

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**THAIS ELENA LOTUMOLO**

**PROFESSORES INICIANTEs: COMO COMPREENDEM O SEU  
TRABALHO?**

**SÃO CARLOS  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**THAIS ELENA LOTUMOLO**

**PROFESSORES INICIANTE: COMO COMPREENDEM O SEU  
TRABALHO?**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal  
de São Carlos, como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação em Educação para  
a obtenção do título de Mestre.**

**Orientação: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva**

**SÃO CARLOS  
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L884pi

Lotumolo, Thais Elena.

Professores iniciantes : como compreendem o seu trabalho? / Thais Elena Lotumolo. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

106 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Professores - formação. 2. Professores iniciantes. 3. Percepção. 4. Significado e sentido. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Thais Elena Lotumolo  
São Carlos 12/02/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cecília Luiz

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Anna Maria Lunardi Padilha



---



---



*Dedico este Mestrado aos meus pais, Elza e Tadeu, pelo constante incentivo, coragem e amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, pela amizade, dedicação e auxílio para que nosso estudo fosse concretizado. Sou muito grata pela constante atenção, colaboração e pelos saberes compartilhados.

Agradeço a todos os profissionais das escolas da rede pública municipal da cidade de Hortolândia – SP que me acolheram nas unidades escolares e contribuíram de forma específica com essa pesquisa. Em especial, agradeço as docentes iniciantes, assim como eu, que se disponibilizaram a construir essa dissertação comigo, mesmo à distância.

Agradeço aos meus pais, Elza e Tadeu, vocês são o melhor da minha vida. Obrigada pelo apoio incondicional ao longo deste processo de dissertação e de muitos outros. Vocês construíram essa dissertação comigo, principalmente no período das viagens a cidade de Hortolândia-SP para a coleta de dados. Agradeço o amor, a cumplicidade e o carinho. Obrigada por estarem ao meu lado sempre, sou grata por tudo o que vocês me oferecem e me ensinam.

Agradeço a você, Ronan, por estar presente durante todas as etapas deste estudo, nos momentos de dificuldade, cansaço e alegrias. Estar ao seu lado tornou essa caminhada mais tranquila.

Agradeço ao meu querido tio Edson e aos meus avós, que mesmo não estando em vida sempre me incentivaram nos estudos. Vocês estão guardados no meu coração.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

## **RESUMO**

A presente pesquisa tem o objetivo de compreender quais são as percepções e os sentidos atribuídos por docentes iniciantes em carreira no campo das organizações escolares em que desenvolvem sua atividade profissional. O município de Hortolândia-SP foi escolhido para a construção deste estudo, e, para tanto, foram realizadas entrevistas com professoras pertencentes à rede de escolas públicas municipais da localidade retratada. Parte-se do princípio de que a etapa inicial da docência é um momento específico na carreira do educador, já que é um período de articulação de adversidades, dúvidas e alegrias. Portanto, faz-se necessário atentar para esse momento que envolve a vida dos professores, buscando oferecer auxílio para a jornada inicial do ato de lecionar. Por meio da coleta de dados construíram-se análises e são compartilhadas as necessidades dos professores iniciantes, bem como suas experiências educacionais. A metodologia utilizada envolveu a análise do conteúdo das entrevistas, ou seja, foram consideradas as falas e as narrativas oferecidas pelas professoras iniciantes. Nesse sentido, ressalta-se a importância de considerar a relação entre os desejos de professores ingressantes e a forma de apoio oferecida pelos sujeitos do ambiente escolar. O estudo apresentado busca ser um revelador da importância de focalização na etapa inicial da docência, no estímulo de edificação de novas posturas e atitudes que venham ao encontro das percepções de um professor ingressante.

### **Palavras Chaves**

Docente Iniciante. Percepções. Sentidos.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand which the perceptions and senses attributed by beginner teachers developing their professional career in school organizations are. The research was conducted in Hortolândia city, in São Paulo, and therefore, it was made interviews with teachers belonging to the municipal public schools network of the pictured locality. It is considered that the beginning stage of teaching is a specific moment in educators' career, since it is a period that involves adversities, doubts and joy. Therefore, this concerning moment in beginner teachers career must be taken into consideration, offering support to the initial journey of teaching. Through data collection and their analyses, this work reports the necessities of the beginner teachers, as well as their educational experiences. The adopted methodology involves the interviews content analysis, that is, it was considered the speech and the narrative offered by the beginner teachers. In that sense, it is important to stand out the relation between the beginner teachers' aspirations and the support offered in the educational environment. The presented study seeks to reveal the importance of focusing on the initial stage of teaching, on building new postures and on attitudes that meet the perceptions of the beginner teacher.

### **Key Words:**

Beginner teachers. Perceptions. Senses.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 - Instituições inauguradas e quantidade de alunos atendidos nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Hortolândia-SP (1996-2007).....</b>	<b>53</b>
---	-----------

## SUMÁRIO

1.	Introdução .....	10
2.	Profissão docente e regulação .....	13
2.1.	Formação de professores e o exercício educacional .....	13
2.2.	Professor iniciante .....	22
2.3.	A escola pública como <i>campo</i> .....	26
2.4.	Formações discursivas e relações de poder no interior da escola pública..	38
3.	Profissão docente em Hortolândia – Professoras iniciantes em foco.....	47
3.1.	Caracterização e aspectos históricos de Hortolândia-SP.....	47
3.2.	Escola pública municipal de Hortolândia – Organização da educação municipal, propostas e concepções.....	49
3.3.	Educação Infantil .....	50
3.4.	Ensino Fundamental .....	52
3.5.	Educação de Jovens e Adultos e Formação Continuada .....	54
4.	Percepções e compreensões de professores iniciantes.....	57
4.1.	Apresentação do estudo .....	57
4.2.	Escolas Escolhidas .....	62
4.3.	Caracterização das Escolas Escolhidas .....	63
4.4.	Contexto das Entrevistas .....	65
4.5.	Entrevistas.....	67
4.5.1.	Análise da Entrevista da Docente “Laura” – EMEB “Paraíso”.....	67
4.5.2.	Análise da Entrevista da Docente “Luana” – EMEB “Paraíso” .....	72
4.5.3.	Análise da entrevista docente “Heloísa” – EMEB “Paraíso” .....	78
4.5.4.	Análise da Entrevista da Docente “Maria” – EMEB “Onça Pintada”.....	85
5.	Algumas Considerações.....	94
6.	Referências Bibliográficas .....	100
7.	Anexo.....	106

## 1. Introdução

A pesquisa apresentada possui como objetivo central de estudo o conhecimento dos sentidos e das percepções que o professor iniciante expõe sobre a etapa inicial da carreira, diante da escola em que leciona. Por meio do contato com algumas escolas de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Hortolândia-SP, foi possível construir considerações sobre o objeto de estudo proposto.

Considera-se relevante atentar para as possíveis angústias e desejos de professores iniciantes, bem como as formas de apoio oferecidas pelas instituições de ensino e por seus integrantes aos sujeitos que ingressam no ambiente escolar. Ainda mais pertinente é buscar compreender como o professor novato observa a si mesmo e ao seu trabalho nesta etapa da carreira profissional.

Interessante pensar que o professor ingressante espelha-se nos docentes com quem conviveu durante a sua caminhada escolar, podendo basear o início de sua carreira em tais sujeitos, bem como em suas práticas e posturas. A atuação cotidiana do docente novato envolve suas experiências pessoais, suas vivências na condição de estudante e no contato que obteve com outros professores.

Nesse sentido, a importância de pesquisas cuja temática envolve a formação de professores, com destaque e atenção ao docente que esteja iniciando o seu trabalho como educador é revelada por Papi e Martins (2010), quando retratam que esses profissionais são sujeitos centrais das práticas e reformas desejadas pelas políticas públicas direcionadas ao setor da educação.

O estudo sobre as percepções de professores ingressantes traz a discussão sobre as relações estabelecidas por esses profissionais no tocante a valores, regras e práticas vivenciadas no meio educacional. Além disso, há um melhor entendimento das posturas de professores perante possíveis adversidades e opiniões contrárias às suas, sobre a mudança ou não de ideias iniciais, assim como as dificuldades e as exigências que o meio educacional impõe a estes profissionais.

Somando-se a isso, envolve-se a discussão sobre as relações de poder enraizadas nas unidades de ensino, suas formas de manifestação e a revelação de como os docentes iniciantes se inserem nesse contexto cultural. Dessa forma, buscamos o entendimento das relações no interior da escola, compreendendo as acomodações e os arranjos presentes na constituição do campo de cada unidade de ensino, oferecendo meios de

entendimento sobre como os profissionais se arranjam com a educação e como suas escolhas e crenças auxiliam no processo educativo da escola, a partir das falas dos entrevistados.

Existe um foco no trabalho docente e nas possibilidades de mudanças que esses sujeitos podem empregar. Há necessidade de estudos que estejam na categoria iniciação, já que essa é uma etapa especial, promotora de mudanças para o ensino e para o professorado. Os primeiros anos de trabalho na docência são essenciais para o futuro do educador. O momento inicial pode ser fácil ou dificultoso, dependendo das condições, das relações e do apoio oferecido pelo novo ambiente de trabalho. (PAPI; MARTINS, 2010).

Papi e Martins (2010), no contato com dados coletados, observaram a presença de poucos trabalhos que discorrem sobre a etapa de iniciação à docência. A título de exemplo, foram encontrados 14 trabalhos no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e 54 dissertações/teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que versavam sobre esse assunto.

Assim, o problema central da pesquisa se destina a compreender: *quais são as percepções e sentidos compartilhados por docentes iniciantes em carreira diante das vivências presenciadas nas escolas em que lecionam?*

O estudo está dividido em momentos teóricos e de análise de dados empíricos coletados na rede pública municipal de ensino de Hortolândia-SP. Primeiramente, realiza-se um debate sobre a formação docente e principalmente sobre o professor categorizado como iniciante neste projeto. Paralelamente a essa discussão, debate-se a noção de campo e de relações de poder embasados em Pierre Bourdieu e Michel Foucault.

Posteriormente, contextualiza-se a rede pública municipal de ensino da cidade de Hortolândia-SP, caracterizando-a e compartilhando suas propostas e concepções para a educação. Ao final, faz-se a discussão metodológica e a justificativa de escolha desse campo de pesquisa e dos sujeitos que compõem o estudo. Além disso, há a caracterização das escolas escolhidas, do contexto das entrevistas e compartilha-se a análise de dados construída.

Dez docentes foram entrevistadas e possuíam diversas experiências educacionais, a saber, algumas professoras apresentavam larga vivência no cotidiano escolar, outras pouco tempo de trabalho nas instituições, bem como docentes que eram ou não novatas na rede de ensino pública municipal da cidade de Hortolândia-SP.

Diante da diversidade de professoras encontradas no campo de inserção dessa pesquisa, foi pertinente a construção de categorias de análise. As categorias estavam relacionadas ao tempo de exercício profissional das entrevistadas, ou seja, categorizamos professores iniciantes com até três anos de exercício profissional nas seguintes possibilidades: docentes iniciantes na carreira profissional, docentes iniciantes na escola em que lecionavam e docentes iniciantes na rede de ensino pública municipal da cidade de Hortolândia-SP.

Em virtude das etapas percorridas no desenvolvimento desta dissertação, optou-se por compartilhar os dados somente das entrevistas das professoras que eram iniciantes nas três categorias mencionadas anteriormente, ou seja, iniciantes nas escolas em que lecionavam, na rede de ensino de Hortolândia-SP e na carreira profissional. Em todas as situações relatadas as professoras possuíam até três anos de trabalho, uma vez que, ao ingressar na rede municipal, o docente permanece, durante esse prazo, em estágio probatório.

## **2. Profissão docente e regulação**

O capítulo inicial construído nesta dissertação tem por objetivo promover um debate acadêmico sobre as temáticas centrais deste estudo, resgatando as discussões sobre a formação de professores, especificamente sobre o professor categorizado como iniciante. Para tanto, é pertinente dialogar com autores que se destacam pela discussão sobre o campo escolar e sobre as relações de poder, compondo-se um panorama do ambiente escolar em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Esse aporte teórico direciona entendimentos e elucida como se edifica o espaço de trabalho do professor cotidianamente.

### **2.1. Formação de professores e o exercício educacional**

Libâneo (1998) é uma referência no estudo sobre a formação de professores e sobre os embates da atualidade da profissão docente. Discorre sobre transformações representadas por mudanças na vida econômica, social, política e cultural dos sujeitos, e principalmente, sobre a relação da escola com esse contexto moderno e globalizante.

Atualmente, as instituições de educação precisam responder às exigências do mundo moderno, de um sistema econômico que contém avanços tecnológicos, mas também exclusão social. A escola precisa, além de construir um novo projeto educativo que exige habilidades diversificadas do trabalho docente e do processo de ensino, repensar o papel do professor. (LIBÂNEO, 1998).

Barreto (2011) propõe as questões: Qual seria a função social da escola? Qual o papel do professor nesse contexto? E as políticas educacionais? A carreira, a avaliação e a formação dos profissionais contribuem para a composição do cenário educacional, influenciando aspectos do trabalho e da vida.

Um dos aspectos considerados centrais é a função de educar o sujeito, de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem para que os estudantes saiam do ambiente escolar em boas condições para o exercício de sua vida profissional e pessoal.

Alerta-se para a urgência de se valorizar e focalizar no trabalho dos professores, incluindo suas dificuldades e conflitos, já que eles são parte integrante do desenvolvimento da educação. A instituição escolar, em sua função de promover a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã dos alunos, é um espaço de

aprendizagem tanto para a participação social como para a formação ética. Seu objetivo central deve ser o de constituir um sujeito reflexivo, que formule significados e críticas às informações e saberes veiculados no espaço escolar e na vida em sociedade. (SILVA, Maria, 1998).

Para atingir esse objetivo, uma das condições é que o docente esteja interessado em transmitir essa postura aos estudantes. Os caminhos para a constituição de cidadãos reflexivos, ou seja, atuantes diante do meio social em que vivem, passam por docentes que também exerçam essa prática nos ambientes de ensino. Nesse sentido, a figura do professor também merece atenção, valorização e formação.

De acordo com Barreto (2011), aliados à justiça social e à igualdade de oportunidades, os sistemas de ensino se veem diante de um quadro de diversidades e por isso desafiados a atender os desejos dos novos sujeitos, instituindo uma nova prática dos profissionais da educação. Essas novas demandas influenciam os currículos e todo o espaço escolar. Questiona-se, assim, o que é essencial ser ensinado, quais valores e conteúdos, enfim, que cultura se constituiu no interior da escola.

Apesar de o panorama social e educacional do Brasil ser caracterizado pela desigualdade, é preciso refletir sobre o papel da escola nesse ambiente difícil. Independente das adversidades, ela tem a função de promover um espaço de igualdade de oportunidades, com acesso a todos. (BARRETO, 2011).

É essencial a discussão sobre as políticas voltadas à educação e aos profissionais diretamente ligados a elas. Tais políticas precisam ser repensadas e planejadas de acordo com a realidade, com os sujeitos envolvidos na busca por uma educação que realmente ofereça oportunidades e igualdade de acesso. Não basta o acesso ao meio educativo, essa inserção e permanência devem ser significativas. As políticas educacionais deveriam ser as grandes promotoras de ambientes escolares baseados em um trabalho conjunto, para que os docentes, em seu exercício cotidiano, possam atender às novas demandas.

Para Libâneo (1998), torna-se indispensável o professor buscar novos recursos de ensino que auxiliem o aluno a problematizar, a se relacionar com a diversidade cultural. Destaca-se aqui a questão de uma prática docente voltada para um trabalho no qual outras práticas também sejam consideradas, não somente entre conteúdos, mas na organização e gestão da escola, no diálogo e na troca de experiências, eliminando a fragmentação do

processo educativo. A unificação do processo educativo é condição para o bom desenvolvimento de interações entre docentes e os demais agentes que compõem as instituições escolares.

Professores considerados iniciantes em sua carreira profissional necessitam de apoio e acolhimento adequado para ingressar no seu trabalho de ensinar, pois ele é responsabilizado por buscar novos meios e práticas que talvez desconheça.

Outra questão importante é pensar sobre a formação inicial e continuada de professores, indagando sobre a valorização e profissionalização da categoria docente. Para seu exercício professoral, é interessante que o docente saiba refletir sobre a sua prática cotidiana, que construa uma auto formação contínua em sua carreira. Libâneo (1998) acredita na união entre teoria e prática educativa, na promoção de um docente que seja reflexivo e que possa mediar tal atitude na aprendizagem dos alunos.

Há novas exigências desafiadoras sobre como envolver as individualidades em um espaço comum e como valorizar a profissão docente que é responsabilizada por atender a uma nova escola. Vale repensar o direcionamento das políticas de educação e as consequências geradas em um país que convive com a fragmentação da oferta do ensino em suas diferentes regiões. Segundo Barreto (2011), há uma naturalização de um cenário desigual e adverso na educação.

O professor aprimora a sua prática por meio do desenrolar de sua carreira e a formação inicial e básica dos profissionais do magistério é condição inicial para o investimento no restante da carreira profissional. No âmbito das dificuldades inerentes à educação, existe a convivência de professores com o fracasso de seus alunos e de sua própria prática cotidiana, bem como com a desmotivação, o desinteresse e a solidão que a profissão docente acarreta aos sujeitos. O professor é marginalizado, menosprezado e culpabilizado pela situação desfavorável da qual ele mesmo é uma vítima. (SILVA, Maria, 1998).

A passagem em destaque diz respeito a essa discussão.

Fica claro que, se em muitos momentos, o professor pode ser apontado como grande *vilão* do perverso projeto escolar (já que ele centraliza a aprovação ou a reprovação do aluno, fundado em visão bacharelesca ou precária, ideologicamente alienada e/ou didaticamente inócua); em outros, o professor é certamente mais uma *vítima* desta mesma perversão - como ator de trabalho solitário e mal remunerado, sem investimento em sua formação continuada, sem estudo, *feedback* ou incentivo para seu fazer docente (SILVA, Maria, 1998, p. 4).

O desafio é incentivar o fazer docente e não deixar que o professor seja visto como o “vilão” do processo educativo. Fazer com que o professor iniciante sinta o gosto por ensinar e possa acreditar em sua profissão. Cabe o incentivo para a busca de alternativas, já que o docente é um agente promotor de mudanças, possui um saber fazer, é criador de significados, é reflexivo e não se limita à execução de tarefas. Citando Maria Silva (1998, p. 6), “[...] a construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é desafio emergente”. O professor iniciante deste estudo vem ao encontro desta discussão, já que é integrante desse novo ambiente educacional e precisa, além de sanar suas dificuldades iniciais, inserir-se nos desafios que as instituições de ensino enfrentam cotidianamente.

Nóvoa (2007) traz um alerta para a focalização na dimensão técnica do trabalho docente, ou seja, na centralização do conhecimento das características e dos métodos de ensino, e, por sua vez, um distanciamento entre a vertente pessoal e profissional do sujeito professor. Nesse sentido, o estudo do processo de identidade de cada professor se mostra relevante, já que o mesmo encontra-se em um constante movimento de adesão (ao adotar princípios, valores e projetos), de ação (ao escolher maneiras de agir, métodos, posturas pedagógicas) e de autoconsciência (ao refletir sobre a sua própria ação).

A identidade docente é um processo, uma construção que envolve a dimensão pessoal e profissional, em que cada sujeito apresenta determinados gostos, gestos e rotinas que o identificam como professor. A condição pessoal influencia a prática do educador, já que não há como desvincular o caráter profissional do pessoal. Portanto, torna-se significativo observamos o sujeito professor, a sua história de vida e os seus sentimentos. (NÓVOA, 2007).

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2007, p. 16).

O professor enfrenta conflitos e tensões presentes no campo pessoal e profissional. Seus modos de pensar, agir e sentir influenciam o processo de ensino e constroem o seu pensamento de educador. (HOLLY, 2007).

Fontana (2010) traz um alerta sobre a ambiguidade dos estudos centrados na atuação docente, ao retratar um distanciamento e a não identificação por parte do profissional

que atua em sala de aula com a pesquisa científica centrada em seu próprio trabalho. A pesquisa científica constrói um modelo de professor, analisa a sua prática e direciona caminhos, que, aos olhos do docente, no cotidiano, são diferenciados. O professor passa a apresentar certa visão idealizada de sua própria prática e confronta tais pensamentos quando está atuando na escola, em seu cotidiano.

O docente limitado a uma perspectiva técnica é avaliado segundo suas competências, por um sistema de certificação, em que o ensino fica restrito aos meios avaliativos, a uma prática de verificação. Em contrapartida, o docente como profissional é aquele que investiga a sua própria prática, que compartilha com os alunos saberes significativos para o contexto em que se encontram. Ressalta-se que o docente, ao ficar limitado a determinados procedimentos e métodos, pode perder a confiança em sua capacidade de ensinar e em como direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto mais restritivos e estandardizados são os materiais e os procedimentos de que os professores devem fazer uso, menos predispostos estão para sentir que desenvolvem a sua própria capacidade profissional, ao contribuírem para a sua profissão e para a aprendizagem das crianças [...]. (HOLLY, 2007, p.87).

Ao retratar a formação do profissional da educação, Moita (2007) ressalta que a mesma é algo individual, singular a cada sujeito que interage em um determinado tempo e espaço social. Há uma dimensão pessoal e profissional quando se fala em formação, sendo que ambas as vertentes se inter cruzam e se relacionam. A formação pode ser definida como a construção de uma identidade, é única e envolvida por histórias de vida singulares.

Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades. (MOITA, 2007, p. 139).

Os docentes acreditam que a sua formação ocorre durante o próprio trajeto da vida profissional, ou seja, no cotidiano, nas experiências corriqueiras, com os alunos e com os demais professores. O professor observa-se como um profissional, mas não reflete sobre como se tornou educador, ele já se percebe constituído. De qualquer forma, o sujeito professor vivencia suas interações, percursos de vida e experiências que contribuem para que ele se torne professor. (FONTANA, 2010).

A formação profissional influencia os domínios da vida e estes últimos também possuem papel preponderante na carreira. A formação e a escolha dos caminhos profissionais

têm suas raízes na cultura familiar e nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, pois as pessoas vivenciam interações específicas que as impactam de forma subjetiva. O percurso de vida é um caminho de formação e o perfil na carreira é construído de forma singular, não é algo linear.

A entrada na carreira, comumente designada pelas nossas entrevistas como o “*início da carreira*”, daí a designação por que optámos, oscila entre uma luta pela *sobrevivência*, determinada pelo *choque do real*, e o entusiasmo da *descoberta* de um mundo novo, que se abre à jovem professora. (MOITA, 2007, p. 164).

Em cada sujeito há uma multiplicidade de subjetividades fazendo com que sejamos iguais em alguns aspectos e divergentes em outros. Cada docente conta uma história e ao mesmo tempo constrói uma história comum da vida de professores (as). Há memórias, lembranças, sofrimentos e ingenuidades que constroem a vida. Portanto, criticam-se condutas que buscam direcionar a prática docente de forma hegemônica, a tendências de tutelar a prática de educadores com métodos e conteúdos que muitas vezes não modificam práticas em prol de novos caminhos. (ALVES; GARCIA, 2004).

Segundo Kenski (1997), a escola é um espaço que possui uma “memória-saber” (aquela presente em livros, textos e documentos) e uma “memória em movimento” (presente em cada pessoa e fruto de experiências e vivências individuais), sendo que ambas se articulam e produzem novos significados e saberes. Há também uma memória coletiva nas instituições, como na escola, que integra os saberes, valores e conhecimentos dos sujeitos que a compõem. (KENSKI, 1997).

A escola é um local de novas demandas, metodologias e práticas de construção de novos conhecimentos, é um espaço de integração de uma memória social, de troca com outras instituições educativas e culturais para a transmissão de uma determinada educação. Por sua vez, o docente possui uma maneira singular de ensinar em virtude das interações com seus pares interna/externamente ao ambiente escolar. Tais relações constroem a memória docente, que são ressignificadas na atuação cotidiana. (KENSKI, 1997). Apesar das influências e modelos, o caminho construído por cada docente é individual, revela seu estilo.

O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (KENSKI, 1997, p. 94-95).

O docente não é um transmissor de saberes neutro, ele é um agente da sua própria memória que irá influenciar os alunos de forma individual. Consideramos que não há algo certo, errado, verdadeiro ou falso, o professor e sua prática são um produto das interações que vivenciou tornando a sua experiência única. Há um envolvimento pessoal do professor que se representa em sua vida escolar. (KENSKI, 1997).

O comportamento docente é modificado de acordo com o tempo histórico em que vivemos, repercutindo no trabalho e na vida. O professor apresenta um percurso de desenvolvimento e de formação em sua carreira que se centram na identidade pessoal e coletiva. O ambiente externo influencia a carreira e as escolhas do educador, assim como a vida familiar e pessoal. O docente reflete sobre si mesmo enquanto profissional, observa a sua prática e o seu processo de formação, bem como as etapas, os percursos e as transformações. (GONÇALVES, 2007).

A formação, os bons alunos e uma relação significativa entre escola e família são fatores responsáveis por momentos satisfatórios na carreira. Por sua vez, a falta de materiais, de formação e de apoio são condições de criação de períodos negativos no ato de lecionar. O desenvolvimento na profissão é algo processual e envolve períodos de crise e de progresso, é um processo de crescimento. (GONÇALVES, 2007).

A função do professor do ensino primário subentende *ensinar*, isto é, *transmitir conhecimentos específicos e diversificados* aos alunos, organizar o trabalho na sala de aula, manter a disciplina, estabelecer relações com as famílias, *ter um papel de educador junto dos alunos*, e, ainda promover a animação de atividades escolares e paraescolares, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, *capacidade de integração*. (GONÇALVES, 2007, p.156).

