí você vai vendo que a escrita vai fazendo sentido, vai tendo um texto, porque eu levava essas provocações pra eles e levava experiência de escrita pra eles e isso foi fluindo de tal forma, que no segundo trimestre a turma era outra, no sentido de construção textual, e eu fiquei muito feliz com isso, né? (...) Na produção de texto dos meus alunos eu vou dando o parecer. (...) E falo assim, "cadê a coesão, cadê a coerência?" E eu vou dando as orientações. Isso eu faço desde o 3º ano. E eu avaliando e eu vou falando, você vai ser avaliado sobre esse aspecto. Eu vou conversando com eles. O processo de avaliação vai se tornando, sob o meu ponto de vista, menos traumático, né? Mas, assim, eu deixo sempre claro o que que eu quero deles, não é subjetivo, não. (Luís)

Tanto nos relatos de Verônica, que apresento a seguir, quanto nos de Inês – embora, nesta passagem, especificamente, não tenham feito referência à questão geracional – vêm à tona os conflitos entre os jovens e os velhos professores. Os velhos aparecendo como “*cansados, estressados*”, desejosos de evitar *mais trabalho*, minaram a iniciativa de Inês e deixaram Verônica na situação de abandono, bastante difundida na literatura sobre professores iniciantes.

Eu, essa semana, por exemplo, eu iniciei um trabalho de consciência negra com eles, de agosto, porque eu estava pensando assim, “poxa, eu queria tanto fazer uma festa, na escola” mas com quem eu falo parece, “ela tá me dando mais trabalho”, “ela quer mais trabalho” aí eu não falei pra ninguém, eu falei, “eu vou trabalhar Tim Maia, que quero trabalhar Tim Maia, eu vou trabalhar Tim Maia”. As crianças já tiveram todo o conteúdo da apostila que é o caderno pedagógico da Prefeitura, já dei todo o conteúdo, já tão se preparando pra prova, estão fazendo, já reforçando isso, então eu vou trabalhar um tema, alguma coisa a mais. Vou trabalhar música, vou trabalhar escrita, produção de texto, ritmo, vou trabalhar um monte de coisa pensando no Tim Maia (...). (Verônica)

Ainda retomando as discussões a respeito do início da carreira, Inês, enquanto espera que práticas pedagógicas sejam determinadas por imposição da escola, deixa de fazer aquilo em que acredita, abrindo mão de sua autonomia e da

autoria do seu trabalho docente, perdendo preciosa ocasião de constituição de seu *habitus professional*.

Também Inês, quando afirma “*porque a gente precisa. Eles precisam consertar e reescrever pra melhorar o texto*”, mesmo inconscientemente, pode estar reconhecendo sua própria necessidade de conserto em relação a essa não-prática de retorno à produção escrita dos alunos.

Passemos agora à segunda prática, mais vinculada à análise linguística, tomando como base de organização os eixos do ensino de Língua Portuguesa.

3.2.3 “O caminho que eu escolhi foi o caminho da consciência fonológica”

É muito marcante nos discursos dos professores entrevistados a preocupação com a alfabetização e o letramento de seus alunos, e o espanto ao se depararem com alunos nos 2º e 3º anos de escolaridade ainda não alfabetizados. Os professores iniciantes entrevistados foram encontrando modos de fazer, para responder às demandas de seus alunos, e nessas narrativas é possível reconhecer os conhecimentos práticos e teóricos tecidos em seu dia a dia como professores alfabetizadores.

