

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUINDO O INÍCIO DA DOCÊNCIA:
*UMA DOUTORA EM EDUCAÇÃO VAI-SE TORNANDO PROFESSORA
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

Gisele Antunes Rocha

São Carlos - SP
2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUINDO O INÍCIO DA DOCÊNCIA:
*UMA DOUTORA EM EDUCAÇÃO VAI-SE TORNANDO PROFESSORA
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Metodologia de Ensino).

Por: *Gisele Antunes Rocha*
Orientadora: *Prof^a Dra. Emília Freitas de Lima*

São Carlos
2005

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

R672ci

Rocha, Gisele Antunes.

Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental / Gisele Antunes Rocha. -- São Carlos : UFSCar, 2005.
249 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Professores - formação. 2. Aprendizagem profissional da docência. 3. Professores iniciantes. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

Ao meu amigo Paulinho.
Obrigada pelo convite, ele foi importante para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, ao meu pai e ao Cris.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e “madrinha de pesquisa”, professora Dr^a Emília Freitas de Lima, pela paciência, dedicação, carinho e, principalmente, pela seriedade de seu trabalho. O que jamais vou esquecer é a sua humildade diante de tanto conhecimento que possui, pois cada vez que eu chegava com uma folha escrita – e amassadinha! – você se entusiasmava e me ajudava a tirar dali novos encaminhamentos para este trabalho. Ah, aprendi a usar as palavras entre os “tracinhos”, viu só?

À professora Dr^a Roseli Rodrigues de Mello e Prof^a Maria Regina Guarnieri, pelas contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

À professora participante do presente estudo, por acreditar na seriedade do meu trabalho, pela sua disponibilidade e por ter contribuído durante o percurso da pesquisa.

Aos professores da graduação em Pedagogia/UFSCar que causaram impacto em meu processo de formação profissional, principalmente Prof^a Dr^a Claudia Reyes, Prof^a Marília Washington e Prof^a Dr^a Regina Tancredi.

Às minhas amigas de profissão: Ana Lucia Masson Lopes (Aninha), Alessandra Marques da Cunha (Lê), Érika Regina Bregagnolo, Hilda Maria Monteiro, Luciane (Lú), Márcia Calin, Maria José Caron Izé (Majô), Maria de Fátima Lopes da Silveira.

Em especial, à Aninha e Lê que acompanharam de perto a construção deste trabalho e sempre me incentivaram a continuar, diante das dificuldades que eu sentia em conciliar vida de trabalho e vida acadêmica. Obrigada também por me emprestarem o abraço, os conselhos e os carinhos de suas mães – Lucia e Marlene.

Ao Toni e à Cecília (ainda na barriga da mamãe) por dividirem comigo a companhia da Aninha. Desculpe pelas vezes que cheguei afobada e gritando na janela da sala, eu precisava de alguém que me escutasse. Ah, vai continuar acontecendo.

Às pessoas que compartilhei o meu início na pesquisa, em especial à Lê, Fred, Andréia, Isamara e Valéria. E mais recentemente, ao André, pela companhia na ANPED e nossas andanças por Caxambú.

À Dani e ao Pedroso, obrigada pelas ajudas no desenvolvimento deste trabalho, o incentivo, uma palavra de tranquilidade na hora que foi necessário e também uma bronca quando precisou. Vou continuar aparecendo de repente e tocando o interfone, talvez agora um pouco mais tranqüila.

Às estagiárias do curso de Pedagogia que trabalharam comigo durante os meus primeiros dois anos na docência, em especial à Valéria, que reencontrei como colega no mestrado.

À Rose, minha “madrinha de direção”, por me ensinar que para resolver os conflitos na escola devemos lembrar do que é o importante, ou seja, o melhor para o aprendizado dos alunos.