Ao discorrer sobre a carreira docente e sobre a identidade construída ao longo do trabalho de educador, é interessante ter contato com algumas tendências ou etapas presentes na carreira profissional dos professores. Para tanto, Huberman (2007) retrata algumas delas, como as fases de exploração e de estabilização, que caracterizam o trabalho de lecionar. Ressalta que a carreira é um processo e não um modelo, como uma série de acontecimentos pré-determinados, portanto, é preciso considerar a existência de linearidades, descontinuidades e desajustes.

Huberman (2007) tece reflexões sobre os estágios/ciclos da carreira profissional dos docentes para buscar compreensões sobre as etapas, crises e acontecimentos relacionados aos profissionais da docência. Assim, ajuda na construção de entendimentos

sobre a imagem que o docente possui de si, bem como de sua atuação em sala de aula, de seus métodos e posturas. Além disso, aprofunda-se o estudo ao pensarmos na satisfação que a carreira proporciona e em como se estabelece a relação entre a vida pessoal e o trabalho cotidiano.

Ao estudar o ciclo de vida dos docentes, o autor (2007) ressalta que o contato inicial (entre os dois e três primeiros anos de trabalho), ou seja, a entrada na carreira é marcada pela sobrevivência, de certa forma, pelo choque com a realidade e pela descoberta. É um momento de busca constante, com a presença de dificuldades e de fragmentações. “[...] o aspecto da ‘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 colega num determinado corpo profissional”. (HUBERMAN, 2007, p.39).

Sobre o início da docência, Carvalho (1999) também compartilha o seguinte trecho presente na fala de uma de suas docentes pesquisadas. Interessante notar o pensamento de uma professora iniciante que se colocou no lugar dos alunos, nas dificuldades que eles podiam apresentar perante uma professora que estava se descobrindo, conhecendo o mundo da docência.

Falando sobre o início de sua carreira, por exemplo, Mariana, ao contrário de outras professoras, viu a situação difícil em que foi colocada antes de mais nada sob o ponto de vista dos alunos: “Primeiro ano, você coloca um professor que nunca deu aula num primeiro ano, é uma judiação para as crianças”. (CARVALHO, 1999, p. 122).

Huberman (2007) retrata algumas etapas que possivelmente compõem a vida profissional dos docentes após o momento inicial da carreira. Depois de um contato inicial com a profissão, origina-se um momento de estabilização, em que o docente possui mais liberdade, confiança, afirmando-se diante dos demais e conhecendo os seus limites e fracassos.

Posteriormente, chega a um momento de diversificação, ao apresentar o desejo de novos desafios e posições. Huberman (2007) também identifica os momentos de pôr-se em questão, quando os sujeitos questionam o que fizeram na carreira e como será o percurso e as escolhas posteriores, e a fase de serenidade e distanciamento afetivo, em que os professores encontram-se sensíveis, possuindo confiança e aceitação da realidade, não se preocupando com a avaliação de seus pares perante o seu trabalho. Já a fase de conservantismo é

caracterizada pela presença de certa rigidez e resistência a mudanças, semelhante a um estado de emissão de lamentações. Por fim, há o desinvestimento, ou seja, a tendência de as pessoas se desprenderem da carreira e focalizarem em outros setores pessoais da vida, exteriores à escola.

Os ciclos da carreira mostram crises, etapas, momentos que são mais ou menos homogêneos, porém, devem-se respeitar as individualidades, já que o desenvolvimento da carreira é influenciado pelo contexto social de cada pessoa, não é um processo unânime. Ressalta-se a flexibilidade das fases e das etapas para cada sujeito, responsável pelo seu próprio desenvolvimento e por vivências específicas. (HUBERMAN, 2007).

Segundo Huberman (2007), existe a tendência de expansão no início da carreira profissional e um conseqüente recuo, balanço ao final da vida profissional. O que há de real e comum são as mudanças, as discontinuidades, as circunstâncias presentes na vida pessoal e na carreira de todos os sujeitos, estando eles no campo da docência ou não.

A docência é uma atividade que envolve relação entre pessoas, portanto, é composta e movida por emoções, dúvidas e até mesmo desesperos. O trabalho docente possui um caráter inesperado, de mudança constante, de novidades a cada dia letivo, composto por surpresas. Além disso, o professor é envolvido por seu trabalho, estabelece vínculos afetivos com os alunos e emite reações de gratificação ou desânimo. (CARVALHO, 1999).

O ato de se relacionar com as pessoas do ambiente escolar, com alunos e demais sujeitos é central na carreira. A docência não é somente desgastante, também é prazerosa e o encontro de equilíbrio entre essas duas situações é o diferencial de ser professor. É preciso aprender a se relacionar com conflitos, fracassos e alegrias que caracterizam a docência. (CARVALHO, 1999).

A relação entre teoria e prática e a valorização da experiência e do cotidiano educacional levam os sujeitos a aprenderem a se relacionar com sua profissão, a formarem-se professores. Na prática, o docente passa a conhecer as dimensões negativas e positivas de seu trabalho, construindo a sua identidade. (CARVALHO, 1999).

Huberman (2007) realizou um estudo semelhante ao desta dissertação, com professores secundários, buscando percepções e representações da vida e da carreira profissional dos docentes iniciantes. Tais representações são integrantes de um determinado momento histórico, caracterizado por circunstâncias específicas e pela subjetividade de cada

professor. As professoras iniciantes entrevistadas nessa pesquisa relataram suas práticas pertencentes ao momento em que se encontravam, ou seja, no início da carreira profissional. Nos moldes desta dissertação, com a utilização de entrevistas, as docentes também compartilharam as suas histórias de vida por meio da oralidade, empregaram reflexões e críticas perante sua prática cotidiana.

É preciso pensar o docente como sujeito e não apenas como um profissional, já que, dessa forma, é possível estar envolvido nos contornos de sua carreira, de sua vida, dos caminhos e escolhas que foram trilhados. Além disso, ouvir a fala do professor é um meio de entendimento da sua relação com a história, com a sociedade, com o momento histórico em que vive, com as escolhas e circunstâncias pelas quais passa. (GOODSON, 2007).

Há uma multiplicidade e uma diversidade em cada sujeito. Durante a nossa caminhada ocupamos diferentes papéis, executamos diferentes ações que sugerem o que podemos dizer e que lugares ocupar. Somos compostos por múltiplas vozes, papéis e pela história que refletem em nós e nos outros.

[...] o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou que nós fazemos daquilo que o outro fez de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos. As relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos. (FONTANA, 2010, p. 65).

Nesta etapa inicial de discussão, foi possível trazer para o debate questões de grande relevância sobre a articulação entre o processo educacional e o envolvimento do professor. Questionamos o papel do educador, as demandas da atualidade e a função de educar os alunos. Também atentamos para a valorização do professor e sua formação inicial e continuada. A identidade docente, as descontinuidades e mudanças próprias da construção do educador foram alvo de reflexões, já que a subjetividade do professor é construída durante sua carreira, é composta por etapas e momentos específicos. A vida do educador não é um processo linear, é produto das relações e interações presentes em determinado contexto histórico e pessoal.

## **2.2. Professor iniciante**

Para iniciar as discussões sobre a carreira docente, especialmente o docente que se encontra no início de seu exercício profissional, merece destaque o compartilhamento das

dificuldades, novidades e surpresas próprias dos profissionais que se encontram nessa etapa de seu trabalho com a educação.

A docência é uma profissão que se caracteriza por expectativas, desejos, medos e angústias, seja qual for a situação em que o professor se encontre. A título de exemplo, a cada início de ano letivo ou retorno dos recessos escolares, o docente realiza um planejamento, procura se organizar de alguma forma para atingir seus objetivos pessoais e os relacionados diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Para Mariano (2006), o início da profissão docente está relacionado à trajetória escolar de cada professor em sua individualidade, ou seja, ao período em que se encontrava na condição de estudante. Isso pode levar à ideia de que o futuro professor saiba como se desenvolve o trabalho na escola e na sala de aula, já que passou pelos espaços escolares e conheceu as interações que se constroem nesse meio. Todavia, nessa mudança de papéis, da posição de aluno para a de professor, aparecem novidades e transformações inesperadas ou nunca vivenciadas.

A professora iniciante traz também a bagagem da sua formação inicial, entretanto, quando chega à sala de aula, geralmente se sente incapaz. A ansiedade do iniciante pode bloquear, em certo sentido, os saberes assimilados anteriormente. A professora conhece o contexto em que está se inserindo, entretanto, o momento inicial pode fazer com que ela se perca, precisando de apoio da instituição e da gestão escolar que mostre o caminho de transição da condição de estudante para a de professora. (ROCHA, 2006).

Geralmente professores com mais experiência observam com certa desconfiança o trabalho realizado pelo novato. Além disso, as discussões diárias podem ser responsáveis por plantar desilusões nesses profissionais, ao pontuarem as dificuldades da falta de experiência e a falsa crença de que os conhecimentos assimilados na formação inicial são suficientes para o exercício de ensinar. (MARIANO, 2006).

No conflituoso início da docência, o professor pode se espelhar em outros sujeitos mais experientes e sempre buscar um bom relacionamento com os demais profissionais da escola. Um dos objetivos do docente iniciante é o desejo de ser bem visto, aceito no grupo escolar. (MARIANO, 2006).

Pizzo (2006), ao destacar a trajetória profissional de algumas professoras, articulando suas memórias e marcas do início da docência, relata que a grande dificuldade era

o medo de cometer erros e de não conseguir se expressar. A insegurança de construir uma imagem de incompetência foi uma condição que acompanhou as professoras.

A construção da vida profissional de um docente envolve sua trajetória pessoal, acadêmica e afetiva. No início da docência, ele interage com o que desconhece e na sala de aula encontra situações que o curso de formação não o preparou para enfrentar, sente-se impotente ao acreditar que deve saber se relacionar com esses desafios da carreira. (SILVEIRA, 2006).

É como se houvesse – e parece que realmente há- figuras responsáveis por dizer como a “cartilha” deve ser seguida. Para nós, novatos, parece caber, somente, aceitar tudo o que os experientes dizem. E será que precisamos aceitar tudo passivamente? Não podemos dizer que o texto está incoerente, o cenário precisa ser mais bem montado, ter um pouco mais de colorido e de brilho? Tudo isso depende muito do espaço que conseguimos conquistar e da competência que demonstramos ter. (MARIANO, 2006, p.24).

Monteiro (2006) menciona o aparecimento de “histórias de fachada” e “histórias sacralizadas” como instrumentos de defesa do professor iniciante. Para sobreviver/ manter a sua postura e trabalho, o professor tenta sacralizar uma imagem, a de que consegue dominar a classe e o seu exercício cotidiano, quando na realidade isso não acontece. O professor apresenta a tendência de se isolar, de não procurar ajuda diante das dificuldades, convive com medos, angústias e fraquezas individuais. “Com essas indagações eu ia caminhando, tateando quase às cegas, numa solidão imposta pela vergonha de admitir que não sabia como fazer para os alunos aprenderem”. (MONTEIRO, 2006, p. 30).

A vida real, ou seja, o cotidiano das salas de aula e dos professores, é diferente daquele considerado nas aprendizagens assimiladas durante os momentos de formação inicial. Esse profissional se depara com situações inusitadas, como alunos desatentos e indiferentes às aulas, o que o faz se questionar diariamente sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido e os fins de sua prática diária. A docência, por não se limitar a fatos lineares, é um espetáculo que precisa de preparação, muito estudo, ensaio, improviso, enfim, um trabalho colaborativo em que todos auxiliem na difícil jornada inicial. (MARIANO, 2006).

As situações vividas na escola, as dificuldades e os relacionamentos desenvolvidos com os pares possibilitam a construção da subjetividade do professor. A subjetividade de um professor iniciante advém do acúmulo de experiências na educação, bem como das perspectivas, desejos, valores e frustrações que acompanham a construção da carreira educacional.

O que é preciso ensinar aos alunos? Como proporcionar meios para que os estudantes assimilem os conhecimentos, ou o que é necessário dominar para exercer a profissão docente? Essas são algumas dúvidas retratadas por Monteiro (2006) e que estão presentes no cotidiano educacional, atreladas às incertezas, medos e a dificuldade em se relacionar com a individualidade de cada estudante.

Silveira (2006), ao relatar o seu exercício enquanto docente, esclarece que passou por momentos de entusiasmo e felicidade, quando seu foco era auxiliar os estudantes que precisavam mais de sua ajuda/atenção. Acreditava em seu papel, apesar de não saber como agir pedagogicamente em muitas situações. Mesmo diante de dificuldades, como a falta de recursos para o desenvolvimento do ato de ensinar, atingia os objetivos e isso trazia satisfação, ainda que o caminho fosse, de certa forma, doloroso.

Apesar dos fatores contraditórios e da “sobrevivência” no trabalho cotidiano, o professor iniciante também exerce com entusiasmo sua profissão. Estabelece um comprometimento que envolve a consciência das limitações e frustrações, mas também a busca constante de melhorias e mudanças que promovam seu crescimento profissional e aprimorem sua prática. (MARIANO, 2006).

A docência é um processo contínuo de melhora da prática cotidiana, todavia, sempre existirão contradições. São forças, valores e confusões que se complementam e se contrapõem no espaço escolar. (MONTEIRO, 2006).

As dificuldades com as quais os professores se deparam ao se iniciar na profissão são diversas e são sentidas por eles de diferentes maneiras, às vezes como ponto de reflexão, de mudança, outras como desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão. (CORSI, 2006, p. 63-64).

A docência é algo específico, ou seja, individual, já que cada professor vivencia situações próprias, tem atitudes, comportamentos e pensamentos de acordo com suas características e subjetividade (CORSI, 2006). Em resumo, o choque de realidade e a sobrevivência são termos comuns no início da docência, são integrantes do cotidiano do iniciante.

[...] não é demais insistir que a instituição escolar é decisiva no suporte que dá (ou deixa de dar) às iniciantes, para que os alunos não sejam os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência... (LIMA, 2006, p. 99).

A formação de docentes envolve uma grandeza pessoal e um contexto que propicie a busca pelo aperfeiçoamento e por novos conhecimentos. Envolve tanto iniciativas individuais como também a valorização e a organização de momentos próprios que estimulem essa profissionalização. A esse debate acrescenta-se que o professor iniciante está diante de contradições e de conflitos que precisam ser enfrentados. O seu trabalho envolve uma dimensão pessoal e profissional que se mesclam, se articulam para a construção de uma nova realidade e de novos sujeitos. Sabendo da importância da fase inicial da carreira sugere-se a presença de serviços de apoio, de atenção e de oferta de um tratamento diferenciado a esses profissionais. (PAPI; MARTINS, 2010).

A constituição como profissional perpassa pelas relações sociais, pelos desejos e movimentos. O tempo provoca transformações e resistências mediadas pela cultura. O professor vive o sofrimento, a alegria e a decepção, portanto, se encontra em um jogo inquieto que o constitui como profissional. Ser professor é produzir a si mesmo baseado em uma multiplicidade, é estar em conformidade, mas também resistente às condições sociais nas quais está imerso.

Por sermos multiplicidade (de papéis e de vozes) na unidade, nossa consciência e identidade se constituem como contradição, e não como coerência; como multideterminação, e não como indeterminação; como confronto, e não como harmonia. (FONTANA, p.69, 2010).

Diante do exposto, ressalta-se que os docentes em início de carreira passam por frustrações, alegrias, medos e angústias, próprias dessa etapa da docência. Cada um busca articular-se com todos estes momentos, de certa forma, sobrevivendo ao novo ambiente de trabalho e desenvolvendo seu crescimento pessoal e profissional.

### **2.3. A escola pública como *campo***

Considerando a discussão que o presente estudo vem promovendo, é essencial que seja destinado um momento para discorrer sobre a escola pública, sobre a sua constituição, adversidades, valores e interações. As escolas públicas municipais da rede de Hortolândia-SP possuem uma cultura singular, com valores, normas e concepções específicas, perante as demais redes de ensino de outras localidades. Bourdieu (1997) nos faz compreender esse aspecto ao mencionar que somos parte integrante de símbolos e valores presentes nos diferentes espaços e instituições em que estamos inseridos.

A escola pode ser compreendida como um campo social, entre tantos outros que permeiam o nosso cotidiano, como o campo econômico, o político e o cultural. Tais campos são autônomos por disseminar, construir suas regras e impô-las a seus membros, embora também estejam intimamente interligados uns aos outros, uma vez que a trama social e institucional assim se constitui. Além disso, compreende-se o campo social como um espaço em que ocorrem interações de forças, relações entre os sujeitos com a presença de determinados valores e linhas demarcatórias.

Nas instituições de ensino, sabe-se que cada unidade educativa apresenta uma cultura específica e também um campo social, com determinados interesses que a tornam particular e demarcam os sujeitos que ali estão inseridos.

Além das relações de forças, das linhas demarcatórias e do jogo de lutas, a noção de interesse também compõe as discussões de Bourdieu (1997). O interesse está inserido em um jogo social, sendo composto por imposições que nos dizem o que é interessante ao nosso olhar. Dessa forma, apreende-se que há sempre uma razão para as ações, um princípio que justifica os atos.

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que, independentemente de desejos individuais, os profissionais da educação se envolvem no campo educacional a que pertencem, ou seja, promovem um investimento nesse espaço social de trabalho. Essa noção remonta ao conceito de *habitus*, definido por Bourdieu (1997) como parte integrante do funcionamento e da relação estabelecida com o campo em que se está imerso. O *habitus* pode ser esclarecido na seguinte passagem.

[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo. (BOURDIEU, 1997, p. 144).

Tal relação com o campo social remete a estar preso a um determinado jogo, envolvido, atuando e investindo nesse campo no qual se está socializado. O professor iniciante necessita se inserir nesse novo campo de trabalho por meio da aquisição do *habitus* que é possível na escola em que leciona.

Cada sujeito, de acordo com sua posição social, assimila determinadas posturas que o orientam para as ações futuras. O *habitus* é composto de crenças, gostos e preferências, permitindo a compreensão de um sujeito que representa a sua posição social e reproduz as

estruturas desse meio de origem, mesmo sem consciência disso. O acúmulo de experiências negativas e positivas faz com que os sujeitos construam um conhecimento prático do que é possível ser alcançado ou não por determinada categoria social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

A partir dessa discussão, destaca-se que as produções simbólicas estão compreendidas no âmbito da moral, da arte, da religião, da ciência e da língua. Os produtos simbólicos são componentes construídos dentro de um campo e caracterizam-se como promotores da dominação social. O capital simbólico é formado por valores e princípios de um campo, sendo conhecidos e reconhecidos cognitivamente pelos indivíduos que nele transitam.

Podemos, assim, ter contato com diferentes *habitus*, símbolos e interesses em cada ambiente educativo. O *habitus* estaria internalizado nas professoras entrevistadas a ponto de ser percebido na prática cotidiana. São costumes que caracterizam os sujeitos que estão inseridos nas instituições e possivelmente irão caracterizar os docentes iniciantes que começam seus trabalhos nessas unidades escolares.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2009), há uma violência simbólica que impõe uma determinada cultura (arbitrário cultural) aos sujeitos, considerada a única verdadeira e legítima. O ato de imposição de um arbitrário cultural passa despercebido, ao mesmo tempo em que é reconhecido como a única cultura legítima.

Os sujeitos que estão integrando o campo compreendem o seu sentido e os ajustamentos propostos por ele. Nas escolas existe a imposição de uma cultura que marca principalmente os professores iniciantes, os quais precisam se adequar ao novo ambiente, pois chegam a um espaço já constituído e em funcionamento. Os valores e práticas são de conhecimento dos sujeitos, por isso, existe um caminho a ser trilhado conforme as justaposições propostas aos sujeitos.

Essa discussão vem promover o conhecimento de uma dimensão do real na qual estamos imersos e da qual somos parte integrante. As justaposições remetem à noção de linha demarcatória que está presente no rito da instituição. A noção de rito está atrelada à legitimação, à demarcação ou a uma forma de consagração (BOURDIEU, 2008). Os professores categorizados neste estudo integram-se aos ambientes escolares, demarcando posições, práticas, falas, posturas e atitudes, por mínimas que sejam. Passam pelos ritos da instituição, ou seja, de legitimação.

Segundo Bourdieu (2008, p. 99), “[...] instituir é consagrar, ou seja, sancionar e santificar um estado de coisas, uma ordem estabelecida, a exemplo precisamente do que faz uma *constituição* no sentido jurídico-político do termo”. Instituir se articula com o estabelecimento de regras e normas que os sujeitos precisam seguir para estarem inseridos, adequadamente, em seus contextos de vida.

Os símbolos e significados presentes no campo educacional deste estudo possuem modos e valores formulados e concretizados quando oferecidos aos professores iniciantes, já que há sempre a influência de um campo e jogo social que direciona as práticas, seja por meio de linhas demarcatórias ou ritos.

Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 24), Bourdieu busca superar uma abordagem que esteja limitada ao objetivismo e ao subjetivismo e propõe um exercício praxiológico, que busca compreender as estruturas externas aos indivíduos e como elas são interiorizadas nos sujeitos. É a compreensão do processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. O *habitus* faz o papel de mediar o objetivismo, o subjetivismo e as ações concretas, já que ele é um princípio gerador de estruturas duráveis que pertencem a um determinado meio social.

O professor passa a interiorizar os valores da instituição que frequenta e concomitantemente os exterioriza. É um mecanismo duplo que deixa em evidência regras, comportamentos, posturas e posições hierárquicas. Portanto, há uma vivência em função das regras transmitidas e aceitas como corretas. (BOURDIEU, 2008).

Cada sujeito tem sua função e sabe como deve agir baseado na ordem que a instituição consagra como desejável. Ressalta-se que, além da construção de identidades, a instituição é responsável por legitimar estigmas e impor limites e destinos. Segundo Bourdieu (2008), o rito da instituição deseja manter o controle dos sujeitos e impedir que existam desvios e transgressões às regras e limites colocados. A inculcação de modelos e padrões busca ser naturalizada pela instituição, ou seja, ela deixa em evidência qual a posição e papel dos sujeitos. Dessa forma, como se posicionar contra limites e normas colocadas, sendo que se está imerso nelas? Essa é uma tarefa difícil, principalmente para professores iniciantes.

O professor iniciante se depara com uma nova realidade educacional, em que fica contido para emitir a sua fala, suas opiniões e contrariedades. Existem e estão estabelecidas relações hierárquicas e linguísticas sobre quem pode se expor, e o professor iniciante, por sua vez, precisa se adequar a esse novo meio, para em longo prazo ganhar a

valorização dos seus pares. Uma das características do professor iniciante é a busca por sua valorização, respeito e crença em sua capacidade. Nas relações de poder, que são parte integrante de qualquer instituição ou campo social, existe uma relação direta entre um campo social linguístico com as hierarquias institucionais e as interações de poder.

Segundo Bourdieu (1983), a relação linguística envolve autoridade, ou seja, é uma relação de poder e de imposição, não se define apenas como uma simples comunicação. No discurso linguístico, há o estabelecimento de leis que selecionam os sujeitos que podem se expressar ou não, além daqueles que são passíveis de assimilar o discurso. Ideias como legitimidade e reconhecimento compõem esse contexto e remetem às dificuldades que o professor iniciante pode encontrar em seu novo ambiente de trabalho.

O professor iniciante busca conseguir sua legitimidade e o reconhecimento por seus colegas de trabalho ao chegar a uma instituição de ensino cujos significados e símbolos desconhece, uma situação complexa para qualquer profissional que inicia a sua carreira. O reconhecimento e a legitimidade são gradativos e conquistados, além de estarem adequados às condições do meio social.

Na educação pública municipal de Hortolândia-SP, estão presentes os locutores e destinatários de prestígio e a construção de um discurso que é (deve ser) aceitável pela categoria docente. Ao conceito de discurso se acrescenta um campo composto por relações de força e leis próprias. Ao falar dele, Bourdieu (1983) relata ser preciso notar a existência de um locutor, de uma situação e de destinatários legítimos.

Considerando a língua propriamente, ela envolve poder e autoridade, portanto, existe uma dominação linguística que determina o reconhecimento e os diferentes valores que predominam diante da gama de expressões linguísticas. A competência linguística tem forte relação com a capacidade de imposição e de reconhecimento de um único capital linguístico. (BOURDIEU, 1983).

Intimamente articuladas estão as noções de *habitus* e de linguagem, mais especificamente, a competência linguística. Bourdieu (1983) traz para o debate a proposta de que o *habitus* determina para os sujeitos que se utilizam da linguagem as chances que eles têm no mercado, construindo uma competência linguística. Pode-se falar de uma relação de aceitabilidade e de vigilância na relação do *habitus* com as situações e práticas linguísticas. O domínio da língua oficial possui relação direta com toda a estrutura e classe social dos sujeitos, representando-se no corpo, na “*hexis corporeille*”. Considera-se “*hexis corporeille*”

a característica de uma classe social que está integrada nos sujeitos, um esquema do corpo que revela a relação, os trejeitos e posturas com a linguagem.

Nos estudos realizados por Pierre Bourdieu por volta dos anos 1950, na França, havia uma crítica na crença de que a escola resolveria as dificuldades da sociedade. Os sujeitos teriam oportunidades iguais de se destacarem na hierarquia social, bastando possuir dons individuais para a ocupação de posições superiores. Nesse sentido, observou-se que o desempenho escolar estava relacionado à origem social dos estudantes, por isso, a escola não era uma instituição neutra, mas um espaço de legitimação e de reprodução das desigualdades sociais.