Quando você começa a faculdade e vê toda aquela teoria, "ah, o aluno está pré-silábico, agora ele está silábico" e você vê que aquilo ali tem uma coerência, que aquilo faz um sentido, que aquilo ali, sabe, não é balela e que você vê como que o desenvolvimento da criança vai acontecendo, sabe? Quando dá aquele estalo, daqui a pouco, de repente está lendo, está escrevendo, sabe? Eu acho isso tão mágico, sabe, que mexe comigo, eu gosto, eu fico muito feliz em trabalhar com essa faixa etária. Sabe aquelas atividades, assim, que todo dia tinha, que todo o dia eles tinham que fazer, que foram as frase?. Então, assim, todo vez que eu entrava num trabalho, por exemplo, eu estou começando a trabalhar com eles as dificuldades, né, ortográficas, né? Então, é o lh, é o ch, então todos os dias eles fazem uma atividade, né? Pra conhecer um pouco mais, se aprimorar um pouco mais nessas questões e aí tem palavrinhas-chave, que aí eles têm que pegar aquelas palavrinhas e descobrirem se era o ch com a, o ch com e, enfim. Depois, eles tinham que pensar, inventar frases pra essas palavras e eram atividades que eu fazia todos os dias. Todos os dias fazia essa atividade, entendeu? E no início, "ah, tia, frase de novo?" E eu, "frase de novo, a gente tem que aperfeiçoar, tem

que melhorar, olha o espaço entre as palavras. Tá vendo como a gente tem que praticar?" É claro, que dava várias outras atividades diversificadas, diferentes, que estava trabalhando e estava vendo isso? Sim, mas eu achava importante também ter essa continuidade, essa, essa rotina com uma determinada atividade, e eu não apliquei isso não só com as frases, mas em outras palavras que eles estavam aprendendo a juntar as sílabas, sabe? Eu achei, assim, foi um achado pra mim, eu achei, assim, um trabalho de quebra-cabeça de palavras de todas as famílias silábicas, e aí, depois que eles criaram a consciência fonológica e já estavam conseguindo, né, já estavam num processo silábico, silábico-alfabético, eu entrei já com as sílabas prontas e aí eu falei assim, "olha, vocês têm que procurar as imagens, tentar montar essas imagens e ver se a palavra está correta". E aí era uma brincadeira, né? E aí, essa parte foi supergostosa, porque eles gostaram e aí todo dia eu trazia uma família pra eles. Aí todo dia eles tinham que montar palavra, fazer a, a, aí colocava no caderno e tinha que dizer quantos pedacinhos tinham, sabe? Copiar a palavra. E aí, quando eu fui ver, já estavam, sabe, lendo, escrevendo, reconhecendo as sílabas, sem eu precisar ficar ba,be,bi,bo, bu, la, le, li, lo, lu, por que, né? No início eu achei que eu ia ter que apelar, mas depois eu vi que não é bem assim. Eu aprendi, realmente, que tinha sentido, que tinha significado, que ia dar certo. Mas, assim, eu confesso que no início eu fiquei, "ai, meu Deus, será que eu tenho que aplicar o método fônico, adotar uma metodologia mais tradicional", sabe? Método silábico, sabe? (...) O caminho que eu escolhi foi o caminho da consciência fonológica. É, a consciência fonológica, que é a criança fazer associação do som com a letra, né? Com a grafia, né? Através de brincadeiras, através da leitura, através da escrita espontânea, né? Através do professor como escriba, sabe? Então, era muito conto coletivo, era registro de historinhas da parte de que eles mais tinham gostado, sabe? Era procurar uma figura na revista e dizer o que estava achando daquela figura, sabe? (Flora)

A partir do relato de Flora é possível reconhecer as escolhas que foi realizando com base nas diferentes referências teóricas com as quais teve contato em sua trajetória como aluna, como aprendiz de professora e como professora iniciante. O imbricamento das diferentes concepções de alfabetização e de diferentes estratégias metodológicas que chegaram à escola, descritas no primeiro capítulo, são evidenciadas. É possível perceber um certo ecletismo no relato de sua prática alfabetizadora, as diferentes influências que embasam a prática, parte de sua rotina semanal: a opção pelos métodos analíticos, começando pelas frases e indo em direção às unidades menores, as palavras-chave e as sílabas.