À minha mãe, por novamente cuidar de mim e, embora não soubesse muito bem porque eu riscava tanto papel e passava horas diante dos livros e do computador, sempre acreditou que eu ia *tirar este estudo* e chegaria *o dia da formatura*. Obrigada por sair de seu sossego e ser a minha companhia.

Ao meu pai, por sempre se empenhar para que eu estudasse e disponibilizar conhecimentos que nenhuma escola me ofereceria.

Ao tio Carlos, tia Zefa e à minha madrinha de batismo Mariinha, pelas palavras de carinho e incentivo.

Aos inventores do telefone, do computador, da Internet, dos recursos do Word (recortar, colar, verificar ortografia, localizar e substituir) e do tylenol.

Ao Cris, quem de mais perto acompanhou o longo percurso desta pesquisa. Obrigada por cuidar da nossa alimentação – principalmente por comprar pêra e as batatas para o purê nos dias de enxaqueca -, da minha saúde, dos equipamentos de informática que sempre empacam na hora que a gente mais precisa deles.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência**: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: PPGE/UFSCar, 2005.

RESUMO

Esta investigação, de natureza qualitativa, procurou conhecer como uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental e organizou-se em torno das seguintes questões: *Como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental? Há diferenças (ou não) entre a aprendizagem profissional desta professora e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica, investigadas em outros estudos?*

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases. Em um primeiro momento, acompanhei a construção do início da docência da professora por meio de suas narrativas escritas durante o primeiro semestre do período letivo e, próximo ao final do ano, retomei questões evidenciadas em seus registros em duas sessões de entrevista. Em um segundo momento, quando a professora já trabalhava em outra instituição escolar, voltei a conversar com ela em três sessões de entrevista, a fim de compartilhar a minha interpretação dos dados, esclarecer alguns aspectos e dar voz às suas idéias e análises. Atendi, assim, ao mesmo tempo às dimensões metodológica (o tipo de estudo exige a compreensão do significado atribuído pela professora aos dados) e ética (a professora havia atingido um grau mais avançado de estudos do que o meu, no qual fazia papel de sujeito).

Os dados foram organizados nos seguintes focos de análise: *dificuldade em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas dos alunos, dificuldade em assumir o controle da situação e fontes de aprendizagem profissional da docência.*

Para a análise dos dados assumi como referencial teórico estudos sobre a construção do início da docência, os saberes docentes, a relação entre pensamento e atuação, além de cinco pesquisas correlatas.

Os resultados indicaram que mesmo a professora sendo Doutora em Educação, o seu primeiro ano na docência foi um período marcado por grandes dificuldades e dúvidas, tal como o indica a literatura na área. Eles revelaram que os saberes docentes são temporais, plurais, existenciais, sociais e pragmáticos, assim como salientou Tardif e Raymond (2000); corroboraram a idéia de que a relação entre pensamento e atuação não é linear, sendo que a origem e o sentido da ação deve ser buscada nas condições situacionais particulares em que a prática se produz, corroborando as idéias de Zabalza (1994); salientaram a importância da relação com os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional enquanto fontes de aprendizagem profissional da docência. Foi possível destacar pontos que revelaram, pelos dados, alguns diferenciais promovidos pelo fato de a professora ser Doutora em Educação. Aparentemente, esse fato se evidenciou mais nas concepções do que nas formas de agir.

Ficou muito destacada a importância do apoio da escola aos professores em início de carreira – como também aponta a literatura –, a fim de assumir o processo de formação de professores enquanto uma construção coletiva e contínua e, principalmente, a fim de que os alunos desses professores não sofram as conseqüências de sua não-*expertise*.

ROCHA, Gisele Antunes. **Building the teaching beginning**: a Doctor in Education becomes a teacher of the starting grades of elementary school. Master's degree Dissertation. São Carlos / SP: PPGE / UFSCar, 2005.