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 14).

Destaca-se que, até o final da década de 1950, os estudantes e alunos de categorias sociais mais desfavorecidas não tinham acesso à escola. Tal dificuldade de acesso ocorria em virtude da instalação de um processo de rejeição e culpabilização dos sujeitos, ou seja, seus dons naturais ou inatos eram responsáveis pelo distanciamento do ambiente escolar. Após esse período, o espaço escolar passou a se modificar, recebendo os estudantes mencionados anteriormente e novas funções e responsabilidades. A escola passa a se compor por diversos estratos sociais, a saber, os sujeitos favorecidos e desfavorecidos econômica e culturalmente. (BOURDIEU, 2011).

A questão educacional é um debate central nas obras do autor e ele critica a escola que figura como democratizadora e universal, quando na realidade mantém o caráter da divisão de classes em todas as suas práticas cotidianas, influenciando no destino profissional dos alunos que nela se encontram. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Os sujeitos não são autônomos, eles apresentam um capital social, cultural e econômico herdados, uma bagagem construída pelos relacionamentos e pelos títulos escolares. Nas instituições de ensino, os sujeitos investem o capital que possuem e recebem um resultado positivo/negativo na forma de sucesso/fracasso escolar diante dos investimentos iniciais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

O fracasso e o sucesso escolar não se limitam à figura dos alunos, mas também dizem respeito à prática cotidiana de profissionais da educação. Os professores categorizados

como iniciantes investem seus capitais no exercício da docência, todavia, também convivem com resultados negativos e fracassos, próprios da carreira docente.

Há uma transmissão doméstica do capital cultural que formula as habilidades adequadas para as posições ocupadas no ambiente escolar. Para Bourdieu, existe um capital cultural herdado pela família que define o destino escolar dos alunos. A escola impõe barreiras aos estudantes, todavia, os filhos da elite econômica não vivenciam de forma intensificada tais obstáculos. Estudantes de grupos favorecidos tendem a não apresentar muitas dificuldades no ensino, pois as aprendizagens se constituem como uma continuação da aprendizagem familiar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

O professor, independente da rede ou escola em que leciona, pode limitar seus alunos em virtude de capitais culturais herdados. Ao fazer isso, perde-se a busca por uma gestão democrática tão almejada nas instituições de ensino. Tal prática, segundo Bourdieu e Passeron (2010), é tomada como mecanismos de exclusão dos sujeitos.

A prática de inculcação e de imposição do arbitrário cultural acontece por meio do processo educativo que envolve uma relação de comunicação e de construção de um campo de forças. Há uma ação pedagógica que se estabelece como um meio de imposição de um arbitrário cultural aos sujeitos que frequentam cotidianamente as escolas (BOURDIEU; PASSERON, 2010). A ação pedagógica não se limita somente aos estudantes, mas também aos professores, já que estes recebem imposições e estão entrelaçados em relações culturais, de forças e de comunicação.

Segundo esses autores, toda ação pedagógica é uma violência simbólica, já que impõe um arbitrário cultural, sendo este compreendido como uma prática que transmite objetivos, desejos, valores materiais e simbólicos de um grupo dominante. Atrelada à ação pedagógica presente no ambiente escolar está a autoridade pedagógica no momento de inculcação da violência simbólica e do estabelecimento de mecanismos de exclusão e de seleção dos sujeitos. Vale ressaltar que as camadas com menor capital econômico, social e cultural não podem conhecer ou perceber os efeitos nocivos da inculcação de valores e símbolos que recebem. O ideal para a ação pedagógica é a utilização de recursos suaves, de mecanismos transparentes e que sejam despercebidos pelos sujeitos.

Levando em consideração o pensamento que vem sendo compartilhado, a escola seria representada como um espaço de violência e de autoridade diante de todos os sujeitos que a constituem, de professores a alunos, quadro desanimador e preocupante. Os

professores iniciantes podem ser os responsáveis por acalentar transformações, em busca de relações mais igualitárias e menos julgadoras e estereotipadas. Mesmo com uma autoridade e violência pedagógica, a escola necessita buscar meios que amenizem essas práticas, para não perpetuar formas de exclusão.

O cenário que vem sendo construído é tão articulado que nos leva a pensar na relação do *habitus* com as experiências de sucesso ou fracasso escolar, em que os sujeitos estabelecem um maior ou menor investimento no campo educacional, já que possuem consciência de suas chances de êxito. De modo geral, o investimento está relacionado ao retorno que poderá ser obtido. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Cada grupo social possui um conjunto de estratégias para os caminhos trilhados na escola e nos estudos. A relação com a comunicação e com a linguagem é um exemplo das interações que ocorrem nas instituições de ensino. O rendimento da comunicação pedagógica é resultado das habilidades dos alunos, que já foram familiarizados com a cultura que a escola transmite. Os sujeitos estabelecem uma relação com a linguagem que envolve bases sociais, uma relação completa e de total domínio da língua. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Cada professor ingressante em uma escola carrega, desejando ou não, sua bagagem familiar e sua formação inicial. Pode também ter em mente suas chances de sucesso ou fracasso em sua carreira, considerando sua relação com a linguagem, com a comunicação e com as relações de poder.

Uma relação afetuosa ou tensa representa o local social que os indivíduos ocupam, quais foram as condições de aquisição da linguagem e os usos que fazem dela. A ação pedagógica transmite um conteúdo e precisa afirmar o valor dele através de um processo de consagração e manutenção das diferenças. É algo ilusório acreditar que o sistema de ensino seja neutro e independente da estrutura das relações de classe. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Compreende-se que o destino escolar é escolhido de acordo com as possibilidades, estando intimamente articulado com a posição na estratificação social. O destino profissional dos docentes iniciantes também pode estar articulado à sua posição social, pois a profissão docente pode ser um investimento direcionado à ascensão nas hierarquias. Em contrapartida, também pode ser uma escolha passiva diante das poucas possibilidades de sucesso.

Os grupos menos favorecidos culturalmente são centrados nas possibilidades objetivas de sucesso escolar dos filhos, portanto, não há investimento naquilo que eles acreditam que seja um obstáculo, uma impossibilidade para sua categoria social. Para Bourdieu (2011, p. 50), “[...] entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens”.

De acordo com as discussões aqui promovidas, acredita-se que os capitais são transmitidos tanto pela escola como pelo cenário familiar, entretanto, o direcionamento das práticas escolares deveria caminhar para a classe popular, que não observa a escola como um meio diferenciador.

No caso dos filhos da elite econômica, existe uma diferenciação entre uma vertente econômica e outra cultural. Alguns investem mais em bens econômicos e outros na educação dos filhos. De forma geral, não há preocupação com a escolarização, já que ela é natural e garantida, e a elite não se insere em um processo de luta pela ascensão social, pois já se encontra em um patamar superior. O estudante da classe dominante é valorizado pela relação que estabelece com o saber, todavia, o estudante pobre é desvalorizado, precisa esforçar-se, tem dificuldades para aprender a cultura legítima. A família constrói essa relação que é internalizada nos sujeitos, ou seja, compõe o *habitus*. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

A relação pedagógica favorece o sujeito que apresenta a bagagem cultural do grupo dominante, mas em seu discurso se contradiz, disseminando a existência de uma relação igualitária e ocultando a reprodução da desigualdade.

A passagem a seguir trata sobre o pensamento que Pierre Bourdieu constrói sobre as organizações escolares, especificamente, sobre as desigualdades desse meio educativo. “Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas.” (BOURDIEU, 2011, p. 46).

Nesse sentido, pode-se concluir que o espaço escolar sempre será desigual com o domínio da cultura dominante, em que somente os filhos desse meio e familiarizados com tais práticas conseguem sucesso escolar. Os conteúdos escolares e as disciplinas são selecionadas de acordo com a aproximação da cultura dominante e legítima, buscando-se

deixar nos patamares elevados os conhecimentos que exigem habilidades que somente a classe superior consegue realizar.

Supõe-se que os docentes iniciantes seriam os sujeitos adequados para trazer e exercer novas atitudes que viriam ao encontro de relações igualitárias e não excludentes. A escola deveria ser um espaço de oferta de uma bagagem cultural e social, independente dos resquícios familiares.

Além das questões anteriores, o processo avaliativo que a escola emprega corriqueiramente representa a classificação, a verificação e a legitimação da cultura e dos valores, reforçando ainda mais as desigualdades. Os agentes escolares, como os docentes, realizam julgamentos de valores, classificam, baseados em determinadas notas e expectativas de desempenho escolar. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998).

O julgamento professoral é composto não somente de aspectos escolares, mas pela aparência física dos sujeitos, símbolo de posição social, de qualidades desejáveis e de valorização. O docente, em seu exercício de julgar, destina os adjetivos grandiosos à classe social dominante. Em meio ao trabalho cotidiano, os professores iniciantes julgam-se a si próprios assim como todos os demais sujeitos do ambiente escolar, não somente os estudantes. Um professor que entra em um novo espaço julga as práticas e a cultura da escola, assim como reflete sobre como é julgado por seus pares.

A autoridade pedagógica é exercida, principalmente, pelos docentes, os quais possuem o monopólio de transmissão e de inculcação de valores. O mestre é influenciado pelo campo a que pertence, sendo controlado e padronizado para o exercício de seu trabalho. A relação pedagógica não é uma simples relação de comunicação, pelo contrário, inculca e impõe uma cultura legítima através de coerções que podem ou não ser visíveis. O professor categorizado como iniciante, no momento em que entra na instituição de ensino, se entrelaça em relações pedagógicas padronizadas e controladas.

Por outro lado, o capital linguístico, a origem social e a seleção para a entrada na universidade são aspectos integrados, ou seja, a origem social determina as futuras escolhas e caminhos de êxito, fracasso ou de eliminação. Portanto, está implícita a influência familiar, a origem social e o conseqüente sucesso/insucesso dentro das expectativas escolares. Nessa relação existe uma determinação do que merece ser transmitido, quais os sujeitos que podem exercer esse papel e quais merecem ouvir o discurso. (BOURDIEU; PASSERON,

2010). Ressalta-se que o conceito de discurso é aquele trabalhado por Foucault (1998), envolvendo as regras, exigências e seleções dos sujeitos que possuem direito à fala ou não.

Esses autores ressaltam que infelizmente o sistema escolar acredita e pratica com naturalidade essa desigualdade e classificação. Há uma ordem social que reforça tais características nos sujeitos e a escola é um produto desse meio. Ela reproduz uma lógica da qual é parte integrante, com a presença de uma linguagem social hierarquizante. Esse panorama determina o caminho profissional de êxito ou de fracasso, portanto, qualidades escolares que se refletem em lugares e posições futuras no mundo social e do trabalho.

O trabalho docente carrega expectativas quanto a determinadas qualidades e valores em seus estudantes. A escola e todos os sujeitos estão imersos em um contexto mais amplo que se caracteriza por padrões e modelos que se refletem em desigualdades. Contudo, diante de um panorama de que já temos conhecimento, é preciso refletir sobre o que seria possível fazer ou quais práticas modificar para que o trabalho do professor não seja caracterizado e influenciado por uma lógica hierarquizante, estabelecer uma autoridade pedagógica que seja saudável para aluno e professor, para professor e equipe gestora, para que docentes se sintam acolhidos e desenvolvam trabalhos em conjunto.

Os julgamentos e avaliações empregados pelos docentes se resumem a buscar nos sujeitos as exigências que o sistema de ensino impõe, consagrando e legitimando as desigualdades com uma aparência de equidade. Além de reafirmar as diferenças, a instituição escolar dissemina a ideia de que os sujeitos são responsáveis pelos seus destinos e que a natureza e os dons pessoais são as condições limitantes para o sucesso profissional e escolar. Transmite uma falsa noção de liberdade de oportunidades e de seleção, enquanto está integrada na conservação dos valores sociais da elite.

Somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais desfavorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural. (BOURDIEU, 2011, p. 64).

Bourdieu e Passeron (2010) criticam que qualquer fracasso que venha a existir na comunicação pedagógica é um fato que recai sobre os estudantes que não foram capazes o suficiente de apreender a mensagem transmitida pelo docente. Nesse sentido, nunca há contestação do trabalho exercido pelo professor, já que o erro e o fracasso implicariam uma imagem negativa da instituição à qual pertence.

[...] a Escola concebida como instituição de reprodução de cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar e, de outro lado, as classes sociais, caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 133).

A cultura escolar transmitida aos alunos e aos agentes escolares é caracterizada como natural e desconhecida, já que uma cultura legitimada é imposta aos sujeitos. A organização escolar, por sua vez, não deixa de forma visível o processo de exclusão e desconhece a violência simbólica que pratica. O sistema educativo utiliza-se de instrumentos, rituais e mecanismos homogêneos para a transmissão cotidiana da ritualização de um *habitus*. Os docentes experientes perpetuam esse *habitus* para os professores ingressantes na rede e nas escolas. Existe a formação do novo professor, através de rituais, autoridades e violências que passam despercebidos.

A família é responsável direta por transmitir um capital cultural aos filhos, carregado de um *ethos*, ou seja, valores que estão interiorizados e que determinam a relação a ser estabelecida com o capital cultural no sistema de ensino. Todo o *cursus* escolar é influenciado pela herança advinda da família e por processos de avaliação que consideram essa origem. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Segundo Bourdieu e Passeron (2010), o sistema de ensino enfrenta uma crise de comunicação, e para compreender tal fato é preciso entender a relação social entre escola e classes sociais. O sistema de ensino é composto por um campo próprio, que mantém suas estruturas, como a necessidade de transmissão de uma mensagem pedagógica aos sujeitos que possuam aptidões para recebê-las e praticá-las. Há um critério social e escolar que deseja um público adequado e que satisfaça aos objetivos da escola, “[...] ao tratar a relação pedagógica como uma relação de comunicação cuja forma e rendimento são função da adequação entre níveis de emissão e níveis de recepção socialmente condicionados”. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p.132).

Na realidade, essa crise não é exclusiva de uma escola ou rede específica, pelo contrário, ela é integrante do processo de ensino e aprendizagem das instituições educacionais. Com isso, é preciso refletir sobre a mensagem pedagógica transmitida aos alunos no cotidiano das escolas, bem como sobre os sujeitos que disseminam tais mensagens, ou seja, os professores, experientes ou iniciantes.

De qualquer maneira, docentes e alunos são constituídos pela instituição escolar. Há a imposição de uma definição de conhecimento, a forma como ele deve ser manifestado, consagrando alguns valores e excluindo/sancionando os demais. É preciso reconhecer os valores que a instituição sanciona como verdadeiros. Bourdieu e Passeron (2010) reforçam que a escola dissemina o discurso de que as desigualdades sociais são desigualdades escolares, contudo está dissimulando sua verdadeira prática, qual seja, de exercício das funções externas da sociedade.

Legitimam-se as hierarquias escolares, os vereditos e os valores que a instituição prega por meio da eliminação de alguns e da ascensão de outros. Por mais que se fale sobre direitos e práticas democráticas, as instituições de ensino partem das desigualdades sociais no tocante a aspectos culturais. Além disso, pela representação da igualdade, seguem os valores das classes privilegiadas e indiretamente exigem o domínio deles.

[...] a Escola pode melhor do que nunca [...] contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe [...] e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia da escola libertadora. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 206).

Nesta etapa de discussão do trabalho, foi essencial trazer para o debate questões que estão integradas no cotidiano educacional, a saber, a ideia de *habitus*, de campo social, bem como de desigualdade. Considera-se pertinente procurar a compreensão do campo de inserção dos profissionais da educação, neste caso dos professores iniciantes em carreira. O reconhecimento, a busca da legitimidade e o relacionamento com as hierarquias e os processos de exclusão são indícios do entendimento das interações e percepções de um professor em início de carreira. As relações de poder a que são submetidos, as posturas e práticas as quais são direcionados nos fazem reconhecer a delicadeza do momento inicial da docência para os professores ingressantes.

#### **2.4. Formações discursivas e relações de poder no interior da escola pública**

Antes de discorrer sobre o discurso e sobre as relações de poder, propriamente, é preciso refletir sobre a relação do homem com o meio social em que vive e consequentemente sobre os papéis que desenvolve na interação com seus pares. Dahrendorf

(1974) elucida a existência de um ambiente social e de papéis sociais a serem desenvolvidos pelos sujeitos. Na relação do homem com a sociedade, compreende-se que ambos estão integrados, ou seja, não existem separadamente, e nessa articulação há diferenciados campos de relações sociais e posições a serem ocupadas pelos sujeitos. A educação ocupa um papel e uma posição social na sociedade, assim como os professores e demais profissionais comprometidos com esse cenário.

Cada posição no campo representa um papel social a ser exercido e há uma articulação direta entre a posição dos sujeitos e os papéis a serem praticados. Todo indivíduo exercita papéis que são criações exteriores a ele, que exigem determinadas práticas, valores, qualidades e características desejáveis para a ocupação de espaços específicos. Dahrendorf (1974) relata que a sociedade carrega expectativas para os papéis a serem exercidos, representando comportamentos e valores a serem seguidos e sancionando outros.

De qualquer maneira, as posições sociais são um presente de grego da sociedade para o indivíduo. Ainda que ele não as tenha adquirido por seu próprio esforço, ainda que lhe tenham sido atribuídas desde o nascimento, elas exigem algo dele; pois cada posição carrega consigo um papel social, um conjunto de expectativas dirigidas ao comportamento de seu ocupante e sancionadas pelos grupos de referência de seu campo (DAHRENDORF, 1974, p. 72).

A chegada de professores iniciantes nas unidades escolares estimula a reorganização da instituição, das regras e das estruturas hierárquicas. É preciso compartilhar com o novo docente como o campo da escola está organizado e constituído, como as relações se desenvolvem e quais os limites e espaços de inserção desse profissional. O docente iniciante possui um papel e uma posição no campo da escola em que se inseriu.

As relações desenvolvidas entre os sujeitos e as instituições são balizadas por dogmas e ritos. As práticas de gestão, os meios de seleção e de remuneração também são fundamentais para o estabelecimento da harmonia. A remuneração do professor, a acolhida em seu meio de trabalho, assim como a socialização que desenvolve com seus pares são condições que influenciam na oferta da educação aos estudantes e nas relações que se perpetuam no ambiente escolar.

Os discursos que circulam nas instituições ou em qualquer espaço social remetem a um processo de controle, de seleção e de imposição de limites. O cotidiano educacional é composto por um discurso que está apropriado nos sujeitos, em suas práticas

corriqueiras, fixando concepções e papéis, ou seja, o docente em seu trabalho cotidiano apropria-se de um discurso limitador e também direcionador de suas práticas.

Isso nos leva a discutir as relações de poder e a refletir que a instituição escolar é um local de integração e articulação entre saber e poder, onde se legitimam diversos valores presentes na sociedade. Tais possibilidades levam ao questionamento sobre a liberdade e autonomia que os sujeitos acreditam possuir. Michel Foucault nos auxilia na compreensão desse sujeito, moldado por práticas sociais e constituído por mecanismos de poder, meios classificatórios e de exploração. (VEIGA NETO, 2007).

Apesar de os indivíduos pertencerem a uma realidade alienante e promotora de valores opressores e desiguais, eles são históricos e produtos de seu tempo, por isso a vivência em um espaço de opressão contribui para a dificuldade de construção de novos sujeitos que se contraponham aos meios nos quais vivem. Estão, de acordo com Michel Foucault, “desde sempre aí” no mundo e na realidade, independente do contexto histórico, econômico e político. (VEIGA NETO, 2007).

Os professores e as escolas, no caso desta pesquisa, são resultado da história. São produtos de relações de poder e de classificações, de discursos específicos. A rede pública municipal de ensino de Hortolândia-SP vivenciou mudanças e rupturas que a constituem de maneira particular, tal como ela se coloca atualmente. Pode-se refletir que a cada ano letivo ou até mesmo a cada semestre de estudos, as escolas se organizam, se constituem e revelam novos valores, repensam os que estão concretizados e disseminam novos hábitos e costumes.

Aspectos como desejo e poder compõem o cenário do discurso, assim como regras e exigências que selecionam os sujeitos com direito a voz. Ressaltam-se qualidades, gestos e comportamentos pré-determinados, enfim, a presença de uma identidade ritualizada para o convívio social. (FOUCAULT, 1998).

A escola dissemina práticas que levam a uma determinada ordem e criam relações discursivas internas e externas aos indivíduos. Somos produto de práticas discursivas que dão significado e sentido às nossas práticas cotidianas. (DIAZ, 1998).

A prática pedagógica é formada por diferentes campos e relações discursivas que se articulam para estabelecer um significado homogêneo para a escola e para os docentes e alunos. Portanto, os sujeitos escolares estão envolvidos por relações discursivas que se

enfrentam para legitimar uma prática dominante. O professor fala a partir de um discurso que ordena o saber, dessa forma, a sua opinião é influenciada pelas relações desenvolvidas em nível institucional. O discurso pedagógico está relacionado a formas de poder, controle, estabelecimento de posições e hierarquias. (DIAZ, 1998).

Foucault (1998) menciona que o discurso é uma ordem imposta, composto pela interdição, em que não se pode dizer tudo o que se deseja. Nesse sentido, destaca-se a palavra do “louco”, aquele cujo discurso não é considerado, pois pode ser uma ameaça às interdições já estabelecidas. A ideia do “louco” vem ao encontro do professor categorizado como iniciante, já que ele é um sujeito diferenciado no ambiente escolar, e que pode vir a estabelecer uma condição de mudança para as interações escolares que se encontram concretizadas na instituição. Tal sujeito precisa se inserir nas regras do campo e compreender que há uma padronização do professor diante do seu novo espaço de trabalho.

Quando se fala em discurso, em Michel Foucault, é preciso considerar a presença de relações históricas e práticas concretas, já que o discurso não se restringe a referir-se a algo, a uma expressão simples, pelo contrário, ele possui uma rede conceitual específica. (FISCHER, 2001).

Existem práticas sociais que estão inseridas em momentos históricos singulares, as quais estão interligadas por relações de poder que produzem saberes e novos discursos. Pode-se mencionar a presença de discursos econômicos, políticos ou feministas, definidos como campos que determinam o que pode ou não ser dito ou aceito. O discurso é uma prática social originada em relações de poder e de saber.

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. (FISCHER, 2001, p. 200).

O discurso é histórico, apresenta regras, é político, alvo de relações de poder e objeto de disputa. Dessa forma, é interessante observar as rupturas presentes no discurso e em suas práticas (temporalidade), ou seja, como acontece seu surgimento e quais as suas condições de produção. (FISCHER, 2001).

O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de condições historicamente determinadas. [...] a “ordem do discurso” própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas. (REVEL, 2005, p. 37).

O discurso remete a ações e situações que ocorrem dentro de seu próprio campo. Portanto, existem regimes de verdade que compõem o campo discursivo e que remetem a uma aceitabilidade, a uma determinada verdade. Pode estar em um contexto de admissão ou exclusão, como também em um campo de dominação ou de resistência. (GORE, 2011).

Nossas falas estão dentro de formações discursivas que revelam regimes de verdade que seguimos. Nesse sentido, a prática discursiva, em Michel Foucault, não se limita a emitir uma frase ou um pensamento, pelo contrário, é encontrar-se em uma determinada posição, campo permeado de regras, é expor os movimentos inseridos no discurso.

As formações discursivas estão dentro de campos e ocupam posições específicas em cada um deles por conta de relações de poder. Há uma luta entre os discursos para disseminação de novos sentidos e para a construção de novos sujeitos. (FISCHER, 2001). Nesta dissertação, essa questão está presente nos discursos que compõem o cotidiano dos professores iniciantes; as suas falas, através das entrevistas, trazem suas percepções, anseios e desejos que compõem discursos particulares a cada docente, mas que também fazem parte de formações discursivas.

O discurso está disperso no tempo, nos acontecimentos e nas relações. A unidade do discurso, ou seja, o enunciado, não é necessariamente semelhante a “frase” para o campo da gramática. A frase seria mais bem definida como a possibilidade de interpretações dos enunciados. Sobre o enunciado, pode-se dizer que “[...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. (FOUCAULT, 2012, p.105).

O campo discursivo solicita o entendimento do enunciado, envolvendo o conhecimento de sua existência, de seus limites, formas, de suas correlações com outros

enunciados. “[...] o enunciado é algo isolado e que está envolvido em relações, é um “átomo do discurso””. (FOUCAULT, 2012, p. 96).

Quanto à educação, esta possuiria o papel de transformar os sujeitos. O sujeito é o foco do cenário social, com sua racionalidade para intervir e posicionar-se, sendo a educação uma forma de auxiliar nesse desenvolvimento. Contudo, os sujeitos recebem influência de um espaço opressor e manipulável, que é responsável por disseminar uma ideia de naturalização de práticas e valores. O processo educacional deveria ser uma forma de oferecer bases para que os sujeitos, objetos da opressão e da alienação, revertissem essa condição, passando a colocar-se diante das adversidades. (VEIGA NETO, 2007).

O discurso caminha na mesma direção das desigualdades escolares, das imposições, limites e opressões. Vários sujeitos compartilham um mesmo discurso, reconhecendo determinadas verdades, unindo-se por meio de um objetivo em comum e promovendo a interdição de outros (FOUCAULT, 1998). Todos os sujeitos, como os docentes, estão dentro de uma ordem, de um discurso que é limitante e que molda as pessoas. São estabelecidos padrões e linguagens próprias de um espaço que é desigual, composto pela constante exclusão. “Nossa singularidade é ‘lugar de passagem’, é uma condição produzida historicamente na dispersão das interações, no desafio de compreender o vivido ‘nem sempre percebido’ nas suas incoerências e contradições”. (FONTANA, 2010, p. 69).