Ao mesmo tempo em que valoriza a teoria de Emília Ferreiro, realiza atividades baseando-se na separação entre sílabas canônicas e complexas, reproduzindo a tradicional ideia de que o ensino da língua escrita deveria se orientar começando pelo que supostamente seria mais fácil para os alunos e

adiando o mais difícil. Tal caminho escolhido ignora as críticas da autora sobre essa organização curricular:

(...) nada pode definir-se em si como fácil ou difícil. Algo é fácil quando corresponde aos esquemas assimiladores disponíveis e difícil quando obriga a modificar tais esquemas. Por isso há coisas que são fáceis em um momento e difíceis poucos meses depois, por exemplo, o reconhecimento de certa letra como a inicial do próprio nome é fácil quando ela é interpretada como "a minha letra" ou "a letra do Ramon". Mas no momento em que se constrói a hipótese silábica e se começa a dar a essa letra inicial o valor da primeira sílaba do nome aparecem novos problemas: Ramon, por exemplo, interpretará a primeira letra do seu nome (R) como "o ra" e então não compreende por que sua colega Rosa usa a mesma letra inicial quando deveria usar "o ro". (FERREIRO, 1995, p.37)

Corsino (1999) alerta que

aderir a uma proposta construtivista na alfabetização é assumir que não existe um método para ser seguido passo a passo, que não é preciso começar pelo mais fácil para se chegar ao mais difícil, que o texto é a base para o trabalho do que cada aluno pensa sobre a língua e a reconstrói. (CORSINO, 1999, p.1)

Flora destaca também a importância da consciência fonológica, demonstrando que mais este elemento na disputa pela hegemonia no campo da alfabetização compõe seu discurso, fazendo parte de suas preocupações de alfabetizadora.

No material do PNAIC, com o qual a professora supostamente teve contato nas formações das quais participou, a consciência fonológica é apresentada como

vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992). Sim, além de usar as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora. (Unidade 3 – Ano 1)

Flora privilegia e dá relevância à consciência fonológica no processo de alfabetização, sem citar outras consciências com o mesmo grau de importância.

Andrade (2013) alerta que, além da consciência fonológica, que pode ser tratada em uma dimensão mais ampla do que a dos fonemas, a língua escrita como a língua inteira, é feita de muitas consciências. As consciências sociológica, cultural, regional, literária, gramatical, morfológica, lexical e muitas tantas mais, sem que uma se sobressaia a outra. Todas elas circunscrevem a nossa língua escrita a ser ensinada. (ANDRADE, 2013).

Como se vê, o fim deste capítulo não coincide com o fim das análises das práticas nem tampouco com o fim dessas tantas reflexões suscitadas. A conversa continua...

4. Considerações finais

O ano atípico que antecedeu a defesa desta tese, tanto do ponto de vista pessoal – casamento, mudanças, concurso –, quanto em nível nacional – manifestações populares, copa do mundo, eleições, etc. –, sem dúvidas, prejudicou sobremaneira seu desenvolvimento. Chego ao final deste trabalho consciente de que ele não é o melhor possível, mas certa também de que é o melhor que pude nas condições em que me coloquei e que me foram impostas pelas circunstâncias. Acima de tudo, fica a certeza de que o encerramento deste ciclo, como estudante, é o início de um outro tão longo, que talvez nunca tenha fim: como professora/pesquisadora universitária. Independentemente dos percalços, deixo a universidade onde concluí meus estudos em nível de pós-graduação muito mais preparada para os novos desafios que vêm pela frente.

A partir desta pesquisa foi possível chegar à conclusão de que não é possível estabelecer relações diretas entre ingresso no mestrado e classe social. No grupo investigado, 4 dos 6 professores, inclusive os oriundos de camadas populares, chegaram ao mestrado e ao doutorado por iniciativa individual, ou seja, sem que esse ingresso estivesse atrelado a políticas públicas para formação de mestres e doutores.

Também chamou a atenção a busca de todos os professores por outras atividades de formação – para além de suas pós-graduações *lato sensu* – que os ajudem a responder as questões da prática docente, de seu dia a dia em sala de aula, sendo a metade (3 dos 6 professores) atividades voltadas para a alfabetização, o que aponta para o reconhecimento de saberes específicos necessários ao trabalho docente no ciclo de alfabetização.

A opção pela docência foi marcada pela “escolha pelo possível”, nas palavras de Bourdieu (2006), ou por uma “não escolha”, nos termos de Lelis (1996), provavelmente em função de sua origem econômica das quais decorrem seu processo de escolarização. O curso de Pedagogia conjuga baixa

relação/candidato vaga, no caso das universidades públicas e menor custo, no caso das universidades particulares.