ABSTRACT

This investigation, of qualitative nature, sought to know how a Doctor in Education becomes a teacher of the starting grades of elementary school and was organized around the following questions: *How does the learning of a Doctor in Education who is beginning to teach the starting grades of elementary school characterize itself? Are there differences (or not) between the professional learning of this teacher and the other beginner teachers, without the same academic experience, investigated on other studies?*

The research was developed in two phases. On a first moment, I followed the building of a beginner teacher's practice by means of her narratives written during the first semester of the school year and, near the end of the year, I brought back questions shown in her registries on two interview sessions. On a second moment, when the teacher was already working in another teaching institution, I got to talk to her again on three interview sessions, to share my interpretation of the data, clarify some aspects and give voice to her ideas and analysis. This way, I met at the same time the methodological (this kind of study demands a comprehension of the meaning attributed to the data by the teacher) and ethical dimensions (the teacher had reached a more advanced level on her studies than mine, and on these studies she was the subject).

The data were organized on the following analysis focuses: *difficulty in managing time and the available conditions versus the specific learning difficulties of the students, difficulty to take control of the situation and learning sources of professional teaching.*

For the data analysis, I took as theoretical reference studies about the building of teaching beginning, teaching knowledge, the relationship between thought and action, and five other correlated researches.

The results indicated that even the teacher being a Doctor in Education, her first teaching year was a period marked by great difficulties and doubts, such as indicated by the literature in the area. They revealed that teaching knowledge is temporal, plural, existential, social and pragmatic, as said Tardif and Raymond; confirmed the idea that the relationship between thought and action is not linear, given that the origin and the direction of the action must be searched in particular situational conditions in which practice is made, confirming the ideas of Zabalza; highlighted the importance of relationship with the students, pairs, theoretical studies and institutional politics as sources of learning for professional teaching. It was possible to detect points that revealed, by the data, some differentials brought by the fact of the teacher being a Doctor in Education. Apparently, this fact was more highlighted on the conceptions than on the ways of acting.

The importance of support to the teachers on beginning careers by the school was very highlighted – as it is also said by the literature – in order to take the teachers' formation process as a collective and continuous construction and, mainly, in order to keep the students of these teachers from suffering the consequences of their non-expertise.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
------------------------------------	----

1.1 A construção do início da docência	15
1.2 Os saberes docentes	22
1.3 As relações entre pensamento e atuação docentes	31
1.4 As pesquisas correlatas	39

CAPÍTULO 2

O PERCURSO DA PESQUISA	58
-------------------------------------	----

2.1 As fontes de dados e a natureza da pesquisa	58
2.2 Os procedimentos de coleta de dados	60
2.3 A organização e a análise dos dados	69
2.4 A professora participante, a pesquisadora e a escola	71

CAPÍTULO 3

AS DIFICULDADES SENTIDAS PELA PROFESSORA E AS FORMAS DE LIDAR COM ELAS: administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno	89
--	----

3.1 Atendendo as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno	89
3.2 Avaliando a aprendizagem dos alunos	124

CAPÍTULO 4

AS DIFICULDADES SENTIDAS PELA PROFESSORA E AS FORMAS DE LIDAR COM ELAS: assumir o controle da situação 132

4.1 Impacto inicial: garantir a disciplina 133

4.2 Passado o impacto inicial: novos olhares para a situação 146

CAPÍTULO 5

AS FONTES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA 174

5.1 Os alunos 175

5.2 Os pares 180

5.3 Os estudos teóricos 190

5.4 A política institucional 199

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS 207

6.1 A literatura e os dados: estabelecendo relações 208

6.2 Os procedimentos metodológicos: do falar *sobre* para o falar *com* a professora 225

REFERÊNCIAS 231

APÊNDICE 1 234

APÊNDICE 2 242

APÊNDICE 3 245

INTRODUÇÃO

Alguns anos depois, fico muito surpresa ao ver como poucas coisas mudaram.
Quando ouço os professores da minha nova escola falando sobre
a turma que está se formando, eles dizem:
- Eles viraram damas e cavalheiros de verdade! Estão crescidos!