Ao se deparar com um panorama que descreve quais discursos são aceitos e precisam ser mantidos, o professor necessita se enquadrar em um novo espaço. O ambiente escolar apresenta ordens e imposições próprias de qualquer campo social, mas o professor iniciante pode observar com mais clareza as regras e discursos predominantes. Por outro lado, podemos considerá-lo um sujeito excluído, fora dos padrões e que precisa imergir nesse novo ambiente, compreendendo os espaços de sua atuação. Para as instituições de ensino é improvável promover discursos que não sejam limitantes e classificatórios, todavia, é preciso promover momentos de debates que construam críticas à ordem vigente, mesmo dentro de um espaço de disputas e de relações pré-estabelecidas.

Há uma relação entre discurso pedagógico e a instituição. O docente é o sujeito central de transmissão de uma voz da instituição, ele profere um discurso pedagógico que é caracterizado pela ordem, pelas posições, pela seleção e exclusão. O professor não é autônomo no discurso pedagógico circulante e nas práticas, pelo contrário, ele representa o discurso presente no cotidiano da escola. (DIAZ, 1998).

[...] o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re) produções de significados e sobre suas práticas específicas. (DIAZ, p. 15, 1998).

A estrutura da sociedade se compõe, para Pierre Bourdieu, em função da distribuição de poder, melhor dizendo, das diferentes formas de capital que existem, portanto as diferenças não se restringem somente ao setor econômico, elas também estão presentes no capital simbólico, como o prestígio que os sujeitos possuem na sociedade/campo em que estão inseridos. O capital social envolve o relacionamento que os sujeitos desenvolvem com os demais e a qualidade das relações estabelecidas.

[...] a realidade social se estrutura, então, em função de diferentes formas de riqueza. Cada indivíduo, a cada momento, contaria com um volume e uma variedade específica de recursos, trazidos do “berço” ou acumulados ao longo de sua trajetória social, que lhe assegurariam determinada posição no espaço social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 44).

Propõe-se que os desejos, expectativas e necessidades sejam formulados pelo e para o próprio grupo escolar, ou seja, para a especificidade daquele contexto. A partir dessa proposta seria pertinente que os professores, iniciantes e experientes, tivessem mais apoio da instituição escolar e das políticas públicas. A escola, dentro de sua autonomia, produções de regras e símbolos, constitui-se em um campo de disputas, pelos profissionais que nela estão imersos. Nesse sentido, há a presença e articulação entre a resistência e as relações de poder, intimamente ligadas e constituintes dos espaços de interação entre os sujeitos. (REVEL, 2005).

Ressalta-se, que segundo Barroso (2004), a autonomia das escolas é construída, participativa e conquistada, considerando-se suas especificidades, princípios e objetivos. Não é decretada ou imposta, pelo contrário, precisa ser desejada e estar presente no investimento dos sujeitos e do ambiente escolar. A prática da autonomia é uma aprendizagem que envolve mudanças, sejam elas pessoais ou culturais, de acordo com as regras e os valores estabelecidos nas unidades escolares.

Estamos inseridos em relações de poder, em práticas disciplinares e regimes de verdade. Não há como não existirem as relações de poder, porém, podemos realizar um exercício político e crítico de questionar tais interações. Considera-se que poder, saber e

verdade estão interligados, ou seja, conectados, sendo o poder exercido e não possuído, encontra-se em circulação entre as pessoas, como uma força a ser transmitida. (GORE, 2011).

Gore (2011) retrata a noção de “governo”, em Michel Foucault, para expressar um campo possível de ações dos sujeitos, que determinam caminhos e atitudes. Nesse sentido, o poder disciplinar é exercido de forma invisível pelos próprios sujeitos, encontra-se internalizado nas pessoas. A escola e a educação formal exercem o poder disciplinar entre docentes e alunos. A educação escolar baseia-se nas técnicas do “governo” retratadas anteriormente, origina regimes corporais, autodisciplinamento, enfim, uma relação fiscalizadora e regulada diante dos sujeitos que compõem o ambiente escolar. Pode-se dizer que há regimes de verdade nas instituições educacionais.

A constituição dos sujeitos é permeada por relações estabelecidas com os saberes e o disciplinamento. Por sua vez, tal disciplinarização forma sujeitos dóceis, em um movimento semelhante ao adestramento. A organização escolar exerce um processo de disciplinarização dos sujeitos e dos saberes, com o exercício do poder no interior do contexto da aprendizagem. (VARELA, 2011).

Poder, identidade, subjetividade e liberdade se articulam na profissão docente. Há práticas auto normalizadas que nos fazem aceitar e internalizar limites e regras, como uma condição natural inevitável para o convívio em sociedade. (PIGNATELLI, 2011).

A subjetividade não é externa ao contexto social e às formações/ordens discursivas. A subjetividade é um efeito das relações de poder, entendendo a subjetividade como uma forma de caracterizar os sujeitos. Portanto, construímos a subjetividade e as pessoas são formadas pelo meio, não existem por si próprias. (SILVA, T. 1998).

Poder e controle tornam-se invisíveis e já se encontram em múltiplas práticas discursivas. A subjetividade é a relação de cada pessoa com diversos discursos, portanto, a identidade é um produto do discurso, é composta a partir dele. (DIAZ, 1998).

Segundo Pignatelli (2011), a fala de Foucault pode ser muitas vezes desanimadora para o professorado, já que não se observam caminhos favoráveis. Entretanto, há um desejo de liberdade em Michel Foucault que está presente na consciência da opressão que sofremos, quando notamos a sua presença. É o fato de recusar a condição em que nos encontramos para o estabelecimento de uma visão diferenciada. Portanto, há o estímulo à observação do processo de autoimposição da nossa identidade, da presença dos jogos de

verdade, em uma relação de conhecimento interno e de questionamento das condições externas, buscando a proposta de novas alternativas.

A liberdade está na contestação do poder e no entendimento de quem somos. Tornar-se consciente é rever os próprios discursos, as posições que ocupamos, o papel que assumimos e a opressão em que estamos articulados. No tocante aos docentes, estes são chamados a rever práticas tradicionais que estão nas escolas e promovem relações desiguais de poder. O ato de rever e debater práticas normalizadoras é uma possibilidade de distanciamento, por mínimo que seja, de relações opressivas. (PIGNATELLI, 2011).

O desafio colocado à questão da agência docente – o pensamento de Foucault parece sugerir – consiste em perceber o quanto um projeto educacional formulado nos termos convencionais parece girar sempre e indefinidamente em torno dos mesmos e insolúveis problemas, consiste em compreender que os modelos prescritivos parecem formular apenas as questões que eles estão preparados para responder, limitando e restringindo, assim, as ações de quem faz essas questões. (PIGNATELLI, 2011, p. 140).

O professor precisa observar o controle técnico ao qual é submetido, aos limites e aos efeitos que são impostos ao seu trabalho. Dessa forma, estimula-se a iniciativa de docentes provocativos e desafiadores, que se desvincilhem de rotinas padronizadas e organizem formas de reverter o poder, que pratiquem formas de resistência diante de planos dirigidos e programados. Ressalta-se que o poder relaciona-se com a resistência e a liberdade, sendo esta última um estímulo a movimentos que minimizem as relações de poder. O professor precisa refletir sobre as normalizações, interrogar e moldar a sua identidade, construindo novas formas de subjetividade. (PIGNATELLI, 2011).

Neste momento do trabalho foi possível discorrer sobre a ideia de discurso e de relações de poder. Tal debate é revelador das interações desenvolvidas nas instituições educacionais, bem como da postura assimilada pelos profissionais, como os professores iniciantes. Retratamos a existência de papéis e posições a serem assumidos, de um discurso que circula no cotidiano, muitas vezes caracterizado por limitações, exclusões, pelo direcionamento de atitudes e pela propagação de regimes de verdade. Dessa forma, compreende-se melhor o campo de inserção dos docentes principiantes, bem como de suas condutas, permeadas de aflições e desejos.

### **3. Profissão docente em Hortolândia – Professoras iniciantes em foco**

Para melhor compreensão do estudo apresentado nesta dissertação, compartilham-se informações gerais e históricas que auxiliam no conhecimento de Hortolândia, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. Trazemos os saberes que foram edificados pelos professores iniciantes de Hortolândia-SP quanto a concepções de educação, aprendizagem, organização do ensino, propostas e adversidades presentes no desenvolvimento da educação pública daquela localidade.

#### **3.1. Caracterização e aspectos históricos de Hortolândia-SP**

As informações relatadas a seguir são fruto de um documento teórico construído pelos profissionais da educação da cidade de Hortolândia-SP. Trata-se do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, que ainda se encontrava inacabado no momento de encerramento deste texto. Os dados presentes nesse documento são fruto de discussões e encaminhamentos que os profissionais da educação articulavam no ano de 2007. Sem dúvida, a leitura do texto original mostra o comprometimento e o desejo de construção de bases sólidas para a educação municipal.

O mapeamento de dados da rede pública de educação desse município é essencial para a construção de significados e entendimentos do campo da escola nessa localidade. Nas páginas a seguir, faz-se a apresentação de pontos relevantes a partir do contato com o esboço do Projeto Político Pedagógico genuíno e a descrição do processo histórico da Secretaria Municipal de Educação, das modalidades de ensino oferecidas, bem como os objetivos do processo educativo.

Em princípio, é interessante compartilhar algumas informações históricas dessa localidade. O registro dos primeiros habitantes na cidade de Hortolândia-SP ocorreu entre 1798 e 1822, sendo esse espaço geográfico nomeado, naquele período, de “povoado de Jacuba”. Apesar dos primeiros habitantes, um grande número de pessoas chegou ao município entre 1970 e 1980.

Hortolândia surgiu como rota de passeio de tropeiros, colonos e escravos que paravam para descansar e comer próximo a um riacho que passou a ser chamado de

Jacuba, designação de um preparo à base de farinha de mandioca, açúcar ou mel, geralmente acrescido cachaça. Em torno desse ribeiro formou-se o povoado de Jacuba, vinculado primeiramente a Campinas, e, anos depois, tornado distrito de Jacuba, pertencente a Sumaré. Foi em 1958 que passou a se chamar Hortolândia, por estar próximo ao Horto Florestal e também pela emancipação de outro município com o mesmo nome, Jacuba. (KURKA, 2008, p. 117).

Partimos do momento histórico em que Hortolândia era distrito da cidade de Sumaré, desde o ano de 1953, com total dependência econômica, social, política e administrativa. Existem registros de movimentos de pró-emancipação da cidade entre 1975 e 1991. Em 1980, com 100 mil habitantes, desejava melhores condições para a vida estabelecida no distrito. (KURKA, 2008).

A emancipação ocorreu em 1991 e, desde esse momento, a cidade da região metropolitana de Campinas se manteve em desenvolvimento. É um polo de investimento industrial e tecnológico diversificado, que apresenta mais de duas mil empresas, sendo 21 delas de grande porte, o que promove e perpetua seu crescimento econômico e populacional.

Desde a década de 1970 destaca-se por atrair pessoas, por ser uma cidade próxima ao município de Campinas, porém com um custo de vida mais baixo. Apesar do grande investimento de empresas, necessita de mão de obra qualificada que precisa ser importada de outras localidades. É uma cidade que se constitui a cada momento, com a chegada de habitantes de diversas regiões, por isso as dificuldades enfrentadas com a infraestrutura. (KURKA, 2008).

A citação a seguir se encontra no Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e retrata uma necessidade da cidade no ano de 2007.

Observa-se, portanto, um cenário favorável de crescimento econômico, porém ainda com muitos desafios a serem superados, pois o salto populacional e a falta de investimentos em infraestrutura no passado resultaram numa cidade de grande potencial, mas com muitas ações por se fazer. (HORTOLÂNDIA 2007, p. 9).

Outras questões são relatadas no Projeto Político Pedagógico, a saber, a importância de construção da identidade do município, de valorização de suas raízes históricas e de uma educação que esteja integrada às demandas da cidade. Dessa forma, vale refletir se na atualidade tais aspectos passaram a ser considerados para o desenvolvimento da educação pública municipal. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2010, Hortolândia-SP possuía aproximadamente 190.000 mil habitantes.

### **3.2. Escola pública municipal de Hortolândia – Organização da educação municipal, propostas e concepções**

O Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia-SP foi delineado a partir do segundo semestre de 2005, em conjunto com a construção dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares que compõem essa rede. No início dessa empreitada, a equipe de coordenadores pedagógicos da rede reuniu-se com uma pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para direcionar as ações e o processo de elaboração dos projetos.

O ano de 2006 foi destinado à discussão sobre o projeto pedagógico nas unidades de ensino, destacando-se a participação da equipe gestora das escolas, incluindo diretores e vice-diretores, juntamente com os coordenadores pedagógicos, para a articulação do documento.

Em meio a orientações coletivas e pontuais que as escolas recebiam, o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação era debatido em encontros com os profissionais da área, já que a ideia era a construção coletiva do texto. Portanto, havia reuniões em que se dialogava sobre temas essenciais para a composição do documento, em pequenos grupos articuladores que produziam textos reflexivos. Interessante que entre as três reuniões coletivas que aconteceram, a primeira delas ficou conhecida como “o dia em que a Secretaria parou” (designação presente no Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação), pois representou um momento de reunião de todos os funcionários da Secretaria para as discussões e encaminhamentos referentes à edificação do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2007 foi realizado um balanço das escolas que conseguiram finalizar os projetos político-pedagógicos. Também aconteceram outras reuniões coletivas com a finalidade de aperfeiçoamento do Projeto da Secretaria de Educação.

A educação municipal de Hortolândia-SP esteve atrelada ao desenvolvimento e expansão da cidade. Como era distrito de Sumaré até 1991, a educação era regulamentada pela Secretaria de Educação deste município. Em 1991, ano da emancipação, fruto de um movimento social que culminou em um plebiscito no qual a população se posicionou

amplamente favorável à emancipação, houve a criação da Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia-SP e, em 1999, iniciou-se a sua estruturação administrativa.

Ressalta-se que o eixo norteador da gestão da Secretaria são os princípios e concepções de Paulo Freire e que a Secretaria de Educação acredita ser significativo que os profissionais se mobilizem em torno de perspectivas comuns, como uma educação articulada à vida social e cultural. Além disso, investe-se na garantia de envolvimento da comunidade escolar, por meio dos Conselhos de Escola e pela ampliação da atenção oferecida à criança, não se restringindo à oferta de vagas.

Essas premissas parecem considerar outras questões que são primordiais para um bom atendimento educacional, como a valorização dos profissionais, ajustes salariais, formação continuada, boa estrutura física das instituições, diversidade de material pedagógico e clareza nas diretrizes que permeiam o trabalho escolar.

Parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação é a menção às dificuldades enfrentadas no processo de criação da educação nessa localidade. Os profissionais passaram a contar com adversidades físicas, como a falta de espaço para as instituições, utilizando locais alugados. Além disso, o acesso às escolas era limitado, havia falta de materiais, de coordenadores e diretores nas instituições.

Na realidade, observa-se, no documento consultado, um cenário de inquietações por parte dos sujeitos que articulam o texto do Projeto Político Pedagógico. São pontuadas as dificuldades enfrentadas para a constituição da educação nesse município, geradas diretamente pela sua emancipação. Destaca-se que a estruturação da Secretaria de Educação aconteceu apenas em 1999, portanto pode-se considerá-la recente.

Esse documento revela um esforço coletivo de discussões, de busca pela organização da educação, de desejo de integração do coletivo de profissionais na estruturação de um processo de ensino e aprendizagem significativo para as necessidades da cidade e dos sujeitos aí inseridos.

### **3.3. Educação Infantil**

Interessante ter contato com as transformações ocorridas na modalidade de ensino da Educação Infantil. Uma rápida apresentação da evolução dessa etapa da

escolarização torna possível questionar como está constituída a oferta de ensino nos dias de hoje e como os profissionais iniciantes se integram a esse cenário.

A retomada histórica da Educação Infantil de Hortolândia é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação<sup>1</sup>. Importante notar que, com a evolução da rede de ensino, as nomenclaturas pertinentes às unidades e modalidades educativas sofreram transformações.

A passagem por várias denominações – CRIS, CADI e EMEI – revelaram não só mudança de nomenclatura, mas também a busca de uma identidade para a Educação Infantil pela Secretaria da Educação, bem como pela administração no geral. (HORTOLÂNDIA, 2007, p. 3).

As primeiras escolas na modalidade de Educação Infantil eram denominadas de Centros de Educação e Recreação Integrados de Sumaré (CRIS). Esses centros pertenciam ao período anterior à emancipação da cidade e se localizavam em Sumaré e no Distrito de Hortolândia. Tinham o ensino como foco, mas ofereciam ainda o apoio médico e social às crianças em tempo integral. Quando do período de emancipação do município, havia 15 Centros de Educação e Recreação Integrados de Sumaré, com cinco creches e uma pré-escola comunitária.

Em 1995, deu-se a criação de Centros de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (CADI), que atendiam crianças de três a sete anos de idade em período integral. Esses espaços tinham a seguinte finalidade:

Os CADIs não contavam com profissionais formados em educação, com exceção das turmas de crianças com idade de seis anos, em que havia professores em um dos períodos (geralmente o da manhã), ficando as crianças com monitoras – as chamadas recreacionistas – no período oposto. (HORTOLÂNDIA, 2007).

Compreende-se, a partir do Projeto Político Pedagógico, que os Centros de Atenção ao Desenvolvimento Infantil possuíam profissionais da saúde que realizavam um atendimento assistencial às crianças. Os objetivos de tais instituições estariam, porém, se modificando, buscando atender o desenvolvimento físico, emocional, educacional e psicossocial dos alunos.

---

<sup>1</sup> As informações referentes a esse histórico são provenientes de relatos dos integrantes que construíram o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia-SP, além de documentos da Secretaria, do Centro de Formação e de um Trabalho de Conclusão de Curso de uma professora de Educação Infantil do município.

Com a extinção dos Centros de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (CADIs), as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) foram criadas e passaram a atender crianças de três a cinco anos em período integral e os alunos de seis anos em período parcial. A primeira escola municipal de Educação Infantil, EMEI Bambino, teve origem entre 1994 e 1998 e atendia crianças de dois a seis anos de idade.

Em 1993, ocorreu o primeiro concurso público no município, objetivando selecionar coordenadores, professores e assistentes educacionais. Em 1997, a cidade contava com 21 escolas de Educação Infantil e 109 professores para essa modalidade de ensino.

Os anos de 1999 e 2000 foram de mudanças, a saber, crianças de quatro a cinco anos foram gradativamente sendo atendidas em tempo parcial. Além disso, docentes formados passaram a atender as salas do Maternal (crianças de dois anos e meio a três anos) e dos Jardins I e II (crianças com quatro e cinco anos respectivamente). No final de 2003, passou a existir o cargo de professor de Minigrupo para o atendimento de crianças entre um ano e três meses a dois anos e cinco meses.

A partir de 2000, a rede municipal passou a ter o objetivo de oferecer a expansão do acesso à escola, por isso, foi feito investimento na formação de professores e em projetos para o atendimento da criança, como o programa “Bolsa Creche”, que auxiliava as escolas na diminuição das listas de espera por atendimento.

Houve um processo evolutivo da oferta educacional no município de Hortolândia-SP com o crescimento das escolas. Somam-se a isso as nomenclaturas utilizadas que definem as transformações que ocorriam de acordo com as finalidades do processo educativo e da emancipação e desenvolvimento da cidade. Segundo dados da Secretaria de Educação de Fevereiro de 2006, a cidade apresentava 32 escolas de Educação Infantil, com 8.478 crianças na faixa dos zero a seis anos de idade, estando com elevada demanda para crianças entre quatro e seis anos.

### **3.4. Ensino Fundamental**

Quanto ao Ensino Fundamental, o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação apresenta as metas para essa modalidade de ensino e como está organizada na rede. Entre as 10 docentes entrevistadas neste estudo, 9 trabalhavam no Ensino

Fundamental, por isso é relevante buscar compreender a constituição dessa etapa de ensino na cidade de Hortolândia-SP.

A municipalização do ensino iniciou-se a partir de 1997 e, após dez anos, a rede apresentava 90% das escolas municipalizadas. Segundo diretrizes do Projeto Político Pedagógico, o Ensino Fundamental preza pelo apoio e ampliação do enriquecimento curricular dos alunos e pela criação de instrumentos que promovam uma recuperação adequada aos estudantes. Além disso, intensificar a formação dos professores, estimular o exercício da cidadania, a participação da comunidade escolar e oferecer estrutura física para as necessidades educacionais eram prioridades para o ensino (HORTOLÂNDIA, 2007).

Segue um quadro que apresenta o desenvolvimento da rede de ensino de Hortolândia-SP entre 1996 e 2007. Os dados retratam o número de instituições inauguradas em cada ano e a quantidade de alunos atendidos nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs.).

**Tabela 2 - Instituições inauguradas e quantidade de alunos atendidos nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Hortolândia-SP (1996-2007).**

<b>Ano</b>	<b>Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs)</b>	<b>Alunos</b>
1996	1	912
1997	3	2.090
1998	6	4.675
1999	7	5.733
2000	12	8.484
2001	13	8.939
2002	14	10.477
2003	16	11.251
2004	18	12.061
2005	19	12.306
2006	20	12.237
2007	21	15.270

A interpretação dos dados elucida um processo evolutivo tanto do número de unidades escolares como dos alunos atendidos. Informações presentes no site da Prefeitura de Hortolândia<sup>2</sup> oferecem dados atualizados (de 2012), a saber: 14 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 11 escolas de Educação Infantil, 22 escolas de Ensino Fundamental, 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e 1 Centro Integrado de Educação e Reabilitação (CIER).

Dentre outros aspectos, destaca-se a presença do Ensino Fundamental de Nove anos. Tal prática, de acordo com as metas da Secretaria de Educação, foi concretizada em 2007. Considerando o debate acerca desse assunto, nota-se que essa nova formulação é aceita pelos profissionais dessa rede de ensino, já que a inclusão de mais um ano de estudos na vida dos estudantes é considerada positiva, pois possibilita o aprimoramento do contato dos alunos com os conhecimentos.

Diante dessa medida, a rede municipal de ensino, que passou a atender o Ensino Fundamental de nove anos, mudou a designação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem às crianças com seis anos, para Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs). Os objetivos do ensino oferecido aos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental abarcam o desenvolvimento de uma ação participativa, democrática e autônoma. Além disso, a aprendizagem da leitura, da escrita e das operações lógicas é essencial para os estudantes interpretarem e refletirem diante da realidade, ou seja, do mundo social.

### **3.5. Educação de Jovens e Adultos e Formação Continuada**

A Educação de Jovens e Adultos tem por objetivo a inserção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita, aprendizagem que não foi concluída no momento escolar oportuno. Objetiva desenvolver habilidades que preparem os alunos para o trabalho em sociedade e para o exercício da cidadania. Em duas escolas frequentadas para a coleta de dados, além de atenderem à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, havia a oferta da Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.hortolandia.sp.gov.br/wps/portal/2011/servicoscidadao> Acesso em: 13 dez. 2012.

A citação a seguir elucida os objetivos e as reflexões que a Secretaria de Educação possui acerca da Educação de Jovens e Adultos:

[...] o curso de EJA não pretende constituir-se apenas como uma medida paliativa, mas sedimentar-se como uma modalidade de ensino que vise uma educação inclusiva, libertadora e que estimule a participação consciente do aluno, onde este se reconheça como sujeito das ações sociais onde interage, aprendendo não para se adaptar, mas para transformar sua realidade. (HORTOLÂNDIA, 2007).

Em 2007, Hortolândia apresentava 33 classes de primeira a quarta série, distribuídas em 17 escolas e com 33 professores em efetivo exercício. Outras 46 classes compreendiam de quinta a oitava série, com mais 41 professores distribuídos em outras seis escolas. Foi possível dialogar com uma docente iniciante que lecionava para Jovens e Adultos e também para crianças de Ensino Fundamental e deduzir que esses dois momentos de seu trabalho de professora eram diferenciados.

Quanto à Formação Continuada dos professores da rede, em um primeiro momento, as Oficinas Técnico-Pedagógicas tinham a finalidade de oferecer suporte e novas propostas para os alunos, para além das aprendizagens em sala de aula. Com as novas demandas educacionais, começou também a atender às necessidades dos docentes, por meio da capacitação e da oferta de novos cursos, passando a ser denominadas Centros de Formação.

Além disso, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é um momento semanal que acontece em cada unidade de ensino, em que os professores fazem reflexões a cerca da teoria e prática educacional que desenvolvem. Existe também um Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire, desde 2005, para suporte pedagógico aos docentes.

Os horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foram momentos mencionados por todas as docentes iniciantes entrevistadas, bem como o Centro de Formação Paulo Freire por algumas delas. Esses espaços, além de contribuir para a profissionalização docente, são cenários que implicam nas interações entre professores e suas instituições educativas.

O presente capítulo foi construído para que pudéssemos compreender o campo de estudo e de coleta de dados dessa pesquisa. Para tanto, foi pertinente relatar aspectos históricos da cidade de Hortolândia-SP, momentos primordiais para o desenvolvimento desse município, a saber, o período em que era um distrito da cidade de Sumaré, bem como o

momento crucial de emancipação, ocorrido em 1991. Tais transformações foram responsáveis por organizar o desenvolvimento da cidade como um todo e também trilhar os caminhos da educação municipal.