A família dos professores apareceu com destaque, nesse momento de escolha profissional, seja para incentivar a opção pela docência, ponderar a imagem de desprestígio da professora primária ou até mesmo para impor ou se opor a essa escolha. Também a família dos alunos emergiu das análises como um algo importante no início da carreira dos professores, aparecendo ora como um elemento do período de sobrevivência, como uma dificuldade a ser enfrentada, ora como um elemento da descoberta, revelando o reconhecimento pelo (bom) trabalho realizado.

Destaco, finalmente, na análise das trajetórias, um movimento que chamo de “retorno à origem”, que me ajudou a compreender o início da carreira desses professores. Esse movimento pôde ser observado, por exemplo, quando os professores cogitam trabalhar ou, de fato, começam suas carreiras no mesmo tipo de escola (ou exatamente na mesma) em que estudaram; pretendem construir sua carreira no mesmo segmento de ensino (ou exatamente na mesma série) em que começaram sua carreira ou tiveram uma primeira experiência bem sucedida, sem distinção em termos de prestígio, podendo ser na educação infantil ou no ensino superior; manifestam disposição para trabalhar com alunos de sua mesma classe econômica.

Com relação ao início, a pesquisa demonstrou que, independentemente do tempo e da variedade de experiências prévias na área da educação, desde o ingresso no curso de Pedagogia, em atividades de pesquisa, como estagiários, professores auxiliares, pedagogos, entre outras, o tempo de experiência que conta para 5 dos 6 professores entrevistados é o tempo em que atuaram como professores regentes em escola regular. Para além do tempo de experiência, todos os professores se consideram iniciantes por estarem vivenciando um período da carreira caracterizado por aprendizagem constante e permeado por inseguranças e dificuldades.

A hipótese a partir da qual se construiu a pesquisa, a de que os professores iniciantes vão para as classes de alfabetização, precisou ser relativizada, visto que, independentemente da rede, o que prevalece na distribuição das turmas pelos

professores é a necessidade das escolas. A ideia de que, no Brasil, as turmas mais difíceis costumam ser atribuídas a iniciantes também precisa ser relativizada. A partir do grupo investigado, foi possível perceber que, embora isso ainda aconteça, houve também o empenho por parte de algumas equipes gestoras em conciliar as necessidades das escolas com o perfil e/ou as experiências prévias dos professores.

O início da carreira dos professores é marcado por diferentes inícios, quando mudam de série, de segmento, de escola, de rede. O “retorno à origem” também se manifesta aqui, materializado no desejo dos professores de retornarem – caso tenham mudado – ou de permanecerem regendo o ano em que tiveram uma experiência bem sucedida. Tal desejo pode estar vinculado ao fato de que o trânsito entre esses diferentes inícios não os faria deixar a condição de iniciantes. Nesse caso, o “retorno à origem” não se configura como um retrocesso, mas como um progresso, já que voltam ao lugar de onde vieram em outra condição, decorrente da experiência adquirida.

No que diz respeito às dificuldades encontradas, de maneira geral, não existe qualquer recepção aos professores novos, o que faz com que se sintam perdidos, sem saber o que fazer. Falta, portanto, que as equipes gestoras das escolas assumam a responsabilidade pela inserção dos professores iniciantes que chegam, de maneira que estes não fiquem à mercê apenas de algumas iniciativas individuais limitadas por suas condições de trabalho nas escolas, sem ou com pouca disponibilidade de espaço e tempo para que os professores tenham ocasião de aprenderem entre si.

Os Programas de Mentoria, bastante difundidos em países da Europa e da América do Norte, se apresentaram como possibilidade de institucionalizar o apoio aos iniciantes, que, em algumas escolas, já acontece de modo informal e voluntário. Trata-se de acompanhamento, palavra-chave ao se pensar a inserção de iniciantes, por professores mais experientes aos quais caberiam as funções de ajudar os iniciantes a discutir o ensino, analisar sua experiência, tomar decisões fundamentadas, entre outras.