Mas, hoje, quando vi meus alunos da quarta série da antiga escola
na formatura de primeiro grau, eles pareciam iguaizinhos.
Talvez seus rostos estivessem um pouco menos bochechudos, mais definidos.
Será que os estou vendo como sempre vou vê-los? [...]

Cheguei a pensar, equivocadamente, que lecionar me rebaixou algumas vezes, mas
agora experimento a grande euforia de um professor, a sabedoria que, como
uma droga, vai me fazer seguir em frente: trinta e uma crianças.

É uma sensação quase psicótica acreditar que parte de suas vidas me pertence.
Tudo o que elas se tornarem eu também me tornarei.
E tudo o que sou elas ajudaram a criar.

Esmé Raji Codell – *Uma professora fora de série:*
o divertido e inspirador diário do primeiro ano
de uma professora numa sala de aula

A presente pesquisa procurou desvendar como uma doutora em Educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental. Espero desta forma contribuir com o corpo de conhecimento que está se formando sobre o processo de tornar-se professor. Com a mesma vontade, espero que os resultados desta pesquisa contribuam para compreendermos um pouco mais o início da docência e pensarmos em como fazer frente às dificuldades, às dúvidas e às angústias enfrentadas pelos professores iniciantes, muitas vezes sozinhos, a fim de não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresento a origem deste estudo, bem como as alterações nele realizadas até chegar à definição da questão de pesquisa que procuro responder no presente trabalho.

Origem do estudo

O interesse em trabalhar com a aprendizagem profissional da docência está ligado aos meus estudos durante a graduação em Pedagogia e à minha experiência como professora iniciante.

O curso de Pedagogia foi para mim o início da formação profissional que me habilitaria a ser professora. Isso me fazia diferente da grande maioria da minha turma, que era proveniente do curso de magistério em nível médio e encontrava no ensino superior a continuidade da formação. Considerando este diferencial, enquanto algumas alunas lamentavam o cumprimento dos créditos referentes ao estágio curricular, indagando sobre a possibilidade de equivalência por já terem feito o estágio durante o curso de magistério, eu aguardava a “parte prática” do curso, que era a entrada em escolas que ofereciam as quatro primeiras séries do ensino fundamental.¹

Meu primeiro estágio foi em uma escola estadual, onde acompanhei uma turma de ciclo básico continuidade (CBC), que corresponde à 2ª série do ensino fundamental. Naquele momento, já cursava o 6º semestre da Habilitação Central do curso de Pedagogia, que era o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, e aguardava uma oportunidade de vivenciar situações do processo ensino-aprendizagem. A minha participação no estágio foi atendendo pequenos grupos de alunos com mais dificuldades, a pedido da professora, que me oferecia o material a ser aplicado. Vivenciei apenas dois momentos trabalhando com a turma toda. O primeiro foi quando substituí a professora que havia faltado e após os primeiros momentos da aula, enquanto alguns alunos andavam sobre as cadeiras e carteiras da classe, professoras da escola observavam pela janela, sem nada fazer ou dizer. O segundo foi durante a regência². Para esse dia realizei um cuidadoso planejamento, acompanhado pela supervisora de estágio, e a aula transcorreu diferente do dia em que a professora não estava e eu não

¹ As disciplinas do curso de Pedagogia estavam divididas em três blocos: Fundamentos da Educação, Fundamentos do Ensino-Aprendizagem e as Práticas de Ensino. É a este último bloco que me refiro. (Lima, 1996)

² O estágio estava organizado em observações da prática de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental e como atividade avaliadora, uma aula nomeada como “regência” que ficava sob a responsabilidade da estagiária ou estagiário.

havia me preparado. Consegui me refazer da vontade que eu estava sentindo de desistir da profissão.