Nesse sentido, por meio de um documento em construção, ou seja, o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, foi possível notar o esforço dos profissionais para a construção do processo educativo desse município. Trouxemos também a evolução da etapa da educação infantil, com suas diversas nomenclaturas e atendimentos oferecidos, bem como aspectos do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, já que as professoras entrevistadas exercem a docência em umas dessas modalidades de ensino. Acreditamos ser agregador para a busca das percepções e sentidos do início da docência entender o campo da educação pública municipal de Hortolândia-SP por meio de alguns indícios compartilhados.

#### **4. Percepções e compreensões de professores iniciantes**

O presente capítulo desta dissertação tem o objetivo de estimular a reflexão sobre a etapa inicial da docência, tendo como base a análise de dados construída a partir das entrevistas realizadas com as professoras selecionadas para compor o estudo. Desde a delimitação do objeto de estudo, considera-se a importância do momento inicial da docência, bem como a necessidade de ouvir e compreender as posturas, práticas e percepções de professores ingressantes. Para tanto, é preciso buscar, ao menos, se colocar no lugar de uma docente iniciante, atentar para as suas dificuldades, escolhas, omissões, medos e dúvidas.

Basta pensarmos em quais são as sensações e percepções que vivenciamos quando iniciamos algo novo em nossa vida. Inserir-se em desafios e em práticas que desconhecemos faz com que tenhamos insegurança, que desejemos apoio, compreensão e auxílio para direcionarmos as nossas condutas. Tal descrição vem ao encontro da situação enfrentada por docentes ingressantes nas escolas e nas salas de aula.

Como ensinar os estudantes? Como relacionar-se com a equipe de professores? Como conseguir ser valorizado pelos demais profissionais? Estou conquistando meu espaço? Posso arriscar a me posicionar? Essas são algumas indagações que permeiam o cotidiano de um professor iniciante, contudo, os demais profissionais das unidades de ensino estariam observando esse docente em suas angústias?

A etapa inicial da docência é um período de transição, em que o sujeito torna-se um profissional e assume a postura de professor em sala de aula, envolvido por complexidades e alegrias. Portanto, é preciso que o momento inicial da docência seja observado de forma especial e que sejam realizados diálogos mais interessados junto aos ingressantes.

##### **4.1. Apresentação do estudo**

Esclarecendo a composição deste trabalho, foram realizadas 12 entrevistas, envolvendo dez docentes, todas do gênero feminino, pois nas três escolas visitadas para a

coleta de dados foram encontradas somente professoras. Além das dez docentes, duas<sup>3</sup> responsáveis pela equipe gestora das instituições também foram entrevistadas.

A faixa etária das professoras entrevistadas nesta pesquisa variava entre 25 e 53 anos. Algumas tinham formação em Pedagogia e a formação em Magistério predominou entre as professoras com idade mais avançada. Duas professoras participantes possuíam a formação em Artes Visuais, sendo uma delas na área da Música. Os estudos de Pós-Graduação apareceram como uma exigência de formação continuada, sendo o alvo de muitas docentes.

A escolha da rede municipal de Hortolândia-SP foi uma decisão conjunta entre pesquisadora e orientador, visando ao desenvolvimento de um estudo de qualidade. Assim como o orientador deste trabalho, o grupo de estudos por ele coordenado e seus integrantes possuem acesso ao campo das escolas públicas municipais de Hortolândia-SP, e por isso, foi realizada a escolha desse local para a realização das entrevistas, construção das análises e das contribuições para a educação pública.

Além disso, esse campo se mostrou promissor quanto à educação, trazendo dados, informações e um ambiente instigante para a discussão do processo educacional de professores, particularmente de professores categorizados como iniciantes. Interessante ressaltar que o município de Hortolândia-SP também é considerado iniciante no tocante ao aspecto político, pois apresenta um processo de emancipação recente. Nesse sentido, o estudo das percepções de um professor ingressante em meio a uma cidade que possui uma independência política nova auxilia na construção de entendimentos sobre a educação desta localidade.

Para concretizar o objetivo desta pesquisa, a saber, conhecer os sentidos e percepções que o professor iniciante expõe sobre o início de sua carreira, foram realizadas entrevistas compostas por questões estruturadas e semiestruturadas com docentes pertencentes a algumas escolas da rede pública municipal da cidade de Hortolândia-SP.

A escolha da tipologia da entrevista foi essencial e pode-se dizer que foi uma condição para que fosse possível tecer entendimentos sobre os objetivos deste trabalho. A

---

<sup>3</sup> A entrevista com duas gestoras das unidades de ensino era uma forma de buscar entendimentos sobre as compreensões e posturas da equipe gestora diante de professores categorizados como ingressantes. Todavia, no processo de elaboração da pesquisa, fizemos uma escolha mais apurada, optando por analisar somente as contribuições das professoras iniciantes.

partir do contato com a fala direcionada, mas também espontânea das professoras da rede pública municipal de ensino de Hortolândia-SP, foi possível a elaboração de algumas análises e reflexões acerca da temática trabalhada.

A metodologia escolhida para essa pesquisa vem ao encontro das ideias de Bosi (1994) de que, por meio da voz dos sujeitos, nos momentos de contato e nas entrevistas, é possível conhecer um pouco da vida e do pensamento das pessoas. Através das vozes assimiladas estabelece-se um envolvimento com a memória pessoal de cada sujeito e, conseqüentemente, com a memória do grupo e da família, ou seja, com a memória social da qual cada sujeito é parte integrante.

As entrevistas realizadas com as professoras iniciantes trouxeram elementos que retrataram alguns aspectos da memória individual de cada participante. Além disso, auxiliaram na construção da memória do grupo de professores iniciantes, das percepções e interações presentes na etapa inicial da docência, bem como do processo de ensino e aprendizagem que envolve e acompanha a carreira docente.

As questões das entrevistas realizadas neste trabalho envolveram, inicialmente, o conhecimento sobre a formação profissional dos sujeitos e o tempo de carreira e de trabalho na instituição de ensino em que se encontravam. Após o conhecimento dos dados iniciais, propunha-se a reflexão sobre o acolhimento que o docente havia recebido na instituição, as expectativas que possuía para o trabalho a ser desenvolvido na escola bem como suas próprias práticas e concepções.

Também houve o debate sobre a forma como as relações de poder estavam estabelecidas, como os docentes iniciantes interpunham suas opiniões, ideias e concepções e quais os ambientes existentes para a exposição de críticas, dificuldades e discordâncias. Além disso, buscou-se saber se os conhecimentos adquiridos na formação inicial encontravam espaço na escola. (No ANEXO A apresentam-se os questionamentos direcionados aos docentes iniciantes durante as situações de entrevista).

Relevante ter em mente que o estudo de Bosi (1994) está inserido em um campo de relações que se desenvolvem dentro de um limite, de uma fronteira, a saber, entre o sujeito e a cultura a qual ele pertence. Enfim, há um foco no compartilhamento do “que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida”. (BOSI, 1994, p. 37).

Apesar de o contato com as docentes ter ocorrido de forma rápida, os momentos de conversa foram compostos pela experiência própria de cada uma delas. Cada qual compartilhou seus sentimentos, percepções e fatos mais relevantes, como um meio de perpetuar uma história. A narrativa construída por cada professora esteve de acordo com o momento histórico em que viviam, ou seja, o início da carreira, uma etapa profissional que lhes trazia sentimentos e sensações específicas, divergentes e também semelhantes.

No primeiro contato com uma das escolas da rede, originaram-se questionamentos e reflexões que direcionaram a criação das categorias apresentadas a seguir. Os professores denominados como iniciantes são aqueles que possuem até três anos de exercício em pelo menos uma das categorias descritas: a) docentes que são iniciantes em sua carreira profissional, ou seja, são principiantes no ato de ensinar para as séries iniciais; b) sujeitos que possuíam experiência profissional na rede municipal, mas eram novatos na escola em que se encontravam e c) professores experientes, mas que eram iniciantes na rede de ensino municipal de Hortolândia-SP.

Essas três categorias se desdobraram em outras posições. Foram encontradas docentes que se adequavam a todas as categorias relatadas, ou seja, professoras que iniciavam seus trabalhos nas escolas, na rede de ensino de Hortolândia-SP, bem como profissionalmente. Houve contato com professoras que apresentavam grande experiência na educação, aproximadamente dez anos de trabalho, contudo também eram iniciantes nas escolas e na rede de ensino pesquisada.

Apesar da gama de entrevistas realizadas durante o desenrolar deste estudo, foi decidida a utilização apenas das entrevistas que apresentavam docentes iniciantes nas três categorias relatadas anteriormente. Tal escolha foi realizada em virtude de buscar-se maior aprofundamento dos temas abordados pelas iniciantes, bem como de suas percepções e sentidos atribuídos ao momento inicial da carreira em que se encontravam.

Diante das categorias de análise encontradas, pôde-se notar a diversidade de profissionais presentes nas escolas públicas municipais da cidade de Hortolândia-SP. Tal diversidade se estabelecia de várias formas, como, por exemplo, pelas maneiras de lecionar, nos relacionamentos vivenciados entre seus pares e nas concepções e valores depositados na educação; experiências e bagagens culturais específicas de cada sujeito que contribuíram para a constituição deste estudo.

Ademais, foi preciso considerar o entendimento do contexto das entrevistadas, já que os sujeitos compõem e são produtos de um âmbito geral, o que gera limites às respostas e posicionamentos propostos em situação de entrevista. Segundo Bourdieu (1997), o pesquisador necessita se colocar no lugar do entrevistado, já que é essencial a qualquer estudo a não focalização apenas nos momentos de entrevista, mas na busca da compreensão da estrutura e da organização da realidade que deseja apreender. Somente dessa forma, os resultados obtidos são realmente articulados com o que se pretende estudar.

As entrevistas ocorreram tanto em uma sala reservada, como no espaço da direção escolar e em sala de aula. Dessa forma, foi necessário compreender os indícios de que as entrevistadas não se mostravam muito à vontade para ofertar as entrevistas. De qualquer forma, as percepções e os sentidos do início da carreira foram transmitidos pelas docentes participantes do estudo e enriqueceram a construção das análises. O ato de entrevistar um professor, como ocorreu nesta dissertação, foi satisfatório para o contato com as experiências, percepções e sentidos que envolvem um docente no momento inicial de sua carreira.

Bourdieu (1997) alerta que é própria a toda entrevista a presença de distorções, como por exemplo, a violência simbólica que os sujeitos entrevistados podem sofrer. Nesse sentido, é primordial saber que o contexto da entrevista compõe uma relação social e que é preciso ter conhecimento dos aspectos negativos da mesma para se evitar, ao máximo, situações indesejadas. As docentes iniciantes se encontravam em uma situação na carreira em que não desejavam se expor, o que é compreensível, e talvez estivessem compartilhando uma prática cotidiana e certas percepções que para elas mesmas não ainda eram claras.

Buscou-se, segundo Bourdieu (1997), esclarecer a pesquisa aos sujeitos entrevistados, evitando dúvidas quanto à finalidade do estudo. Além disso, o interesse era direcionado ao conhecimento das formas como cada professor percebe seu trabalho no que diz respeito à sua inserção na unidade escolar. Goodson (2007) vem ao encontro dessa ideia ao enaltecer a importância do conhecimento das experiências pessoais de cada docente por meio da sua própria voz. A entrevista com as docentes iniciantes foi relevante por se tratar de uma narrativa individual, de compartilhamento de situações singulares.

Goodson (2007) alerta para a consideração da fala do docente para que se possa capturar suas perspectivas e sensações, já que a sala de aula é um ambiente que traz insegurança, ansiedade e medo. Limitar-se a observar somente a prática do professor em sala de aula pode não ser tão enriquecedor quanto o ato de ouvir o docente, saber quais são as suas

prioridades, necessidades e desejos, bem como, no caso desta pesquisa, as percepções que o professor em início de carreira possui.

Ao conhecer a fala do professor, suas histórias e seus desejos, constrói-se um caminho de melhor compreensão da educação. A vida do docente, suas experiências e o ambiente sociocultural são componentes que formam os professores, construindo a prática profissional do educador. (GOODSON, 2007). Estar à disposição para ouvir as docentes iniciantes de algumas escolas da rede pública municipal da cidade de Hortolândia-SP, foi relevante e trouxe o compartilhamento de experiências vividas pelas docentes, permeadas de alegrias como também de sofrimentos e adversidades.

É pertinente que o docente, segundo Goodson (2007), seja um profissional investigador da sua própria prática e que o pesquisador esteja em uma relação de colaboração e de troca. Todavia, tal relação é passível de dificuldades, já que há um prisma diferenciado para o docente que compartilha a sua vida e o investigador que possui intenções e finalidades restritas aos objetivos da pesquisa.

O trecho a seguir é exemplificador da situação ocorrida nos momentos de entrevista com as docentes iniciantes e também um revelador das adversidades presentes quando há a proposta de estudos empíricos que envolvam entrevistas.

Isto prende-se com o facto de a colaboração entre professor-investigador e investigador externo ocorrer num espaço institucional, que é, em si próprio, estruturado em termos não equitativos. Em termos de poder, o investigador externo ainda detém muitas vantagens. (GOODSON, 2007, p. 77).

Apesar de algumas situações não terem sido favoráveis, houve o cuidado de não proporcionar momentos prejudiciais aos sujeitos envolvidos na pesquisa. De qualquer forma, buscou-se neutralizar tais situações, minimizando os efeitos adversos, como as relações de força e a violência presente nos diálogos nos momentos de entrevista. Portanto, há necessidade de atenção às atitudes, posturas e em como está estabelecido o ambiente da entrevista. É preciso um olhar refinado, humilde e detalhista para apreender o contexto, as vontades e desejos dos sujeitos. (BOURDIEU, 1997).

#### **4.2. Escolas escolhidas**

Foram três as escolas participantes deste estudo, selecionadas em virtude de apresentarem as três categorias de professores iniciantes relatadas anteriormente. Essa escolha

não se pautou somente quanto às categorias de docentes, pelo contrário, buscaram-se unidades escolares específicas, considerando as condições estruturais de cada uma delas e as modalidades de ensino ofertadas. Foram encontradas instituições escolares de médio a grande porte físico, bem como unidades que ofereciam o Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino de Tempo Integral e a Educação de Jovens e Adultos.

No contato inicial com a equipe gestora de cada uma das instituições, buscou-se professores iniciantes na carreira profissional, docentes iniciantes na rede de ensino municipal ou educadores novatos nas escolas. Professores que se encaixavam em mais de uma das categorias relatadas também passaram a ser sujeitos centrais de nosso estudo. Dessa forma, além de as categorias de análise configurarem o ponto central da escolha das organizações escolares, a ideia inicial era a busca de escolas diversificadas.

### **4.3. Caracterização das escolas escolhidas**

A caracterização das escolas visitadas foi feita a partir de um olhar pessoal da pesquisadora. Visitamos as escolas selecionadas a fim de realizar entrevistas com professoras iniciantes na busca por nuances, trejeitos, valores e concepções de um espaço que se constitui a cada dia do ano letivo. De qualquer forma, o contato com o espaço físico de cada escola, bem como com o Projeto Político Pedagógico de uma das instituições, auxiliou na caracterização das mesmas.

A visita inicial, tanto à cidade de Hortolândia-SP como à primeira escola, ocorreu em junho de 2012. A escola visitada foi a EMEB “Paraíso”<sup>4</sup>, uma unidade que possui um espaço físico novo, uma instituição de grande porte que atendia duas modalidades de ensino, a saber, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No contato com essa primeira instituição foi possível realizar cinco entrevistas com docentes e com a diretora da escola. Duas das professoras entrevistadas eram iniciantes somente na escola, outras duas estavam na categoria iniciantes na rede, na escola e na carreira. Uma última era iniciante na escola e na rede de ensino de Hortolândia-SP.

---

<sup>4</sup> Os nomes utilizados para a identificação das escolas frequentadas nessa pesquisa são fictícios.

Quanto à localização, a instituição encontrava-se em um bairro residencial. De acordo com a leitura do cenário por esta pesquisadora, era um espaço não central, mas periférico da cidade, no sentido geográfico do termo, com a ideia de limite ou fronteira entre cidades. Interessante que, para os sujeitos que trabalhavam na instituição, a localidade em que a escola se encontrava era um bairro periférico com um sentido de baixo poder econômico por parte das famílias.

A segunda escola visitada foi a instituição denominada EMEF “Morada do Sol”<sup>5</sup>, em setembro de 2012. Atendia as modalidades de Jardim I e II (pré-escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos com salas multisseriadas (primeira a quarta séries).

Essa organização educativa, inaugurada em 2004, apresentava um espaço físico grande para o atendimento de sua demanda de alunos. Foi a única unidade de ensino em que se pôde ter um breve contato com o Projeto Político Pedagógico e nele apreender algumas informações. Nesse documento, mencionava-se o processo avaliativo ocorrido em 2011 e as novas propostas para o exercício de 2012; além disso, havia a elucidação dos projetos trabalhados na instituição em cada faixa etária escolar, bem como a preocupação com o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Observou-se também a discussão sobre a formação continuada dos professores e o trabalho desenvolvido na Associação de Pais e Mestres (APM) e no Conselho de Escola. Foram realizadas entrevistas com duas professoras iniciantes em seu trabalho na escola e uma professora iniciante em seu exercício profissional na rede e na escola, além da entrevista com a diretora da unidade.

A terceira visita à cidade de Hortolândia-SP ocorreu em novembro de 2012 na instituição EMEF “Onça Pintada”. Essa organização, segundo informações dos seus integrantes, foi apresentada como a maior em estrutura física da rede de ensino pública municipal e atendia as modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Considerando a fala dos sujeitos escolares, como docentes e demais agentes, foi possível inseri-la em um bairro de periferia no sentido econômico do termo. O entorno da escola caracterizava-se por um espaço de moradias simples e inacabadas, com a presença de uma estrutura de atendimento às necessidades básicas, mas com baixo rendimento econômico das

---

<sup>5</sup> Para a análise de dados deste estudo, optou-se por não analisar as entrevistas coletadas na unidade de ensino “Morada do Sol”, já que a escolha foi direcionada para a utilização das narrativas das professoras consideradas iniciantes nas três categorias construídas para esta pesquisa.

famílias. Nessa escola não foi possível o contato com o Projeto Político Pedagógico, mas foram realizadas duas entrevistas, uma delas com uma docente categorizada como iniciante na escola, na rede e na carreira profissional e outra como iniciante nessa unidade.

#### **4.4. Contexto das entrevistas**

As entrevistas realizadas nas três unidades escolares foram feitas em cenários diversificados, já que cada escola proporcionou um ambiente físico diferenciado para o diálogo estabelecido com as docentes. Ressalta-se aqui a existência da especificidade de cada organização escolar, com o movimento próprio do cotidiano educacional, permeado de sujeitos, valores e concepções próprias de cada ambiente de ensino. Tais aspectos, em conjunto, compunham a individualidade de cada unidade escolar frequentada na cidade de Hortolândia-SP.

A visita à primeira unidade escolar, a EMEB “Paraíso”, foi especial por ser o espaço em que foi iniciada a coleta de dados para este estudo. Foi caracterizada por certa angústia, medo e até mesmo insegurança por parte desta pesquisadora, que nunca havia se inserido em uma organização escolar para assumir outro papel que não a de aluna.

Por se tratar de uma escola com boas condições físicas, com um amplo espaço para o atendimento da demanda de estudantes, à primeira vista causava admiração. Em seu ambiente interior foi possível ter contato com todas as salas de aula e a estrutura utilizada para o desenvolvimento da prática educacional. As entrevistas se concentraram em uma sala do almoxarifado da instituição, organizada, porém deslocada de outros núcleos da escola.

Na EMEB “Paraíso” foram realizadas cinco entrevistas que contribuíram com este estudo. Elas foram distribuídas durante dois momentos, a saber, três entrevistas ocorreram no período da manhã e as demais logo no início das atividades do período da tarde. Os sujeitos que compuseram o momento da entrevista eram apenas a pesquisadora e as entrevistadas, sendo que cada uma das professoras foi entrevistada individualmente. Tais diálogos ocorreram a portas fechadas, em um espaço reservado e destinado para a entrevista, sem ligação alguma com os demais ambientes e movimentos escolares.

Ressalta-se que a ideia de diálogo foi mencionada, pois a intenção foi a de buscar, o máximo possível, a criação de um espaço favorável para as entrevistas, com o

envolvimento da pesquisadora, já que a proposta foi de realização de questionamentos semiabertos, através de um roteiro de questões que não configuravam um questionário a ser respondido numa relação pergunta-resposta, mas trabalhadas de forma que provocassem diálogos e mesmo novas perguntas. Entende-se que, dessa forma, existiu maior liberdade de expressão e de assimilação de fragmentos, leituras e experiências pessoais das docentes que contribuíram para as análises desta dissertação.

Assim, as primeiras entrevistas realizadas na EMEB “Paraíso” foram específicas pela postura assumida pela pesquisadora e pelas docentes. Foram permeadas por momentos de desenvoltura e outros de timidez, receios e cuidados de quem fazia os questionamentos e das pessoas que os respondiam. Acrescenta-se também um desconforto e dificuldade no relacionamento originado entre pessoas que não se conheciam.

Já a EMEF “Morada do Sol” proporcionou um contexto diferenciado e um acolhimento admirável. A equipe gestora da unidade escolar foi responsável por estabelecer um conversa inicial, apresentando a instituição e relatando detalhes sobre a rede de ensino pública municipal. Após um contato com o Projeto Político Pedagógico, o espaço destinado às entrevistas foi a sala da direção/coordenação escolar.

Duas entrevistas ocorreram no período matutino e uma no período da tarde. O contexto das entrevistas foi alvo de alguns incômodos, como por exemplo, a interferência de pessoas na sala, todavia, o diálogo contribuiu para que houvesse reflexões sobre os momentos em que as falas das docentes eram baixas ou poucas palavras eram emitidas diante de alguns questionamentos.

A última escola visitada, a EMEF “Onça Pintada”, foi caracterizada pela espontaneidade de ambas as partes, professores e pesquisadora, sendo que os receios e os medos não estavam tão acentuados nesse dia. A visita a essa escola foi caracterizada de certa forma pela espera. O contato com a direção da escola foi mínimo, somente para efeito de deslocamento para a sala das professoras. Foi possível observar o movimento escolar, com os momentos de intervalo dos alunos e as relações desenvolvidas entre crianças e funcionários.

Também foi possível estar por poucos momentos com a equipe de professores da instituição, conhecê-los e sentir a resistência à participação em entrevistas, e de certa forma “o jogo” para saber qual professora seria a escolhida para dialogar com a pesquisadora. O que se conjecturou como causa foi a existência constante de pesquisadores ou pessoas, com outros objetivos, que frequentavam a escola para estabelecer contato com professores ou com a

equipe gestora, e isso poderia estar gerando algum descontentamento. As duas entrevistas ocorreram nas salas de aula de cada docente, ou seja, em meio ao trabalho que realizavam, com interrupções pelas demandas dos alunos e barulhos próprios das salas de aula.

## **4.5. Entrevistas**

### **4.5.1. Análise da Entrevista da Docente Laura – EMEB “Paraíso”**

A entrevista com a docente Laura<sup>6</sup> ocorreu na escola “Paraíso” durante o período da tarde. A conversa com a professora aconteceu um pouco antes que as atividades do período vespertino se iniciassem na instituição. O local da entrevista foi em uma sala do almoxarifado e ressalta-se que a primeira impressão foi a de que esse espaço seria negativo, contudo, essa ideia foi modificada, já que se tratava de um local com uma ampla mesa e cadeiras, um espaço tranquilo e até mesmo aconchegante para conversar com as docentes.

Já na sala, a pedido da diretora, aguardava as professoras. Quando Laura entrou na sala foi possível observar um andar rápido e uma fala ofegante, talvez composta por ansiedade para o início da entrevista ou principalmente por conta do começo das atividades que iria desenvolver na escola naquele dia.

Uma breve apresentação pessoal foi realizada, além de se explicar o que a pesquisa buscava estudar. Como em todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa, foi usado um gravador, com a finalidade de armazenamento da fala da entrevistada para uma posterior transcrição. Esclareceu-se a utilização do gravador e pediu-se autorização para utilizá-lo, contudo, a docente Laura preferiu que essa prática não ocorresse.

Inicialmente, a professora Laura foi indagada sobre o que poderia dizer do acolhimento que recebera da escola “Paraíso”. Com uma resposta imediata e precisa me respondeu que o acolhimento na escola foi “Ótimo”. Diante da resposta pontual, acredito que o ambiente não era propício para que Laura emitisse a sua opinião sobre os assuntos a serem abordados na entrevista. Poderia estar com algum medo ou receio que a impedia de compartilhar alguma situação comprometedor, tanto para si como para a visão que a pesquisadora poderia ter da instituição. Afinal, a docente em situação de entrevista era uma

---

<sup>6</sup> Os nomes das docentes iniciantes desta pesquisa são fictícios.

professora iniciante e estava inserindo-se em um novo ambiente de trabalho, ou seja, não se encontrava à vontade para falar de si mesma ou de sua prática enquanto professora. Ademais, Laura, por sua maneira de sentar-se, pelos seus gestos e inquietação, construía um cenário de pressa, como se a entrevista precisasse terminar o quanto antes, e assim respostas curtas não prolongariam o assunto, não estimulariam as discussões.

Pode-se dizer que o momento da entrevista era considerado, de alguma forma, como opressor pela docente Laura. A opressão estaria relacionada à ideia de discorrer sobre sua própria prática e de emitir opiniões a perguntas que eram desconhecidas por ela. Há um discurso presente na escola e em todas as instituições e campos em que estamos inseridos, como o campo da escola “Paraíso”, que limita a fala e retrata os sujeitos que possuem direito a voz. O discurso é histórico, apresenta regras, é político, alvo de relações de poder e objeto de luta. (FISCHER, 2001).