Encontrei um grupo de professores empenhado em desenvolver seu trabalho docente cada vez melhor. Eles buscam essa melhoria em atividades de

formação, como cursos de extensão, residência docente e têm o hábito, talvez decorrente da experiência de pesquisa acadêmica de 5 dos 6 professores, de refletirem sobre a própria prática, num movimento de ação-reflexão-ação que pode ser considerado um processo de autoformação contínua –, fazendo com que, nesse início de carreira venham se constituindo também como professores-pesquisadores da própria prática, transcendendo a condição de pesquisadores acadêmicos que já foram, são ou ainda pretendem ser.

Com relação aos meios, ficou evidente minha impossibilidade de concluir as análises. Aproveito estas considerações finais para apresentar algumas reflexões suscitadas a partir de uma análise holística dos aspectos que emergiram das práticas alfabetizadoras dos professores entrevistados em suas narrativas.

A partir da análise preliminar apresentada, destacou-se o choque da realidade, manifestado na frustração por parte dos professores iniciantes com relação à falta de conhecimentos sobre a língua escrita por parte de seus alunos, especialmente os de 2º e 3º anos.

A partir de suas narrativas foi possível observar alguns eventos em que demonstraram o entrelaçamento de conhecimentos teóricos e práticos em sua rotina de professores alfabetizadores.

Os modos de fazer contemplam escolhas que podem ter origem na experiência dos professores iniciantes quando alunos, na educação básica, na formação inicial ou na própria formação que se dá na prática, que reflete todas essas influências.

As análises apresentadas demonstraram a coexistência de diferentes tempos, não cronologicamente organizados como foram apresentados na seção de interlocutores teóricos. A opção por apresentar cronologicamente, no primeiro capítulo, teve um caráter quase didático, visando, primeiramente, a organização das minhas próprias ideias. As análises aqui apresentadas demonstraram a coexistência de diferentes tempos e não a substituição ou hierarquização de práticas, como talvez se pudesse supor.

Por mais que as formações pretendam fornecer ao professor subsídios para práticas sempre pretensamente novas, as práticas de cada professor se constituem dos diferentes saberes provenientes de uma concomitância anacrônica.

A ideia do anacronismo ajuda a compreender também a necessidade de superação de uma suposta percepção dicotômica de que as práticas consideradas mais tradicionais seriam atribuídas aos velhos professores, enquanto as novidades do campo caberiam aos mais jovens. Não devemos classificar algumas práticas como necessariamente ultrapassadas ou tradicionais, ou ainda qualquer outro dos adjetivos pejorativos utilizados para desqualificá-las, pois essas se vão organizando e se rearranjando entre antigos e novos jeitos de se ensinar. Os jovens aprendem a ser professores também porque foram alunos. Inevitavelmente, reproduzem padrões e paradigmas provenientes também desta etapa de sua formação.

O que as práticas apresentadas parecem revelar a respeito das formações dos professores iniciantes é que, quando têm um caráter transmissivo, não necessariamente produzem reflexão sobre práticas, modos de fazer, por vezes contraditórios. Se a teoria chega ao professor como um pacote, dificilmente vem acompanhada de reflexão e adaptação. Acumula-se em um todo nem sempre coerente, um conglomerado a partir do qual se torna difícil separar os ingredientes que não combinam, não se misturam entre si, porque revelam diferentes concepções de linguagem e alfabetização.

Não podemos desconsiderar que 4 dos 6 professores entrevistados fizeram mestrado, são também pesquisadores, na universidade. Portanto, a ideia de que os professores não se apropriam da teoria, não fala dos professores, mas da concepção de teoria absolutamente afastada da prática produzida pelas pesquisas, ou seja, dos modos como os discursos acadêmicos são divulgados e chegam aos professores.

A pesquisa demonstrou a permanência de discursos há anos presentes no campo educacional e ainda não superadas, como a distância entre teoria e prática, entre tantas outras. Velhas questões ainda têm lugar em novas pesquisas a serem realizadas.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. T. de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. Gêneros discursivos como chave da alfabetização na formação de professores alfabetizadores. Nova Friburgo: Colégio Cêfel, 2013. (Palestra).

BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BREGUNCI, M. das G. de C. **Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas.** Belo Horizonte: Autêntica/Editora Ceale, 1996.