O segundo estágio aconteceu quando eu cursava a Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dividi com uma colega, que também realizava o estágio, a responsabilidade de planejar e ministrar um curso de férias de uma semana para crianças de uma escola da rede municipal de São Carlos. Nesta situação, embora com um grupo reduzido de alunos, senti-me mais professora, pois a cada término de um dia precisávamos rever o nosso planejamento e preparar a aula seguinte. Além de planejarmos e desenvolvermos as atividades, também realizávamos a avaliação dos alunos referente a cada assunto tratado.

Aproximadamente dois anos após o término do curso de Pedagogia, em 2000, assumi como professora efetiva uma 1ª série nesta mesma escola em que realizei este último estágio.

A minha entrada na carreira docente foi marcada por dificuldades, solidão e frustração. Desde o primeiro dia de aula comecei a desvelar uma realidade que eu idealizava de outra forma. Vou me estender um pouco ao descrever esse dia, porque ele ilustra as dificuldades sentidas por mim durante aquele primeiro ano na docência.

Havia preparado a minha primeira aula iniciando com uma “roda da conversa”, onde nos apresentaríamos e outras atividades seriam desenvolvidas. Imaginava o quanto seria importante fazer daquele primeiro dia de aula um ambiente acolhedor. Pensava em como as crianças deveriam estar ansiosas com o primeiro dia de aula, uma vez que o bairro não tinha escola de educação infantil e que muitas deveriam estar chegando pela primeira vez em uma escola. Sendo uma primeira série, acreditava que tudo seria novidade e a forma como eu havia pensado a aula contribuiria para a integração da turma. Esta minha forma de pensar o início das aulas estava influenciada pela experiência de uma amiga, também professora, que havia me orientado sobre a importância do primeiro dia e me emprestado um livro organizado por Madalena Freire sobre o processo de adaptação das crianças à escola.

Cheguei um pouco mais cedo para arrumar a sala, mas não consegui disponibilizar as carteiras em círculo, pois o espaço não era suficiente para os quarenta lugares de que eu precisava. Afastei as carteiras e cadeiras para o fundo da sala. Assim que as crianças chegaram procurei organizá-las em círculo, sentadas no chão. No

entanto, o espaço não foi suficiente e consegui chegar apenas a uma forma desajeitada, mais parecendo um “oval da conversa”. Diferentemente do que eu imaginava, muitas crianças haviam freqüentado o ensino infantil e já se conheciam. Mesmo aqueles que chegavam à escola pela primeira vez eram vizinhos, colegas de brincadeiras, vindos dos arredores da escola. Minha preocupação estava em possibilitar que a turma se conhecesse e, na verdade, a única desconhecida era eu.

Após cada um dizer o nome, dei continuidade às atividades programadas, porém alguns alunos começaram a se dispersar, entrando na “quase roda” para ensaiar gingados de capoeira, conversar, não atendendo às minhas solicitações para que respeitassem e participassem das atividades. Assim como no primeiro dia de aula, durante o restante do ano letivo permaneceu a minha dificuldade em lidar com o comportamento da turma. Entre todos os alunos, um se destacava por sua agressividade e ainda me recordo da orientação que recebi do diretor na volta do recreio do primeiro dia de aula: “esqueci de te falar sobre o..., dá bastante carinho para ele, deixe-o ser seu ajudante”. Como nenhuma outra informação me foi dada por parte da direção da escola ou da coordenação, consegui através de conversas com os professores que já trabalhavam na escola ir reconstruindo a história de vida e escolar daquele aluno.

Eu me tornava frágil por não conseguir controlar o comportamento da turma e as situações se agravaram ao longo do ano, principalmente aquelas que envolviam o aluno que antes destaquei. Ele inibia os outros alunos com ameaças e, além de não acatar as minhas solicitações, também fazia frente à minha autoridade como quando apagava a lousa enquanto eu escrevia, dirigia a mim palavras de baixo calão, saía da sala sem permissão. Ele era maior do que as outras crianças e tinha aproximadamente 11 anos, enquanto a média de idade da classe era de oito anos.