Ao se deparar com um panorama que descreve quais discursos são aceitos e precisam ser mantidos, o professor iniciante necessita se enquadrar em um novo espaço. O ambiente escolar apresenta ordens e imposições próprias de qualquer campo social, mas o professor iniciante pode observar com mais clareza as regras e discursos que predominam e aqueles que podem ou não ser transmitidos.

Estava-se diante de uma docente de 36 anos de idade, com formação em Música e Artes Visuais, cuja experiência escolar era de apenas sete meses. Era divorciada e tinha um filho. Além disso, a sua carreira na rede pública municipal estava se iniciando. Diz-se experiência escolar, porque a professora em questão ministrava há 21 anos aulas particulares de Música, portanto tinha experiência nesse campo, mas o cenário e a rotina escolar eram novos.

A docente, com sua falta de experiência no espaço escolar, estava se adequando a ele, e também realizando comparações com o trabalho que exercia fora desse ambiente, ou seja, nas aulas particulares de Música. O ensino de Música, segundo ela, era uma área do saber que vinha sendo valorizada e inserida nas escolas, por isso, havia um forte desejo de crescimento e de reconhecimento profissional no novo campo da Música nas escolas públicas.

Ao mencionar a questão da rotina escolar em que Laura estava se inserindo, é pertinente debater a ideia do campo da escola e da Música, integrantes do espaço de trabalho da docente em questão. Destaca-se que estamos inseridos em campos sociais em nosso

cotidiano, como o campo econômico, o político e o cultural. Tais campos são autônomos por disseminar e construir regras. Compreende-se o campo social como um espaço em que ocorrem interações de forças, relações entre os sujeitos com a presença de determinados valores e linhas demarcatórias, nem sempre muito visíveis. Nas instituições de ensino, sabe-se que cada unidade educativa apresenta uma cultura específica e também um campo social, com determinados interesses que a fazem ser individual e demarcam os sujeitos que ali estão inseridos. (BOURDIEU, 1997).

Diante da ideia de campo, do jogo de forças e das linhas demarcatórias, pode-se dizer que um sujeito novato no ambiente escolar sente-se constrangido em emitir opiniões sobre a instituição em que desenvolve seu trabalho há tão pouco tempo. Por isso, existia uma forte possibilidade de a docente em questão estar se adequando ao espaço escolar, à identidade daquela unidade de ensino, aos valores e práticas desenvolvidas nessa instituição.

Os docentes iniciantes passam por justaposições, linhas demarcatórias, ritos da instituição que possibilitam aos sujeitos se enquadrarem em regras e comportamentos. A noção de rito está atrelada à legitimação, demarcação ou a uma forma de consagração em um novo espaço de trabalho. (BOURDIEU, 1996). Tal situação, possivelmente, era vivenciada por Laura em seu cotidiano, já que ela buscava uma forma de legitimar a sua prática, estava se consagrando e também demarcando o seu espaço de trabalho com a Música e com os demais sujeitos escolares.

Aos poucos nossa conversa foi dissolvendo a impressão inicial de que Laura não desejava emitir a sua opinião e a docente foi trazendo elementos que ajudaram a compreender como uma professora iniciante se insere no espaço escolar.

A entrevistada enaltecia, durante suas falas, questões como a importância do ensino de Música, como também as dificuldades inerentes a essa área do saber. Ela era iniciante na rede pública municipal de ensino de Hortolândia-SP, bem como na EMEB “Paraíso” e estava preocupada com o trabalho a ser construído no campo da Música, desejando resultados positivos com o projeto que vinha desenvolvendo.

Cabe dizer que a escola “Paraíso” e a proposta de ensino de Música faziam com que a docente carregasse expectativas quanto ao processo de ensino e aprendizagem a ser observado no final do período letivo. O ato de ensinar de Laura seria avaliado, como suas práticas e ações. Nesse sentido, os medos são próprios de qualquer profissional, como no caso dessa docente, que estava inserida em um novo ambiente para o exercício de novas práticas.

É possível notar que a professora Laura, bem como os demais iniciantes em carreira, preocupava-se com a ideia de ser avaliada. É plausível que os docentes estabeleçam uma relação de receio diante da possibilidade de serem avaliados em início de carreira, já que eles próprios encontram-se em um processo de crítica e de avaliação cotidiana de sua prática. Pizzo (2006), ao destacar a trajetória profissional de algumas professoras, articulando suas memórias e marcas do início da docência, relata que a grande dificuldade era o medo de cometer erros, de não conseguir se expressar. A insegurança pela possibilidade de construir uma imagem de incompetência foi uma condição que acompanhou as professoras em seu estudo.

Laura também foi indagada sobre o fato de expor suas opiniões em seu ambiente de trabalho e trouxe uma discussão que compartilhava a sua preocupação, mas também o seu desejo de que a Música fosse uma área do saber promissora para as crianças da escola, e que ela pudesse estimular o “gosto” por essa aprendizagem. O trecho a seguir retrata a pergunta e a resposta oferecida pela professora.

*Thais: Você coloca suas opiniões e ideias quando julga necessário? Há espaço para isso?*

*Prof.<sup>a</sup> Laura: Sim. Quando a sala de Música precisa de material, o espaço pode ser novo, mas não falta nada. O espaço acontece no HTPC e no projeto de formação. A dificuldade está com as crianças e não com a gestão. Por conta da rotina, as crianças ainda acham um pouco estranho, não estão acostumadas. Venho de escola particular, por isso é diferente, as crianças ainda não entenderam que é sério. As crianças são pobres, mas tenho uma visão otimista que vai melhorar. A Música precisa de evolução (degrau por degrau), se a escola já tivesse Música seria melhor, mas é pioneira na rede. Agora são cinco professoras de Música. Precisava melhorar a interação entre professor e aluno.*

Quando indagada sobre a possibilidade de colocar opiniões e ideias, a entrevistada respondeu “Sim” e em seguida passou a falar da sala de aula, de seus materiais e necessidades. Pode-se notar que há uma paixão pela Música presente na fala dessa docente, o entusiasmo para que os alunos possam se habituar às práticas musicais e estabelecer vínculos significativos, possibilitando momentos proveitosos, como o são para essa docente que leciona há tantos anos.

A docente iniciante enfrentava adversidades esperadas em qualquer novo trabalho a ser construído, num espaço escolar que oferecia novos desafios, diferentes da prática que exercia com as aulas particulares. Algumas ideias de Barreto (2011) podem explicar as dificuldades enfrentadas pela professora em destaque. Frente a questões de justiça social e igualdade de oportunidades, os sistemas de ensino se veem diante de um quadro de diversidades e da necessidade de uma nova prática dos profissionais da educação, desafiados

a atender aos desejos dos novos sujeitos. Sendo assim, a aprendizagem do ensino de Música se constrói como um novo campo que precisa constituir a sua identidade, envolver os sujeitos nele imersos, tanto professores como alunos.

Os destaques abaixo levaram a novas reflexões.

*Thais: Como você se sente no início de carreira? Que visão você acredita que a escola tenha do docente iniciante?*

*Prof.<sup>a</sup> Laura: Realidade nova, mesmo já tendo trabalhado. É um desafio a estrutura gigantesca da musicalização.*

*Thais: Você coloca em prática os saberes adquiridos em sua formação para a docência?*

*Prof.<sup>a</sup> Laura: Coloco os saberes com dificuldade, não flui tão bem, porque os alunos não estão acostumados com Música. Quando não sei o que fazer, procuro meios de leitura para auxiliar. Música só faz quem gosta, não é por dinheiro, porque já pensei em desistir. A Música é novidade para todos, estamos em fase de adaptação. A cada 15 dias faço HTPC na escola e nesse intervalo faço em outro espaço, no Centro Paulo Freire, com especialista em Música. Há um suporte técnico e pedagógico de quem entende e conhece a realidade. Não me sinto sozinha, troco conhecimentos, fico amparada, recebo orientações, construímos a Música.*

Estava-se diante de uma professora que fisicamente era alta, transmitia força, autonomia e opiniões diante de uma nova prática cotidiana como professora na escola pública. Quando questionada sobre o início da docência, uma de suas falas remeteu a uma “estrutura gigantesca da musicalização”. Acredito que não só a Música na escola apresentava uma estrutura desse porte, mas que também a instituição de ensino, em si, estaria representada dessa maneira para a professora. Quanto à sua relação com a formação acadêmica e a prática escolar, Laura disse que apresentava um suporte técnico e pedagógico para a música nos momentos de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e no Centro Paulo Freire com especialistas.

A docente estava desejando partilhar comigo que a sua prática era bem amparada, mesmo enfrentando dificuldades. A fala centrada na questão pedagógica foi uma marca de sua entrevista, já que Laura se encontrava em meio a um desafio, buscava solução para os obstáculos que enfrentava e se dedicava para que esse esforço inicial fosse recompensado no decorrer do ano letivo. Relevante saber que Laura encontrava-se em uma posição de crítica diante de sua própria prática, que não estava afirmando que a situação era positiva, mas que o seu grande desejo era o de que mudanças ocorressem e que, para tanto, ela estava em busca de tais melhorias.

A docente Laura estava em um processo de formação como professora, construía a sua identidade docente de forma crítica, pois analisava o seu trabalho, buscava soluções para a sua própria prática. Apesar dos fatores contraditórios e da “sobrevivência” no trabalho cotidiano, o professor iniciante também exerce com entusiasmo sua profissão. Estabelece um comprometimento que envolve a consciência das limitações e frustrações, mas também a busca constante de melhorias e mudanças que promovam seu crescimento profissional e aprimorem sua prática. (MARIANO, 2006).

Por meio do trecho “A Música é novidade para todos, estamos em fase de adaptação”, construímos o entendimento do cenário de trabalho de professora Laura, ou seja, ela encontrava-se em uma situação de entrevista em que revelou as suas necessidades e os seus desejos, mostrando-se uma professora ativa, preocupada e com objetivos bem delimitados para o trabalho desenvolvido com os alunos. Essa questão é reveladora quando ela foi perguntada sobre as expectativas para o ano letivo e respondeu da seguinte forma: “Ver o projeto Construindo a Música ser finalizado. Fazer com que as crianças gostem de Música, que apresentem um coral”.

A entrevista foi finalizada de forma rápida, sem muitos agradecimentos ou questionamentos. A professora integrante dessa entrevista escolheu o que seria transmitido e procurou compartilhar o seu momento de vida na carreira escolar de forma enriquecedora, formado por expectativas, desejos e com uma atitude mobilizadora para que o ensino de Música se torne ainda mais valorizado em sua escola e em cada um de seus alunos.

#### **4.5.2. Análise da Entrevista da Docente Luana – EMEB “Paraíso”**

Como na entrevista anterior, o local para a realização da conversa com a docente Luana foi o mesmo. Contudo, houve um diferencial, pois Luana já se encontrava na sala do almoxarifado esperando que fosse concluída a entrevista com a docente anterior. No momento de finalização da entrevista com Laura, ela entrou na sala e esteve presente aguardando a sua vez. Confesso que essa situação me causou certo desconforto, pois conversava com uma professora e precisava oferecer atenção à outra, além de não acreditar ser positiva a presença de uma terceira pessoa na sala. O que fazer? Poderia ter solicitado que a docente se retirasse? Essa atitude, porém, não se concretizou.

Ressalta-se que a professora Luana, ao aguardar a finalização da entrevista anterior, observou que a conversa não havia sido gravada. Ao iniciar o diálogo com ela, foram pontuadas as questões da pesquisa e indagado se seria possível gravar o áudio, para posterior transcrição da conversa. Também se obteve uma resposta negativa.

Talvez a docente não tivesse concordado com a gravação por receio e pelo fato de a professora anterior também não ter aprovado essa prática. Existiria certo medo por parte das entrevistadas no uso das gravações para finalidades não conhecidas, o que é compreensível em situações de entrevista. Além disso, professores iniciantes ou experientes e qualquer sujeito em situação de entrevista, aparentemente, possuem receio diante da emissão de falas que possam ser comprometedoras, e o gravador seria uma forma de intimidação. De qualquer forma, a entrevista ocorreu da melhor forma possível.

Ressalta-se a ideia de que o espaço escolar em si é um ambiente opressor e estar em uma situação exclusivamente de entrevista imprime medos e negações por parte dos docentes, principalmente em início de carreira. Existem discursos que podem circular, outros demarcam posições e papéis de cada sujeito. Aspectos como desejo e poder compõem o cenário do discurso, assim como regras e exigências que selecionam os sujeitos com direito a voz. Ressaltam-se qualidades, gestos e comportamentos pré-determinados, enfim, a presença de uma identidade ritualizada para o convívio social. (FOUCAULT, 1998).

Estava-se diante de uma professora de 40 anos de idade, com filhos e com seis meses de carreira e de trabalho desenvolvido na escola “Paraíso”. Quando questionada sobre o acolhimento oferecido pela escola, Luana foi breve e pontual ao relatar uma recepção positiva. A passagem abaixo enuncia o momento inicial da entrevista.

*Thais: Como foi o acolhimento da escola quando chegou?*

*Prof.<sup>a</sup> Luana: Fui muito bem recebida e a equipe da escola deu muita atenção e explicação. Mostraram o espaço da escola, como o teatro e a sala de artes.*

Para Luana, o acolhimento oferecido foi relevante, já que foi caracterizado pela atenção e explicação por parte da equipe da escola sobre o seu espaço físico de trabalho. Podemos supor que para um professor que ingressa em sua carreira, um dos aspectos essenciais seja que ele conheça o ambiente em que vai lecionar, que se sinta à vontade nesse novo cenário e que saiba em quais locais existem os seus instrumentos de trabalho.

Uma docente formada em Artes Visuais vislumbra subsídios para a sua prática, por isso, a presença de uma sala específica para suas aulas, bem como um espaço para o exercício de práticas teatrais lhe pareciam significativos. Tais espaços seriam suas ferramentas de trabalho, locais em que poderia desenvolver aprendizagens proveitosas para seus estudantes. Nesse sentido, o acolhimento, para essa docente, me pareceu satisfatório, atendeu às expectativas de uma professora que desejava inserir-se em uma instituição de ensino que oferecia materiais e formas de desenvolvimento de seu trabalho.

Arelado ao acolhimento oferecido a Luana e aos materiais oferecidos para o desenvolvimento de seu trabalho, acrescenta-se que é pertinente a todo profissional iniciante o ato de indagar a si mesmo e a prática a ser desenvolvida. Monteiro (2006) compartilha indagações presentes no cotidiano educacional, a saber, o que é preciso ensinar aos alunos? Como proporcionar meios para que os estudantes assimilem os conhecimentos, ou o que é necessário dominar para exercer a profissão docente? Essas são algumas dúvidas presentes no cotidiano educacional, atreladas às incertezas, medos e a dificuldade em se relacionar com a individualidade de cada estudante.

Luana também retomou essa temática quando foi questionada sobre os meios de participação presentes em seu novo ambiente de trabalho. Seguem a pergunta e a resposta ofertada.

*Thais: Você coloca suas opiniões e ideias quando julga necessário? Há espaço para isso?*

*Prof.ª Luana: Tenho autonomia para pedir materiais, a equipe gestora está à vontade para ajudar. O espaço é no HTPC e no Centro Paulo Freire. O Centro fornece tudo, avaliam o processo do projeto, trocam experiências e materiais.*

Diante da resposta de Luana, podemos notar quão importante é para essa professora a solicitação de materiais, já que o desenvolvimento de seu trabalho depende principalmente deles. As respostas oferecidas por ela nos levam a supor que havia uma preocupação direcionada ao aspecto técnico do trabalho docente, a saber, ao ato de ensinar. Se buscarmos nos inserir na rotina de uma professora da disciplina de Artes Visuais iremos perceber o quanto esse campo de ensino necessita de materiais diversificados, e, por isso, passamos a entender, de uma melhor forma, quais são os sentidos que a docente Luana oferece ao seu trabalho de ensinar e o quanto são relevantes os materiais para o desenvolvimento de seus projetos com os alunos.

Acredita-se que o professor iniciante, ao inserir-se na instituição, vem caracterizado por medos e desajustes, vivencia situações específicas, atitudes e comportamentos de acordo com sua subjetividade, já que a docência é uma construção individual. (CORSI, 2006). Isso nos leva a refletir que Luana, em meio a esse momento específico de sua vida, apresenta o desejo de lecionar da melhor maneira possível, de estar amparada em suas dificuldades e apoiada em suas escolhas. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e o Centro Paulo Freire construía um espaço de segurança e acolhimento para essa professora ingressante na carreira.

No diálogo construído sobre o acolhimento e a possibilidade de discordância de opiniões, a entrevistada mencionou a ideia de “respeito”. Abaixo, compartilha-se o tema trabalhado.

*Thais: Suas opiniões são bem acolhidas? Você discorda do que não lhe agrada?*

*Prof.<sup>a</sup> Luana: Sim. É respeitado. Tem um certo cuidado no começo, pode expressar a opinião, não tem atrito com isso, mas não quer dizer que vá mudar a opinião. Houve discussão sobre a avaliação de Artes, se precisava ter ou não, onde foram colocados pontos, sugestões que foram acolhidos e aceitos.*

Pode-se dizer que em uma gestão democrática o respeito às opiniões significa que todos os sujeitos, no caso do ambiente escolar, possuem um espaço que promove a liberdade de expressão, o que é saudável para que se busque e se pratique uma gestão participativa. A fala ofertada por Luana caminhava nesse sentido, ou seja, a escola “Paraíso” estava em busca de relações de participação mais democráticas e respeitadas.

Contudo, a docente também menciona a palavra “cuidado”, perante a indagação sobre a discordância de opiniões. Acredito que essa palavra veio caracterizar a sua entrevista e talvez o seu cotidiano educacional, já que o campo da escola em que lecionava era novo para ela, incluindo a sala de aula e o relacionamento com os demais. Uma docente, como Luana, que estava em um processo de habituar-se a um novo contexto e com a prática de ser professora, teria um comportamento que seria caracterizado como cuidadoso. Dificilmente alguém em novo campo de trabalho se arriscaria a perder a credibilidade e a confiança que está por ser construída no cotidiano. Somando-se a isso, a falta de experiência escolar pode ser um fator essencial para não se valorizar a fala de um docente iniciante dentro do ambiente de ensino e o mesmo, sabendo disso, pode sentir-se levado a silenciar-se.

A professora em situação de entrevista estava em um processo de inserção em um novo campo de trabalho, por meio da aquisição do *habitus* da escola em que lecionava. Segundo Bourdieu (1996), o *habitus* refere-se a um sujeito e um corpo que assimilou as estruturas de um determinado campo e investe nesse espaço. Há um processo de estruturação dos sujeitos e da ação desses mesmos sujeitos nesse campo de possibilidades.

A expressão “cuidado no começo” pode ser compreendida como o período inicial da docência que Luana estava enfrentando. Ademais, essa fala pode sugerir que o docente com experiência profissional tenha um ambiente mais favorável e de liberdade de expressão que um professor iniciante. Segundo Mariano (2006), os docentes que ingressam na carreira escolar geralmente são observados por professores com mais experiência com certa desconfiança. O professor iniciante pode assumir uma postura de não crença em sua prática e de internalização da necessidade de estar de acordo com o seu ambiente de trabalho, precisando ser aceito nesse novo local. A hipótese aqui, porém, é a de que o professor iniciante é diferenciado dos demais docentes pelo acúmulo de tempo como profissional e também pelo tratamento oferecido pela instituição e por seus pares.

Ao enunciar a pergunta “Como você se sente no início de carreira?”, foi possível apreender alguns sentidos que essa profissional possuía de seu trabalho. Ademais, é essencial entender a presença ou não de desejos, práticas ou até mesmo de possíveis dificuldades. Abaixo se destacam a pergunta e a resposta desse questionamento.

*Thais: Como você se sente no início de carreira? Que visão você acredita que a escola tenha do docente iniciante?*

*Prof.<sup>a</sup> Luana: Acreditava que seria mais difícil, tornou-se mais simples por conta dos encontros no Centro Paulo Freire, onde, junto com outros professores, tem troca de experiências. Há conversa com quem esclarece as dúvidas, um e-mail. O maior problema é com a disciplina das crianças.*

A fala da entrevistada, “acreditava que seria mais difícil”, oferece a impressão de que o professor se insere no espaço escolar preparado para enfrentar desafios e até mesmo sofrimentos, mas que no seu caso a situação não foi tão adversa. Também se pode dizer que a visão que se tem da carreira docente, bem como da escola, a julgar pelas expectativas da entrevistadora, não é das melhores e que se considera a escola como um campo razoavelmente hermético, no qual aquele que chega tende a ser mal recebido. Pelo enunciado na resposta da professora Luana, “acreditava que seria mais difícil”, supõe-se que ela partilhava dessa visão

um tanto negativa da escola, contudo, os encontros de que participava e o compartilhamento de experiências amenizaram o momento inicial da docência.

Cabe refletir que se espera que as adversidades existam e que possivelmente não há um início de docência tranquilo e simples. Isso remete à ideia de julgamento, presente em Bourdieu e Saint-Martin (1998), segundo os quais os docentes e demais agentes escolares empregam julgamentos, definem valores, classificações e expectativas diante da prática dos estudantes. Entretanto, isso não se limita aos alunos, mas também está entre os docentes e na sua relação desenvolvida com a escola. Em meio ao trabalho cotidiano, os professores iniciantes julgam-se a si próprios, as práticas e a cultura da escola, assim como internalizam medos e situações onde serão expostos e enfrentarão dificuldades.

A noção de internalização tem relação com a ideia do *habitus*, composto por crenças, gostos e preferências que permitem a compreensão de um sujeito que representa a sua posição social e reproduz as estruturas desse meio de origem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). O início da docência, predominantemente, representa-se por uma imagem negativa, esquecendo-se das positivities desse momento. De qualquer forma, Luana relatou enfrentar dificuldades, como as relacionadas à disciplina com os alunos, entretanto, ressaltou o apoio que recebia em um espaço de estudos chamado Centro Paulo Freire.

A didática e os mecanismos de ensino e aprendizagem presentes em sala de aula figuram como questões essenciais na prática de um professor ingressante. Talvez esteja em segundo plano o espaço externo à sala de aula, ou seja, os momentos de encontro entre professores, com a equipe gestora da escola ou os espaços de decisão e debates. Por sua vez, as questões específicas da sala de aula são de grande relevância e o apoio que a docente relatou receber da escola em que lecionava demonstrou comprometimento com o ensino.

Prestes a iniciar o seu trabalho na escola, no momento em que conversávamos, Luana tinha certa pressa em finalizar a entrevista para posteriormente organizar o seu período de aulas. O cenário construído por essa entrevista foi compreensível, pois a docente necessitava de um momento de planejamento e de organização da sala de aula para iniciar o seu trabalho. Esse comportamento também pode indicar o despreparo de um professor iniciante para vivenciar uma situação de entrevista que analise a sua prática, ou seja, uma prática iniciante, que pode vir a revelar fragilidades e medos próprios dessa etapa da carreira profissional.

Huberman (2007) vem ao encontro da situação relatada, já que, ao estudar o ciclo de vida dos docentes, ressalta que o contato inicial (entre os dois e três primeiros anos de trabalho), ou seja, a entrada na carreira é marcada pela sobrevivência, de certa forma, pelo choque com a realidade e pela descoberta. É um momento de busca constante, com a presença de dificuldades e de fragmentações. Nesse sentido, cabe dizer que a situação de entrevista, talvez, estivesse representada para Luana como um momento de sobrevivência, entre tantos outros que ela vivencia em seu cotidiano.

A entrevista realizada com Luana foi essencial para compreender as dificuldades presentes no momento de oferta de uma entrevista para um professor iniciante em carreira. Esse sujeito encontra-se em uma situação de medo e receio, está se descobrindo enquanto profissional, construindo e conquistando seu espaço de trabalho. Como já comentamos, situações de entrevista são por si dificultosas, entretanto, na posição de docentes iniciantes, isso possivelmente se torna ainda mais complexo.

#### **4.5.3. Análise da entrevista docente Heloísa – EMEB “Paraíso”**

A docente Heloísa foi uma das professoras entrevistadas na EMEB “Paraíso”. Em relação às categorias deste estudo, ela é uma das docentes iniciantes pertencentes a todas as três categorias encontradas na rede pública municipal da cidade de Hortolândia-SP. O diálogo com essa professora foi bastante extenso e enriquecedor. Heloísa estava muito alegre e prestativa quando me apresentei a ela e expliquei os propósitos desta pesquisa. Iniciamos uma conversa amistosa na sala do almoxarifado, espaço destinado para a realização das entrevistas na EMEB “Paraíso”.

Inicialmente pude saber que Heloísa tinha 48 anos de idade, era casada e tinha três filhos. Possuía formação em Pedagogia e realizava estudo em nível de Especialização em Educação Especial Inclusiva. Além disso, possuía dois anos e meio de trabalho na rede pública municipal da cidade de Hortolândia-SP e lecionava há seis meses na escola em que nos encontrávamos.

Quando questionada sobre o acolhimento que recebeu da escola, disse prontamente que ele havia ocorrido da melhor forma: “Aqui foi maravilhoso”. Diante do exposto, observou-se em suas palavras que a instituição de ensino em que lecionava lhe

proporcionava um ambiente saudável de trabalho, sentia prazer em trabalhar naquele local. A sua resposta foi assertiva e positiva quanto ao acolhimento ofertado, entretanto a continuidade do diálogo foi essencial para compreender que o seu trabalho em uma escola anterior não foi gratificante, pelo contrário, foi um período em que Heloísa vivenciou grandes sofrimentos e mágoas que se mantinham e provavelmente iriam perdurar em toda a sua carreira de educadora.