BERNADO, E. da S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). ANPED 2004

BORGES, C.; TARDIF, M. Inserción Profesional: desafios y pistas de facilitación. In: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile, 2012, (mimeo).

BOURDIEU, P. *Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A.C. *Escritos de Educação.* Petrópolis, RJ, Vozes: 2007.

_____. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *O senso prático.* Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Razões práticas.* Campinas: Papius, 2013a.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu.* São Paulo: Olho D'água, p.73-111, 2013b.

_____. Razões Práticas sobre a Teoria da Ação. São Paulo: Papius, 1996.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura In Educação em Revista, Belo Horizonte: F. E/UFMG, n. 10, dez 1989

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis/RJ, Vozes, 2005.

COLÉGIO PEDRO II (2001). Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/UAs/dppg/PRD/pdf/Conheca%20o%20programa.pdf>. Acesso em 20. Julho 2011.

CORRÊA, P. M. **O letramento do professor inicial e o futuro professor como agente de letramento**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CORRÊA, P.M.; PORTELLA, V.C.M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n.2, p.223-236, 2012.

CORRÊA, P.M; ANTUNES, A.L. O início da docência em uma escola privada de rede. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, Chile, 2012.

CUNHA, M. I. da. *O campo da iniciação à docência universitária como um desafio*. 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2012.

DUARTE, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar, Curitiba**. Editora UFPR, v. 24, p. 213-225.

FERREIRINHO, V.C. Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante? Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. Disponível em: <http://anped.org.br>. Acesso em 15 fev. 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1985.

FREITAS, M. M. C. O Professor iniciante e suas estratégias de socialização. Rio de Janeiro, 2000. Dissert. (mestr.) PUC.

FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa** - Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2007.

GADOTTI, M. Prefácio: Alfabetização e letramento – Como negar nossa história? In: ZACCUR, E. 2011. **Alfabetização e Letramento** – O que muda quando muda o nome?- Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

JOBIM e SOUZA; S.; KRAMER, S. **Histórias de Professores**. São Paulo: Ática, 2008.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L.G. e BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua – Representação e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, S. “Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas”. In: FREITAS, M.T.; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

_____; OSWALD, M.L. **Didática da linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escrever? São Paulo: Papirus, 2001.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LELIS, I.A.O.M. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio, 1996.

LESSARD, C. O Trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo**: Rev. De Ciências da Educação, Lisboa, n.9, p.119-127, 2009.

LIMA, E.F.de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Rev. do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

_____. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 17-26.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Do trabalho à formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, ago. 2012

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 8, 2009, p.7-22.

_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Documentos PREAL**, 52, 3-29, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente : passado e futuro. *Sísifo. Rev. de Ciências da Educação*, 8, 7-22, 2009.

_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Documentos PREAL**, 52, 3-29, 2011.

MARIANO, A.L.S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação (mestrado). São Carlos, Depto de Educação, UFSCAR, 2006a.

_____. O início da docência e o espetáculo da via na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, E. F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, Liber Livro, 2006.

_____. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

NASCIMENTO, M. das G. C. A. O trabalho docente no início da carreira: implicações para a formação profissional. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

_____. ALMEIDA, P. C. A. Formação e trabalho docente: uma aproximação possível? Trabalho Docente e Formação – Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. 2014.

NOGUEIRA, M.A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**. No. 26, Maio-Ago, 2004.

_____. Famílias de Camadas Médias e a Escola: bases preliminares para um objeto em construção In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faculdade de Educação da URRGS, v. 20 no. 1, jan/jun 1995

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n03, p.39-56, dez/2010.

PAPI, S. Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: Elementos de seu Desenvolvimento Profissional. 2011. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2012.

PENNA, M. G. de O. *Exercício Docente*: posições sociais e condições de vida e trabalho dos professores. São Paulo: FAPESP e Junqueira & Marin, 2011.

PORTELLA, V.C.M. **Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais**. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio, 2014.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.20, maio/ago, 2002, p.60-70.

SOARES, M. **Letramento** – um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola** - uma perspectiva social. 17^o edição. São Paulo: Ed. Ática, 2001 (1^a ed. 1988).

_____. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago.2003.

TANCREDI, R.M.S.P; MIZUKAMI, M. da G.N; REALI, A.M. de M. 2012

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. V.21, n.73. Campinas/SP, dez., 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VALLII, L. **Reflective education cases and critiques**. New York: State University of New Press, 1992.

VAN ZANTEN, A. e RAYOU, P. **Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?** Bayard: Paris, 2004.

VEENMAN, S. “El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial”. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri/Espanha: Narcea, 1988.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

ZACCUR, E. 2011. **Alfabetização e Letramento** – O que muda quando muda o nome?- Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a):

Convidamos V. S^a a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

“O aprendizado profissional docente de professores alfabetizadores em início de carreira”.

Pesquisadores:

Doutoranda: Priscila Monteiro Corrêa / pripricorrea@gmail.com / Tel. (21) 99362-2501

Orientadora: Prof. Dra. Isabel Lelis / isabell@puc-rio.br / Tel. (21) 99922-3329

Justificativa:

A pesquisa se justifica devido ao ainda baixo número de pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, e pela especificidade que tem o professor alfabetizador dentro desse grupo de professores.

Objetivo:

O objetivo geral da pesquisa é compreender como se constitui o início da carreira de professores alfabetizadores iniciantes, através da investigação de como/com quem ele aprende a ser professor, relacionando suas experiências formativas e práticas, de modo a se desenvolver profissionalmente e construir sua identidade profissional.

Metodologia:

Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 60 minutos.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Priscila Monteiro Corrêa, doutoranda.

[assinatura do voluntário]

Professor	Escola	Atendimento	Porte	Metodologia	Organização escolar
Luis	Colégio Federal Branco	Educação Infantil ao Ensino Médio	178 anos 14 campi 13 mil alunos (aprox.)	Colégio Federal – metodologia diversificada	Seriada
Inês	Escola Privada Vermelha	Educação Infantil ao Ensino Médio	45 anos 2 sedes, 3 mil alunos (aprox.)	Construtivista	Seriada
	Colégio Privado Laranja	Educação Infantil ao 5º ano (EF)	30 anos 1 sede 650 alunos (aprox.)	Não especificado no site	Seriada
Flora	Escola Privada Anil	Educação Infantil	10 anos 1 sede 400 alunos (aprox.)	Não especificado no site	Grupos por idade
	Colégio Privado Violeta	Educação Infantil ao Ensino Médio	97 anos 1 sede 2 mil alunos (aprox.)	Metodologia diversificada	Seriada
	Escola Municipal Lilás	Ensino Fundamental (1º segmento)	Não possui site Não possui Facebook	Rede municipal Metodologia diversificada	Sistema de ciclos
Alice	Univ. Púb. Federal (1ª)	Nível Superior	95 anos 54 mil alunos (aprox.)	Universidade – metodologia diversificada	Sistema de períodos
	Escola Municipal Pérola	Ensino Fundamental (1º segmento)	Não possui site Não consta no blog	Rede municipal Metodologia diversificada	Não consta no blog
	Instituto Público Federal	Educação Infantil ao Ensino Médio	160 anos 1 sede 500 alunos (aprox.)	Colégio federal de ensino especial Metodologia diversificada	Seriada
Luciana	Escola Privada Rosa Choque	Educação Infantil ao Ensino Médio	42 anos 2 sedes 3,5 mil alunos (aprox.)	Não especificado no site nem em contato telefônico	Seriada
	Escola Privada Turquesa	Educação Infantil	32 anos 1 sede 250 alunos (aprox.)	Metodologia construtivista Metodologia de projetos	Divisão por idade
	Escola Privada Oliva	Educação Infantil ao Ensino Médio	104 anos 4 sedes no Brasil (não há informações de números de alunos)	Construtivista	Seriada

Verônica	Escola Privada Grená (1ª)	Educação Infantil e Ensino Fundamental	20 anos 400 alunos (aprox.)	Metodologia tradicional	Seriada
	Escola Privada Azul Marinho (2ª)	Ensino Fundamental	Não informado		
	Escola Municipal Verde Escuro	Educação Infantil e Ensino Fundamental (Escola do amanhã)	Não possui site Não possui Facebook	Rede municipal Metodologia diversificada	Sistema de ciclos