Diante do exposto, podemos relacionar que os momentos negativos que a docente passou bem como o acolhimento positivo que recebeu na escola em que estávamos foram uma condição para a construção da subjetividade e da identidade da professora Heloísa. Pignatelli (2011) ressalta que o docente precisa observar as normalizações das quais é alvo, buscando interrogar e moldar a sua identidade, construir a sua subjetividade. (PIGNATELLI, 2011).

O professor aprimora a sua prática por meio do desenrolar de sua carreira e a formação inicial e básica dos profissionais do magistério é condição inicial para o investimento contínuo. Portanto, podemos refletir sobre o investimento que a professora Heloísa realizava em sua carreira por estar intimamente articulada com as relações insatisfatórias que vivenciou em outra unidade escolar. (SILVA, Maria, 1998).

Em meio a uma fala ofegante e com resquícios da prática desenvolvida na instituição de ensino anterior, Heloísa compartilhou opiniões e situações vivenciadas na escola “Paraíso” que auxiliaram na compreensão da constituição das relações e dos modos de interação e participação dentro desse espaço educativo.

Um dos trechos da fala da docente demonstrou a presença de uma prática coletiva nos momentos de decisão: “Então, aqui é uma relação de poder bastante humanizada, é bastante, assim... discutido, não se delega, se discute, se decide junto [...]”. Heloísa não vivenciava uma experiência educacional de imposição, mas sim um ambiente de discussão e de escolha de decisões conjuntas. Ademais, quando questionada sobre a exposição de suas opiniões perante os demais agentes escolares e na possibilidade de espaço para isso, novamente, ela empregou certa comparação com a unidade escolar em que anteriormente lecionou. Segundo ela, há um espaço na escola “Paraíso” para o compartilhamento de dúvidas e de sugestões, principalmente nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. A seguir, encontra-se o trecho que enuncia essas questões.

**Thais:** *Você coloca suas opiniões e ideias quando julga necessário? Há espaço para isso?*

**Prof.<sup>a</sup> Heloísa:** *Aqui eu posso colocar. Quanto aos espaços é no HTPC, mas eu também posso chegar numa atravessada, passando pelo corredor, “Olha, você não acha melhor fazer assim?!”. A gente tem essa abertura, é claro que a gente usa dos HTPCs porque é o momento que a gente se encontra e que a gente fortalece as opiniões.*

Os indícios presentes na fala de Heloísa nos levam a refletir que ela sente-se à vontade na escola “Paraíso”, que apresenta um trabalho cotidiano que contém liberdade de expressão, como de solicitação de auxílio para suas dúvidas e ideias corriqueiras. Interessante o momento em que menciona a ideia de fortalecimento de opiniões no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), já isso nos leva a compreender que o encontro semanal de professores está sendo relevante para essa categoria profissional, ou seja, caracteriza-se um ambiente em que há troca de experiências, sugestões e iniciativas que articulam os sujeitos escolares, que os envolvem em busca de uma educação significativa para os alunos.

A título de exemplo, Heloísa retrata um dos encaminhamentos que a escola “Paraíso” direcionou no seu cotidiano que se referem a uma gestão em busca de meios participativos, que envolvam a comunidade escolar:

*“[...] a gente decidiu fazer essa festa tudo junto com o Fundamental e Educação Infantil, a festa das mães, foi um fiasco a organização, o ginásio estava muito cheio, sabe assim?... e aí a gente pagou o preço junto, decidiu junto e pagou o preço junto. Agora, na festa junina ela já fez separado, agora a gente teve HTPC ontem, ela vai passar uma pesquisa de satisfação interna para funcionários, professores e recreacionistas que participaram, ver o que se pode melhorar”.*

Nesse trecho, Heloísa cita que a direção da escola iria promover uma pesquisa de satisfação referente a uma festividade que ocorreu na escola, ressaltando-se assim um processo de abertura da equipe para sugestões, opiniões e críticas.

Nota-se na fala da professora Heloísa a presença constante da palavra “aqui”, referindo-se à escola em que nos encontrávamos. Essa fala perdurou durante todo o desenvolvimento da entrevista, demonstrando que a professora em questão realizava um movimento de comparação entre a escola em que lecionava naquele momento com uma instituição anterior em que sua experiência não foi satisfatória.

Ao se referir à unidade escolar anterior, ela relatou: “Então, eu tive um ano de muitos desafios, para não dizer frustrações”. Era notória, em sua narrativa, a presença de sofrimento e de mágoas, contudo, eram também presentes a sua dedicação e a vontade de lecionar na escola “Paraíso”, ou seja, a sua fala remetia a um desejo de esquecimento das

adversidades presentes em outra unidade escolar para a reconstrução de uma nova docente. Pode-se dizer que a professora Heloísa encontrava-se em um período de sua vida profissional, e também pessoal, de reconstrução e de reformulação de suas práticas e posturas.

No movimento de reformulação pessoal e profissional de Heloísa, cabe dizer que os sujeitos, ao integrarem determinado campo, compreendem os sentidos e os ajustamentos propostos por ele. Nas escolas existe a imposição de uma cultura que marca principalmente os professores iniciantes, os quais precisam se adequar ao novo ambiente, uma vez que chegam a um espaço já constituído e em funcionamento. Existe um caminho a ser trilhado conforme as justaposições propostas aos sujeitos e o professor passa a interiorizar os valores da instituição que frequenta e concomitantemente os exterioriza. É um mecanismo duplo que deixa em evidência regras, comportamentos, posturas e posições hierárquicas. Portanto, as vivências se dão também em função das regras transmitidas e aceitas como corretas. (BOURDIEU, 1996).

O sistema educativo utiliza-se de instrumentos, rituais e mecanismos homogêneos para a transmissão cotidiana da ritualização de um *habitus*. Os docentes experientes perpetuam esse *habitus* para os professores ingressantes na rede e nas escolas. Pode ser que exista a formação do novo professor através de rituais, autoridades e violências que passam despercebidos. Dessa forma, poder, identidade, subjetividade e liberdade se articulam na profissão docente. Há práticas auto normalizadas que nos fazem aceitar e internalizar limites e regras, como uma condição natural inevitável para o convívio em sociedade. (PIGNATELLI, 2011).

Quando indaguei Heloísa sobre a forma de acolhimento de suas opiniões e sobre a reação à sua discordância de algo que não lhe agradava, havia certa dificuldade de emissão de uma resposta que não estivesse envolvida por sua experiência vivenciada em outra instituição de ensino. O trecho a seguir remete a complexidade que envolve a carreira de Heloísa.

**Thais:** *Suas opiniões são bem acolhidas? Você discorda do que não lhe agrada?*

**Prof.<sup>a</sup> Heloísa:** *Eu vou falar uma coisa, é assim, como eu já vim pra cá com a minha imagem maculada eu não me sinto, assim, na liberdade de abrir a minha boca, por conta disso, mas se não fosse isso eu teria, mas por uma questão pessoal minha, vamos dizer prudência, você entende, que agora eu estou pisando em ovos?!*

A vivência de uma experiência negativa foi o suficiente para que a professora Heloísa oferecesse novos encaminhamentos para a sua prática desenvolvida na escola “Paraíso”, ou seja, talvez lhe faltasse, de acordo com sua resposta, coragem para emitir uma opinião ou para discordar. Poderia estar com receio de não ser bem compreendida, ou mesmo ser repreendida diante de uma possível postura.

O trecho compartilhado anteriormente é essencial para a busca das percepções que a docente Heloísa apresenta do início de sua carreira. O início da docência, para ela, não foi positivo e as interações na unidade escolar anterior foram primordiais para dificultar futuras atitudes. A professora iniciante reforçou a ideia de que estava com uma “imagem maculada” e que também necessitava de “prudência”, ou seja, os sujeitos escolares sabiam das adversidades enfrentadas e Heloísa era observada de forma diferenciada pelos demais colegas. Talvez estivesse com vergonha e principalmente medo de emitir suas opiniões e necessitava de “prudência” e tempo para construir-se em uma nova docente.

Destaca-se que o professor iniciante se depara com uma nova realidade educacional, em que fica contido para emitir a sua fala, suas opiniões e contrariedades. Existem e estão estabelecidas relações hierárquicas e linguísticas sobre quem pode se expor, e esse docente precisa se adequar ao meio, para, em longo prazo, ganhar a valorização dos seus pares. Uma das características do professor iniciante é a busca por sua valorização, respeito e crença em sua capacidade.

Monteiro (2006) menciona o aparecimento de “histórias de fachada” e “histórias sacralizadas” como instrumentos de defesa do professor iniciante. Para sobreviver/manter a sua postura e trabalho, o professor tenta sacralizar uma imagem, a de que consegue dominar a classe e o seu exercício cotidiano, quando na realidade isso pode não estar ocorrendo. O professor apresenta a tendência de se isolar, de não procurar ajuda diante das dificuldades, convive com medos, angústias e fraquezas individuais. “Com essas indagações eu ia caminhando, tateando quase às cegas, numa solidão imposta pela vergonha de admitir que não sabia como fazer para os alunos aprenderem”. (MONTEIRO, 2006, p. 30).

Dessa forma, podemos conjecturar sobre o início da carreira profissional, permeado de complexidades e medos. Existem percepções individuais que essa professora apresenta a respeito do ato de lecionar e dos envolvimento que pode construir em seu espaço de ensino. Essa ideia representa-se quando a professora entrevistada mencionou o comprometimento com seu trabalho e que pretende apresentar entusiasmo e dedicação com

sua carreira mesmo não sendo, posteriormente, considerada uma docente iniciante: “Olha, eu sou uma pessoa muito comprometida com o meu trabalho e parece, eu já ouvi dizer, que isso passa, que é o calor dos sonhos, das aspirações, mas eu vou falar com você que com a Heloísa não é bem assim”.

A fala de Heloísa transmitia uma paixão por lecionar e estar envolvida em um ambiente profissional, “[...] o aspecto da ‘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 colega num determinado corpo profissional”. (HUBERMAN, 2007, p.39).

Ao que parece, existe um discurso de que o início da docência é carregado de expectativas e de certo contentamento que podem não existir com o acúmulo de anos de trabalho. Todavia, a percepção que a docente Heloísa apresenta e, talvez todos os professores iniciantes, é que essa fala é direcionada para acalantar certo desânimo e descrédito à própria prática educacional. No caso da docente entrevistada, essa situação não era cogitada, apesar dos obstáculos enfrentados, era fascinante observar o seu entusiasmo:

*Prof.<sup>a</sup> Heloísa: [...] se eu continuar sendo valorizada, se eu continuar sendo enxergada, eu não quero confete, não quero, eu não preciso disso, entendeu?! Mas se você trabalha em um ambiente onde você é chamada pra corrigir alguma falha sua, mas que você também é chamada pra ser elogiada pelo seu trabalho, você se motiva cada vez mais pra fazer sempre o melhor [...].*

A passagem compartilhada acima é enunciativa de um desejo para que existam relações mais democráticas e envolventes no cotidiano educacional. Nesse sentido, para Heloísa, é significativo que os erros e os acertos caminhem juntos e que exista valorização do seu trabalho. Além disso, que o docente seja observado e acolhido em sua individualidade, ou seja, incentivado a construir um caminho diferenciado e não limitado ao desânimo e à aversão a sua própria profissão. O trecho a seguir é revelador do respeito que a docente recebe em seu ambiente de trabalho.

*Prof.<sup>a</sup> Heloísa: Aqui a gente percebe que é uma escola mais humana. Aqui !! Tudo aqui colega, pelo amor de Deus! Aqui o professor é respeitado nas suas falhas, por exemplo, você não é criticado nas suas falhas, você é chamado e: ‘Professora, o que aconteceu?; Como ocorreu isso?’. “Olha, aconteceu assim, assim, assim...”. “Bom, aqui a gente faz assim, não se preocupe”, sabe assim?! A maneira de você lidar, porque ninguém entrou aqui sonhando que tudo era perfeito, e você acha que se você vier para uma sala de aula não vai cometer erros?! É claro que vai, faz parte do processo, do crescimento, do*

*aperfeiçoamento do professor, então eu penso que essa questão do respeito para com o professor, aqui, não tem o que falar.*

Heloísa retrata experiências singulares, como as falhas e os acertos que compõem a carreira docente. Além disso, menciona que os erros são integrantes do educador e responsáveis pelo crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, é preciso pensar o docente como sujeito e não apenas como um profissional, já que, dessa forma, é possível estar envolvido nos contornos de sua carreira, de sua vida, dos caminhos e escolhas que foram trilhados. Além disso, ouvir a fala do docente é um meio de entendimento da sua relação com a história, com a sociedade, com o momento histórico em que vive, com as escolhas e circunstâncias pelas quais passa. (GOODSON, 2007).

A fala de Heloísa talvez tivesse necessidade de ser ouvida e compreendida. Entender a vida pessoal de uma docente que caminha em sua carreira com entusiasmo, mas com resquícios de uma prática pouco proveitosa, é essencial para construir entendimentos sobre suas posturas, atitudes, escolhas e direcionamentos.

A entrevista ofertada por essa docente foi muito interessante e reveladora de uma paixão por lecionar. O contato com Heloísa e com sua alegria faz com que haja esperança e motivação por exercer uma prática enriquecedora no campo da educação. Relevante e promissor para a carreira docente é caminhar como essa docente realiza em seu cotidiano: “[...] estou sempre buscando, estou sempre querendo [...]”.

Como professora iniciante, Heloísa busca conseguir legitimidade e o reconhecimento de seus colegas de trabalho, já que se encontra em uma instituição de ensino cujos significados e símbolos não conhece totalmente, uma situação complexa para qualquer profissional que inicia a sua carreira. Nesse sentido, o reconhecimento e a legitimidade são gradativos e conquistados.

Podemos dizer que a docência não é somente desgastante, também é prazerosa e o encontro de equilíbrio entre essas duas situações é o diferencial de ser professor. É preciso aprender a se relacionar com conflitos, fracassos e alegrias que caracterizam a docência. (CARVALHO, 1999). Heloísa é exemplificadora dessa situação ao mencionar sobre o seu passado negativo: “Foi um ano muito turbulento em que a gente aprende, tudo tem um aprendizado”, mas que trouxe novas reflexões e posturas que encaminham sua atual prática em busca do equilíbrio retratado anteriormente.

#### 4.5.4. Análise da entrevista da docente Maria – EMEB “Onça Pintada”

Encontrava-me na escola “Onça Pintada” para realizar a entrevista com a docente iniciante Maria. Até o início da entrevista com a professora houve muita espera dentro da instituição de ensino, já que em meio à correria da diretora da unidade escolar fui informada que seria apresentada à docente, porém, foi necessário aguardar até que isso ocorresse.

O contato com a docente ocorreu em sua sala de aula e, nesse momento, percebeu-se que a entrevista poderia não ser positiva, já que havia uma rotina estabelecida pela professora naquele período de aula, além de alunos conversando e fazendo suas tarefas. Acreditava-se que a professora desejasse até mesmo se negar a participar da entrevista no período em que lecionava, já que eu estava comprometendo a sua rotina escolar.

Para minha surpresa, fui muito bem recebida pela docente e uma rápida apresentação foi feita entre nós pela diretora da escola. Após esperar alguns minutos até que a professora explicasse a tarefa aos alunos, crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, Maria veio ao fundo da sala de aula para o início da entrevista. Notei que a sala era grande, com muitos alunos, inquietos e barulhentos como se espera de crianças com apenas seis anos de idade.

Era uma jovem professora que tinha 25 anos de idade e lecionava havia apenas um ano e sete meses. Identifiquei-me com ela, já que tínhamos a mesma idade e pensava como estaria em seu lugar, o que faria com os estudantes quando me encontrasse em uma situação de lecionar, em sala de aula. Depois de explicar-lhe os propósitos da pesquisa, iniciou-se um diálogo. Quando questionada sobre seu acolhimento na instituição, sua fala foi livre e espontânea ao relatar as dificuldades e o sentimento de estar perdida em um novo campo, convivendo com docentes experientes que não sentiam as mesmas dificuldades que as suas. O trecho a seguir enuncia essa temática.

*Thais: Como foi o acolhimento da escola quando chegou?*

*Prof.<sup>a</sup> Maria: Assim, primeira vez que eu dou aula, a gente se sente meio perdida, porque as outras professoras estão em um ritmo diferente do seu, então até você entrar nesse clima é diferente. Mas em relação à gestão foi ótimo, assim, se eu for pensar as outras que eu conheci, elas são muito abertas. Isso tem o lado positivo e o lado negativo pra gente que está começando.*

*[...] nem preencher o diário eu sabia preencher. Então a gente aprende no dia a dia, tive que refazer diário porque você vem... então, assim, o acolhimento é legal, ninguém me tratou mal, nada disso, mas como o ritmo é outro de uma professora iniciante pra uma quem já está aqui há 15 anos, é totalmente... coisas que você está descobrindo agora para os outros é passado.*

As assertivas “em relação à gestão foi ótimo”, “o acolhimento é legal” e “ninguém me tratou mal” foram muito significativas para compreender o campo de trabalho da docente Maria e sua percepção quanto à ideia de descoberta de sua realidade e de “passado”, ou seja, de aprendizagens que não mais estavam em um campo de descobertas para as professoras experientes. Como ela mesma disse, não sabia realizar o preenchimento do diário escolar quando se inseriu na unidade de ensino, mas buscou a aprendizagem.

Interessante a fala da docente sobre o acolhimento oferecido pela escola ao mencionar que era a primeira vez que lecionava e ao falar sobre a relação estabelecida com as demais professoras. A impressão foi a de que a docente entrevistada tinha que buscar seus meios de aprendizagens, para alcançar as professoras que já estavam habituadas ao movimento escolar. Nota-se, na fala da entrevistada, a ideia de descoberta do ato de lecionar. Segundo Gonçalves (2007), o desenvolvimento na profissão é algo processual e envolve períodos de crise e de progresso, é um processo de crescimento.

Em meio ao movimento da sala de aula, o diálogo se desenvolvia com rapidez, porém, muito rico em informações. Não se observava medo ou renúncia em dar as respostas diante das questões que eram compartilhadas. É possível que o fato de pesquisadora e professora estarem com a mesma idade e em uma mesma situação, ou seja, pesquisadoras em um projeto de mestrado, tenha construído um cenário favorável para o diálogo. Talvez a oferta de informações com toda a atenção proporcionada por Maria estivesse ligada à sua reflexão sobre os momentos em que também coletava entrevistas para a sua pesquisa de mestrado.

A fala da professora era de entusiasmo com seu trabalho e com seus alunos, com os melhores desejos de que os estudantes construíssem aprendizagens e que sua dedicação fosse assim recompensada. Mariano (2006) reflete sobre a paixão pela docência. Apesar dos fatores contraditórios e a “sobrevivência” ao trabalho cotidiano, o professor iniciante também é composto pelo exercício da paixão pela sua profissão. Estabelece um comprometimento que envolve a consciência das limitações e frustrações, mas busca

constantemente melhorias e mudanças que estimulem seu crescimento profissional e sua prática de ensinar.

A fala dessa docente era caracterizada por uma paixão que não havia se perdido no primeiro ano de docência, apesar das dificuldades encontradas. O seu modo de dialogar foi simples e sincero, parecendo que estávamos fora de uma sala de aula e de uma instituição de ensino. O cenário que a docente construiu era o de estar aprendendo com a entrevista, estar revendo seus pensamentos e sua prática enquanto professora. Ela estaria realmente interessada em contribuir e emitir a sua opinião, não avaliando o momento entre pesquisadora e entrevistada como algo “perdido”.

Em um dos momentos da entrevista, ocorreu a menção ao Projeto Político Pedagógico e isso abriu espaço para se indagar sobre a existência desse projeto na escola “Onça Pintada”. Uma professora iniciante, como Maria, traz em sua formação aprendizagens referentes ao projeto que constrói a identidade de cada escola e supõe-se que esse mesmo profissional possa conhecer a sua instituição de ensino por meio desse documento, questionando-o e propondo alterações.

De qualquer forma, o professor iniciante é observador e a docente Maria demonstrou a sua visão crítica ao discorrer sobre o modo como o Projeto Político Pedagógico era desenvolvido na instituição. De acordo com Lima (2011), há estruturas formais e informais que compõem as unidades educacionais, sendo as primeiras a representação de uma vertente oficial, caracterizada por leis, regulamentos, controle e fiscalização. A relação com o Projeto Político Pedagógico, mencionado pela docente, se revelou como a representação de uma visão normativa, que não carregava um envolvimento com a comunidade escolar, com suas necessidades e concepções.

A professora fazia algumas pausas na entrevista para a organização do trabalho em sala de aula, conversava com as crianças e advertia algumas. Com o estabelecimento do controle voltava-se a conversar. Tinha certa ansiedade para questioná-la sobre as relações de poder e os meios de participação, havia a expectativa de conhecer como aquela professora tão espontânea poderia discorrer sobre esse assunto delicado.

Quanto aos mecanismos de poder, obteve-se a resposta de que eles existem em qualquer espaço. “[...] eu acho que as relações de poder existem em qualquer lugar, mas, assim, aqui elas são mais amenizadas, eu não sei por quê”. Para a docente Maria, as relações existiam e eram “amenizadas”, o que nos leva a supor que sua passagem por outras

instituições de ensino talvez tenham ofertado relações não muito satisfatórias. Além disso, Maria não se limitou a discorrer ou focalizar a sua fala na equipe gestora da unidade de ensino, pelo contrário, sua fala remetia que as relações de poder estavam em todos os espaços, como na relação entre professor e aluno.

A instituição escolar é um local de integração e articulação entre saber e poder, onde se legitimam diversos valores presentes na sociedade. Na relação entre saber e poder, podemos nos questionar sobre a ideia de liberdade e de autonomia que acreditamos possuir. Michel Foucault nos auxilia na compreensão dos sujeitos, moldados por práticas sociais e constituídos por mecanismos de poder, meios classificatórios e de exploração. (VEIGA NETO, 2007).

Maria se sentia à vontade com a escola em que trabalhava e com a direção da instituição, ao contrário de outras instituições de ensino nas quais se acredita que tenha enfrentado adversidades. Ademais, na escola “Onça Pintada” havia um rendimento pessoal e profissional significativo. A passagem a seguir retrata a temática trabalhada.

*Prof.<sup>a</sup> Maria: Então, as relações de poder, elas existem porque é uma instituição, a gente está dentro de uma instituição, mas elas não são tão hierárquicas assim, elas não são tão fechadas, como em outros lugares, estou comparando não é.... Entre as outras professoras também é uma relação bem amena, porque eu já tive muito problema com gestão...*

Quanto à discussão sobre a colocação de opiniões no espaço da escola, Maria compartilhou uma crítica diante da situação que vivenciava na unidade escolar. Segundo a docente, existiam limites que deveriam ser respeitados, limites relacionados à função de cada sujeito, desde professores a coordenadores. Apesar dessa crítica, havia um espaço de emissão de opiniões e Maria relatou que essa era uma prática sua, sendo assim, a opinião da professora e das demais docentes era respeitada, contudo, desconfia-se que a professora entrevistada desejasse a presença de certo equilíbrio na prática corriqueira. Nos trechos trazidos abaixo, nota-se a importância da reflexão realizada pela docente, de sua percepção perante a prática vivenciada na escola e que de alguma forma poderia ser modificada.

*Thais: Você coloca suas opiniões e ideias quando julga necessário? Há espaço para isso?*

*Prof.<sup>a</sup> Maria: Sim, então, isso que eu falo. A escola não faz muita reflexão do que acontece e o que acontece muito, a opinião dos professores ela é muito bem-vinda, aqui, até demais, você entendeu o lado negativo disso?! Não sei se você entende o que eu estou querendo dizer...*

*Thais: Entendi, eu sei, tem que ter a medida.*

*Prof.<sup>a</sup> Maria: Por exemplo, se você é uma coordenadora pedagógica, você não está ali por nada, seu cargo é importante. Mas, assim, a opinião dos professores ela é muito bem-vinda, muito bem respeitada, mas até demais, então eu acho que ultrapassa o limite. (Pausa para falar com as crianças) Então, assim, tem espaço pra gente se colocar sim!*

O ambiente instaurado pela entrevista foi muito amistoso, sem que o tom de voz fosse emitido pensando que alguém pudesse estar ouvindo ou que era necessário cuidado, pelo contrário, foram momentos de espontaneidade, risos e também de críticas. A grande característica dessa entrevista foi a espontaneidade. Quando se questionou sobre o acolhimento de suas opiniões no ambiente escolar, a docente Maria chegou a mencionar que sua opinião ganhava significado para as demais professoras e que não havia um embate entre elas. O trecho a seguir enuncia essa questão.

*Thais: Suas opiniões são bem acolhidas? Você discorda do que não lhe agrada?*

*Prof.<sup>a</sup> Maria: São, então, é pessoal, lógico que existe, como a escola é muito grande... não que, assim, a minha opinião é a que vence, não é isso, mas ela é expressiva, a gente opina junto. Então pela gestão, sim, e pelas outras professoras também, não existe esse embate aqui.*

*Thais: E você discorda de alguma coisa? Você fala?*

*Prof.<sup>a</sup> Maria: Olha, eu vou confessar que ainda é muito difícil eu me colocar pra discordar, eu estou me abrindo mais, mas como, assim, professor iniciante você tem mais pé atrás ainda pra julgar as coisas. Eu me coloco na medida da abertura, da segurança que eu tenho pra tratar daquele assunto, entendeu? Mas eu ainda, assim, pra discordar eu me sinto, assim, um pouco pisando em ovos ainda, não que eu não seja ouvida e tal, eu não quero perder essa credibilidade também, então eu penso muito pra falar quando eu for discordar. Concordar é mais fácil, não é? (risos)*

Segundo Maria, era possível transmitir a sua opinião no ambiente escolar, sendo a mesma bem acolhida pelos demais sujeitos escolares. Possivelmente, havia a instauração de um espaço de debate e de consenso para a assimilação de ideias, um coletivo que, unido, chegava a conclusões viáveis.

Por outro lado, quando se questionou a docente sobre o fato de discordar sobre algo que não lhe agradava, ela disse – “vou confessar” – que não exercitava essa prática. O que se sabe é que o ato de discordar poderia envolver a perda de credibilidade, principalmente no caso de um docente iniciante que busca reconhecimento e que deseja construir uma imagem positiva de seu trabalho. Haveria o medo de emitir uma opinião que fizesse com que

os demais agentes escolares a olhassem de forma diferenciada, de maneira negativa, repreendendo-a e excluindo-a do ambiente de trabalho.

Segundo Mariano (2006), o docente iniciante tem necessidade de ser bem visto, aceito no grupo escolar, portanto o apoio institucional aos docentes, o acolhimento positivo e saudável que integra o professor ao seu novo cenário educacional é uma prática necessária. Segundo Dahrendorf (1974), cada sujeito ocupa uma posição e um papel dentro do campo social em que está inserido. Todo indivíduo exercita papéis que são criações exteriores a ele, que exigem determinadas práticas, valores, qualidades e características desejáveis para a ocupação de espaços específicos. A sociedade carrega expectativas para os papéis a serem exercidos, representando comportamentos e valores a serem seguidos e sancionando outros.

Maria ocupava uma posição de professora iniciante, por isso, sentia-se “pisando em ovos”, tinha medo de cometer erros e de não atingir as expectativas que eram depositadas em seu trabalho. Somando-se a isso, docentes principiantes ocupam posições e papéis que, para si mesmos, são uma novidade, é preciso um movimento de adequação e qualquer deslize pode afetar a construção da carreira do professor.

Ainda mais interessante foi o momento em que a docente disse: “Concordar é mais fácil, não é?”. Acredita-se que sim, já que o ato de ser complacente com decisões do ambiente escolar, sem promover discussões e colocações contrárias, é algo que não demanda reflexão. Considerando a entrevistada Maria, concordar é estar em seu espaço de conforto e proteção, evitando julgamentos e o convívio com desaprovações. O professor iniciante precisa desse momento de conhecimento de seu ambiente de trabalho, dos espaços em que pode falar e a quem pode se reportar, e para estar em uma zona de conforto necessita do ato de concordar.

Foucault (1998) confirma essa ideia ao debater que o discurso é uma ordem imposta, composto pela interdição, em que não se pode dizer tudo o que se deseja. A docente Maria é um exemplo disso, já que com possíveis sentimentos de medo e repressão não falava tudo o que estava em seu pensamento. De qualquer forma, essas eram as percepções da professora Maria perante o seu início de carreira profissional.

Por sua vez, também vale ressaltar a ideia do “louco”, que, segundo Foucault (1998), é aquele sujeito cujo discurso não é considerado, pois pode ser uma ameaça às interdições já estabelecidas. Essa ideia se liga ao professor categorizado como iniciante, já

que ele pode ser uma condição de mudança para as interações escolares que se encontram concretizadas nas instituições de ensino.

Maria, uma professora jovem, com apenas 25 anos de idade e recém-formada, possuía o desejo de se realizar em sua profissão e as situações adversas acabavam sendo superadas de maneira mais simples. Quanto à questão das sensações que essa professora possuía em seu início de carreira, ela não relatou frustrações, pelo contrário: “Olha, eu me sinto realizada aqui, me sinto muito bem, não sei se é pela rede, por essa sala que eu peguei, entendeu? Eu tenho uma avaliação, eu sou muito crítica comigo, acho que todo mundo, então eu faço uma avaliação positiva do meu trabalho, não só pelo que eu conquistei com eles, com meus alunos”.

O início da carreira para Maria se mostrava prazeroso e satisfatório, sentia-se em uma relação positiva com seu trabalho e com os sujeitos escolares. Portanto, pode-se dizer que havia uma percepção satisfatória do momento em que se encontrava na sua carreira, ou seja, empregava desde avaliações do seu próprio trabalho até as conquistas atingidas.

A formação de docentes envolve uma grandeza pessoal e um contexto que propicie a busca pelo aperfeiçoamento e por novos conhecimentos. Envolve tanto iniciativas individuais como também a valorização e a organização de momentos próprios que estimulem essa profissionalização. Apesar das contradições e conflitos, o trabalho do docente envolve uma dimensão pessoal e profissional que se mesclam, se articulam para a construção de uma nova realidade e de novos sujeitos. (PAPI; MARTINS, 2010).

Assim como em outras entrevistas, a discussão sobre o pré-conceito com relação ao professor iniciante foi caracterizada. Interessante pensar que existe um acolhimento favorável nas instituições de ensino, porém, as interações podem estar se desenvolvendo de forma preconceituosa. Acredita-se que o acolhimento é algo momentâneo, todavia, o convívio com um docente iniciante pode ser carregado de julgamentos, estereótipos, como o representado na fala de Maria: “[...] mas, assim, eu senti um pouco de preconceito, eu fui muito bem acolhida e tal, mas essa coisa também de coisas que pra mim eram muito duvidosas e para o restante da escola já era uma coisa comum, então existe esse pré-conceito mesmo, assim, ‘Ah, ela não vai dar conta!’ ”.

É um tanto ambígua a profissão docente, principalmente o início do ato de ensinar. Permeado de impressões negativas, o docente iniciante está inserido em uma instituição que desconfia, em certa medida, de sua habilidade para realizar seu próprio

trabalho. Em contrapartida, segundo Maria, solicitar ajuda em excesso é algo negativo, representa a falta de credibilidade e de competência. A impressão que fica é a de que a escola talvez não saiba receber o professor iniciante e que este, por sua vez, também esteja carregado de medos e receios que o impedem de se inserir em uma relação mais satisfatória. A passagem abaixo retrata as suposições anteriores.

*Prof.<sup>a</sup> Maria: Eles me deram apoio quando eu pedi apoio, não, assim, uma coisa, “Vou te ajudar porque você começou agora”, e aí você, também pelas relações de poder que existem dentro da instituição, você também não pode se abrir tanto, falar assim: “Olha, eu não sei o que fazer!”. Não pode se entregar, falar assim: “Eu sinceramente não sei o que fazer” (risos). Sabe, então você também não pode fazer isso. Então também tem os dois lados, perguntei também até certo limite, então quando eu solicitei, eu fui atendida, mas existe essa visão... nossa, não é! Vai começar aqui, justo eu tenho que ficar com ela!*

O cenário da entrevista foi de alegria, com risos e uma fala que expressava felicidade. Notava-se que havia, segundo Maria, a necessidade de reflexão e de estudo por parte do docente em início de carreira, pois tais momentos seriam um respaldo para a prática professoral. Tanto iniciantes como experientes precisam de espaços de discussão, avaliação e de aprimoramento profissional. Segundo Maria,

*Eu gostaria de refletir mais teoricamente do que eu reflito hoje, falta tempo e eu acho que falta estímulo também, porque você não tem esse espaço pra fazer isso aqui, então, por exemplo, se tivesse uma reunião de avaliação do projeto político pedagógico, seria ótimo! É uma maneira para você parar e pensar teoricamente no que você está fazendo.*

Os professores iniciantes precisariam aprender a avaliar o seu próprio cotidiano, buscando respaldo teórico para melhorar a sua realidade em sala de aula e em outros espaços escolares. Já docentes com experiência também necessitam desses momentos, pois o envolvimento com a educação demanda uma constante atualização e busca de conhecimentos. Segundo Corsi (2006), a docência é algo específico, ou seja, individual, já que cada professor vivencia situações próprias, tem atitudes, comportamentos e pensamentos de acordo com suas características e subjetividade. Considera-se que Maria estava em um processo de construção de sua subjetividade de educadora, e que as situações e demandas que retratava em situação de entrevista eram essenciais para o seu futuro profissional.

Desconfia-se que a fala da docente Maria foi de um chamado para que existam espaços de discussão. Segundo Mariano (2006), a docência, por não se limitar a fatos lineares, é um espetáculo que precisa de preparação, muito estudo, ensaio, improviso, enfim, um trabalho colaborativo para que todos auxiliem na difícil jornada inicial. Acrescentaria a esse

fato não somente a ajuda aos iniciantes no ato de ensinar, mas a todo profissional da educação, estando ele em início de carreira ou não.

Maria também reafirmou uma necessidade profissional: “Então, eu acho que projeto político pedagógico seria uma maneira muito forte de fazer as coisas acontecerem não só teoricamente, essa reflexão que eu acho que falta [...]”. Portanto, segundo ela, não bastava se limitar ao exercício da profissão docente, pelo contrário, era uma condição estar em constante atualização, vivenciar a realidade educacional encontrada no cotidiano da escola e buscar auxílio tanto teórico como entre seus pares. “Eu já passei por situações aqui que eu acho que se eu tivesse um suporte teórico maior eu saberia resolver melhor, que eu não tive, então a gente vai no achismo”.

Não se pode concordar com a docente quando disse se limitar ao “achismo”, deixando transparecer que essa prática poderia ser aceitável. Não é possível compreender a construção do processo educativo nas escolas com base no “achismo”. Segundo Carvalho (1999), a relação entre teoria e prática, a valorização da experiência e do cotidiano educacional levam os sujeitos a aprenderem a se relacionar com sua profissão, a formarem-se professores. Na prática, o docente passa a conhecer as dimensões negativas e positivas de seu trabalho, construindo a sua identidade. Portanto, a falta de suporte teórico é algo negativo na construção da identidade profissional da docente Maria, sendo preciso construir momentos de estudo e reflexão que amparem a prática diária.

A entrevista foi encerrada com a sensação de se ter realizado um bom diálogo com a professora, em que, mesmo poucos, os momentos de conversa foram proveitosos. Pôde-se notar o movimento de construção da identidade da docente Maria, já que, segundo Nóvoa (2007), a identidade docente é um processo, uma construção que envolve uma mescla da vertente pessoal e profissional, em que cada sujeito apresenta determinados gostos, gestos e rotinas que o identificam como professor.

## 5. Algumas considerações

O presente estudo foi construído a partir do contexto das entrevistas, das professoras participantes, bem como da pesquisadora, todos envolvidos por momentos específicos da vida pessoal e profissional e compostos pelo momento histórico a que pertencem. Nesse sentido, não foram formuladas conclusões, mas sim percepções e considerações individuais da etapa inicial da docência que abrem espaço para novos estudos e reflexões.

Ao finalizar o percurso desta pesquisa, é interessante rever que o caminho percorrido envolveu mudanças, tanto nos rumos do estudo como na pesquisadora que estava em ação. Em princípio, a proposta de realização de um estudo empírico pareceu simples, todavia, foi permeada de decisões, dúvidas e novidades.

Inicialmente houve a necessidade de escolha do campo de pesquisa, ou seja, optou-se pela escolha de entrevistar docentes em algumas escolas públicas municipais da cidade de Hortolândia-SP. O deslocamento a outro município para a coleta de dados pareceu promissor e instigante, apesar de promover uma situação de insegurança, já que não se conheciam os sujeitos da pesquisa, as escolas e a cidade de Hortolândia-SP. Ocorreram três visitas a este município, sendo que em cada uma das viagens visitou-se apenas uma escola.

As três unidades escolares se constituem de forma muito diferenciada, em cada uma delas foram vivenciadas experiências específicas, houve contato com profissionais os mais diversos possíveis. Vale ressaltar que até o momento de coleta de dados, me encontrava em situação de estudante, a saber, era pesquisadora do projeto de mestrado e atrelado a isto participava das aulas regulares do programa de pós-graduação. Contudo, no segundo ano de estudos da pesquisa, iniciei minha carreira docente, me tornei uma professora iniciante na vida profissional.

Inseri-me em meu local de trabalho como alguém que estava disponível para as descobertas e as aflições do início da carreira. Dessa forma, é notório que minha vida pessoal de alguma forma passou a influenciar os caminhos da dissertação. Estava em um período de análise dos dados coletados nas escolas de Hortolândia-SP e por isso, acredito que de uma forma ou de outra deixei que a minha carreira de professora iniciante também tivesse voz perante os momentos de análises das entrevistas das docentes ingressantes das escolas

públicas municipais de Hortolândia-SP. De qualquer forma, é possível compreender a grande dificuldade em desvincular a vida pessoal da profissional, ambos são momentos que convivem articulados. Somando-se a isso, minhas angústias, medos e alegrias do cotidiano encontraram, no texto da dissertação, um espaço para serem retratadas e compartilhadas com as demais docentes integrantes do estudo.

No momento de finalização desta dissertação, percebe-se quão complexo foi me encontrar em uma situação de professora iniciante que pesquisava docentes iniciantes. Após o momento de qualificação, grandes mudanças direcionaram meu trabalho para outros caminhos. Diante das orientações recebidas da banca de qualificação, foi possível compreender alguns erros, entender a forma como foram desenvolvidas as entrevistas e o que de mais proveitoso elas poderiam oferecer. Inicialmente, posicionei-me em um local de crítica, sem observar os aspectos significativos que foram proporcionados pelas entrevistadas.

A partir dessa nova etapa, busquei entender a posição e o papel que as professoras iniciantes ocupavam nas escolas, quais eram, de certa forma, suas posturas, e me aprofundei na compreensão das percepções e sentidos atribuídos ao início da carreira educacional. Foi valioso observar que o início da docência não é somente algo negativo, pelo contrário, é um momento de encantamento e de alegrias.

Em contrapartida, para que essas reflexões surgissem, foi pertinente que a metodologia deste estudo sofresse mudanças. De certa forma, as transformações caminharam para a observação do contexto das entrevistas, ou seja, notamos que os espaços destinados para os diálogos desenvolvidos com as professoras não eram tão significativos, pois a oferta das entrevistas ocorreu no período de trabalho das docentes. Além disso, de acordo com cada escola, a conversa com as professoras ocorreu tanto em sala de aula, com os alunos desenvolvendo as atividades, como na sala da direção escolar ou em uma sala reservada. As professoras foram interrompidas de seus trabalhos para ofertar as entrevistas e buscaram articular a atenção que deveria ser ofertada aos alunos para a pesquisadora.

Apesar de o único contato com as docentes ter ocorrido durante a entrevista, buscou-se ao máximo que aqueles momentos fossem proveitosos. Mesmo diante das adversidades, foi construído um ambiente, por mínimo que seja, de diálogo com as professoras, já que as entrevistas foram ricas e auxiliaram na construção da compreensão das percepções presentes no início da carreira.

Diante dos resultados e das entrevistas coletadas para o estudo desta dissertação, ocorreram situações, à primeira vista, inusitadas. Na realidade, esperava-se que o possível diálogo desenvolvido com docentes iniciantes seria esclarecedor e facilitador do entendimento dessa etapa de desenvolvimento profissional dos educadores, contudo, as falas relatadas compartilharam vivências específicas, bem como representaram a complexidade desse momento.

A entrevista realizada com a docente Laura promoveu a reflexão sobre os sentidos e as percepções de uma professora que se encontrava inserida em um novo espaço de trabalho e com um desafio a ser superado, qual seja, tornar significativo o ensino de Música na escola em lecionava. Formada em Artes Visuais e em Música, essa professora, em princípio, emitiu uma fala ofegante e ansiosa, posicionava-se com pressa para que a entrevista fosse finalizada, contudo, demonstrou desejos, expectativas e uma paixão pelas aulas de Música.

O seu momento de entrevista foi relevante para que compartilhasse as dificuldades presentes na condição de professora ingressante e na situação de uma docente que lecionava algo novo para os alunos e para a escola, a Música. Apesar da experiência em ministrar aulas particulares, o espaço de ensino e aprendizagem da escola pública municipal em que se encontrava era uma novidade para ela.

Mesmo sendo amparada pedagogicamente, era de se esperar a sua preocupação com as avaliações e resultados às quais seria submetida ao final do ano letivo. Apesar das dificuldades, mostrou entusiasmo pela busca da superação das mesmas. Laura estava buscando legitimar a sua prática, tinha uma postura mobilizadora para que o ensino de Música fosse proveitoso para a escola e para seus alunos, tanto quanto o era para ela.

Já a docente Luana trouxe contribuições de grande importância para compreendermos a etapa inicial da docência. A entrevista ofertada pela professora de Artes Visuais trouxe um alerta para o entendimento de que situações de entrevista não são tranquilas, ou seja, um professor experiente ou ingressante possuiu receio e medo de compartilhar a sua prática cotidiana, já que fica exposto a avaliações e críticas. Dessa forma, acredita-se que professores iniciantes, como no caso de Luana, sofram de forma mais acentuada esse momento.

Apesar dessa situação, Luana mostrou-se muito comprometida com suas aulas de Artes Visuais, relatando ser atendida em suas necessidades, principalmente as relacionadas

aos materiais e aos seus instrumentos de trabalho. Para ela, era essencial ter à disposição os materiais e espaços para suas aulas, já que um professor que ministra aulas de Artes Visuais necessita principalmente de tais ferramentas para realizar seu trabalho. Além disso, a sua fala trouxe a reflexão sobre o cuidado que o professor iniciante possui para emitir a sua opinião na escola, pois há certo medo de perda da credibilidade que o docente iniciante busca construir no início de sua carreira.

Somando-se a isso, Luana relatou que acreditava que seu início de docência seria mais dificultoso, o que na verdade não ocorreu. Isto demonstra o cuidado que devemos ter com os julgamentos que empregamos no cotidiano, há uma falsa ideia de que o início da carreira seja somente negativo, pelo contrário, existem alegrias e satisfações que caracterizam a etapa inicial.

A entrevista da professora Heloísa foi longa e especial. Desde o primeiro momento ela exibiu um sorriso em seu rosto. Mostrou-se muito prestativa e entusiasmada com seu trabalho e retratou que o acolhimento oferecido pela escola “Paraíso” foi ótimo, parecendo estar satisfeita com a sua prática cotidiana.

Todavia, a sua fala era marcada por uma vivência negativa que havia ocorrido em outra unidade de ensino da rede pública municipal de Hortolândia-SP. Essa experiência marcou de certa forma a sua vida profissional e as escolhas e direcionamentos que realizava na escola em que se encontrava. Os resquícios da prática anterior carregavam mágoas, sofrimentos e acompanhavam os investimentos que Heloísa realizava no seu trabalho.

Revelou certo medo de emitir sua opinião, faltava-lhe coragem para discordar, pois o seu grande desejo naquele momento era o de ser valorizada, de se reconstruir no início de sua carreira educacional. A grande contribuição dessa entrevista foi a de que, através da prática de Heloísa, pudemos compreender que um professor iniciante busca o equilíbrio entre os erros e os acertos, próprios do crescimento pessoal e profissional. Heloísa necessitava ser ouvida, houve certo desabafo perante as adversidades que sofreu, mas havia alegria e as melhores expectativas para que seu trabalho fosse significativo, ou seja, que sua carreira docente fosse carregada por uma paixão por ensinar.

A docente Maria ofereceu uma entrevista amistosa e com muita espontaneidade para relatar as suas dificuldades e alegrias do período inicial da docência. Foi interessante notar o seu entusiasmo para buscar os conhecimentos que ainda não possuía nesse momento inicial, mas que já faziam parte do cotidiano das professoras experientes. Nesse sentido, as

dificuldades de iniciantes e professores experientes não eram as mesmas, pelo contrário, eram específicas.

Apesar das adversidades, relatou estar satisfeita com o trabalho que desenvolvia com seus alunos e na escola em que se encontrava. Trouxe para o diálogo a ideia dos estereótipos de que o professor iniciante é alvo nas escolas em que ingressa, já que, segundo seu relato, há certa desconfiança pelos demais profissionais da escola na capacidade do iniciante em carreira.

De qualquer forma, Maria buscava superar suas dificuldades por meio do estudo e alertou para a necessidade de momentos de troca de conhecimentos na instituição de ensino, de maior envolvimento dos profissionais da educação, de momentos de discussão e reflexão que aprimorem o cotidiano. Além disso, Maria relatou ter medo de se expor e de discordar, já que vem construindo a sua valorização no espaço educacional, possui receio de perder a credibilidade que dificilmente é construída pelos profissionais iniciantes. Portanto, buscava um espaço de conforto e de proteção em meio às novidades do seu ambiente de trabalho, construindo a sua subjetividade e identidade docente perante as transformações pessoais e cotidianas que ocorriam.

O estudo da etapa inicial da docência revelou ser este um momento de inquietações e de complexidades. Estar na condição de um professor iniciante não é algo simples, pelo contrário, é difícil. Somando-se a isso, ofertar uma entrevista nesse momento da vida profissional não é agradável. O professor iniciante encontra-se em uma posição de descoberta da sua carreira, em busca de sua identidade e da superação de suas dúvidas e medos.

Todavia, cada uma dos docentes entrevistadas, apesar das dificuldades relatadas, foi primordial para buscar indícios que auxiliassem a compreender a sua inserção no campo da educação, da escola e da sala de aula. Foi possível entender a visão de acolhimento inicial que elas receberam, as necessidades, bem como as situações de emissão de opiniões, os sentidos e as percepções atribuídas a esse momento profissional.

Estar na condição de um professor iniciante é dificultoso, demanda tempo para se familiarizar com seu espaço de trabalho, com os sujeitos que ali já se encontram e com os alunos, bem como para aprender a lidar com as expectativas depositadas por terceiros e com suas próprias expectativas. Relacionar-se com os fracassos, com o desânimo e com as exigências cotidianas demanda vivências, ou seja, acúmulo de experiências na carreira.

Por isso, se faz necessário atentar para os docentes iniciantes, para a formação que os mesmos recebem nos cursos iniciais e para possíveis formas de inserção desse profissional na escola, de uma maneira diferenciada. Se pensarmos nessa questão e na valorização desse profissional, saberemos que os ingressantes no campo da educação podem ser os grandes responsáveis por acalentar mudanças e transformações. Talvez possam existir práticas que amenizem o momento inicial da carreira, transformando-o em um espaço de relação com as adversidades e alegrias de forma positiva.

## 6. Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-16.

ANDRADE, Fernando Teixeira de. **O medo**: o maior gigante da alma. Disponível em: <<http://poesiaspreferidas.wordpress.com/2012/11/30/o-medo-o-maior-gigante-da-alma-fernando-teixeira-de-andrade/>>. Acesso em: dez.2013.

BARRETO, Elba. S. de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre, v.27, n.1, p.25-38, jan./abr.2011.

BARROSO, João. Autonomia das escolas: uma ficção necessária. In: **Revista Portuguesa de Educação**, n. 002, p.49-83, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf>> Acesso em: mar. 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 37-39.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Nogueira (Orgs.). 12.ed. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.39-64.

\_\_\_\_\_. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. et al. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 693- 732.

\_\_\_\_\_. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1996.p. 137-156.

\_\_\_\_\_. Os ritos da instituição. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 2008. p. 97-106.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 275 p. (Textos Fundantes de Educação).

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.185-216.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 209- 226.

\_\_\_\_\_. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-215.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.p. 53-65.

DAHRENDORF, Ralp. Homo Sociologicus. In: DAHRENDORF, Ralp. **Ensaio de teoria da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar/São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974. p. 32-106.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Palimpsesto. In: \_\_\_\_\_. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p. 401.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197 – 223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: ago.2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.15-26, 52-55, 63-69, 181-184.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 23-25, 93-95.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1998. 80 p.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.p. 141- 170.

GOODSON, Ivor, F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007. p.63 -78.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9 -20.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 79 – 110.

HORTOLÂNDIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2007.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007. p.31 – 62.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=351907>>. Acesso em: abr. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 85-97.

KURKA, Anita Burth. **A participação social no território usado: o processo de emancipação do município de Hortolândia**. 199 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 6- 36.

LIMA, Emília Freitas de. Sobre (as) vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.p. 91- 100.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-76.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.p. 17- 26.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 111- 140.

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.p. 27-37.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.128 p. (Pensadores & Educação, v.4).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11- 30.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: abr.2012.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 127- 154.

PIZZO, Silvia Vilhena. Recordando e revivendo o início da docência no final da carreira. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.p. 77-90.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.37-38.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora...cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.p. 67-76.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. In: **Cad. CEDES [online]**. Campinas, v.19, n.44, p. 33-45, abr.1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>>. Acesso em set.2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.p. 39-51.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87 – 96.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.160p.

## 7. ANEXO A - Questionamentos direcionados aos docentes iniciantes durante as situações de entrevista

Nome: \_\_\_\_\_ Faixa Etária: \_\_\_\_\_

Solteiro (a)  Casado (a)

Filhos (as) Quantos? \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Quanto tempo de Docência: \_\_\_\_\_

Quanto tempo está nesta escola: \_\_\_\_\_

Como foi o acolhimento da escola quando chegou?

Quais as suas expectativas e desejos para esse ano letivo/para seu trabalho na escola?

Quais os valores e práticas que você observa nesta unidade?

Como as relações de poder estão presentes na escola?

Você coloca suas opiniões e ideias quando julga necessário? Há espaço para isso?

Suas opiniões são bem acolhidas? Você discorda do que não lhe agrada?

Como você se sente no início de carreira? Que visão você acredita que a escola tenha do docente iniciante?

Você coloca em prática os saberes adquiridos em sua formação para a docência?