A sua forma de agredir as outras crianças variava. Às vezes andava pelos corredores que ficavam entre as fileiras das carteiras e dava tapas na cabeça de quem estava fazendo a atividade. Outras vezes pegava os materiais dos alunos, como os cadernos ou as folhas que estavam escrevendo e lançava pelos ares. O seu comportamento piorava quando eu interferia em alguma discussão ou briga física causada por ele, para evitar que agredisse alguém ou parasse de agredir.

Tudo isso eu vivenciava sozinha, talvez influenciada pelo recado da direção durante a reunião de planejamento: “os professores precisam dar conta do que acontece

dentro da sala de aula, não adianta ficar chamando porque isso é desvio de responsabilidade. E também não adianta ficar falando que não quer o fulano dentro da sala, porque se ele está matriculado vai ter que ficar lá”. No entanto, a história que eu vivia não se manteve secreta. Diversas vezes eu não conseguia separar as brigas, pois aquele aluno agarrava uma criança com força e passava a dar socos seguidos. Desesperada eu os empurrava para fora da classe gritando por socorro e rapidamente recebia ajuda da secretária e outras professoras que saíam rapidamente para o corredor. Além de precisar solicitar ajuda de outras pessoas para apartar as brigas, a história que eu vivia passou a ser evidenciada pelas marcas roxas nos braços e pernas, que eram causadas pelos socos e pontapés que, como as crianças, eu também recebia.

A situação envolvendo este aluno continuou até o meio do ano letivo, quando o diretor solicitou que a avó não o levasse mais à escola até outra ordem e saiu pelo corredor completando a sua frase “a não ser que a professora queira, aí é responsabilidade dela”. A avó foi embora e o garoto não voltou. Insisti com o diretor que não podíamos fingir que nada havia acontecido e exigi que ele me acompanhasse até o Conselho Tutelar. Nenhuma providência em relação ao aluno estar fora da escola foi tomada pela escola ou pelo Conselho. No final do ano letivo o diretor disse que eu lançasse o aluno como evadido, lembrei a ele que a avó foi orientada a não encaminhá-lo para a escola, que a sua saída da escola não tinha sido por vontade própria, pois enquanto freqüentou manteve assiduidade, porém ele me respondeu “eu não disse para ele não vir, você disse?”. O enfrentamento das situações difíceis em sala de aula era acompanhado pela falta de orientação ou uma desorientação, que resultava em um sentimento de insegurança, solidão e contrariedade.

Embora a minha maior dificuldade, geradora de conflitos, dúvidas e tensão, tenha sido em relação ao comportamento desse aluno, no geral também enfrentei situações difíceis com outros alunos da turma. Eram constantes as brigas durante a aula e o barulho formado pela conversa entre eles podia ser ouvido pelos corredores.

Porém, não era só o comportamento que apresentavam, as brigas, a conversa intensa entre eles que me deixava aflita; mais aflita ainda eu ficava pela situação de exclusão social que muitos ali viviam. Algumas crianças viviam em condições precárias, moravam em casas reduzidas a um ou dois cômodos habitados por vários adultos e seus filhos, sofriam privação de alimentos e de cuidados com a higiene

peessoal. Algumas crianças faltavam às aulas para ajudar os familiares a recolher materiais no lixão, que gerava renda para a sua subsistência. Outras pediam dinheiro nas ruas da cidade. Ainda pequenas, com sete ou oito anos, eram responsáveis por irmãos menores e ficavam sozinhas em casa na parte do dia que não passavam na escola.

Só não desisti do magistério naquele primeiro ano por três motivos. O primeiro foi por contar com o apoio de quatro professoras que também começavam a trabalhar naquela escola. O segundo motivo foi por me sentir responsável por um grupo de alunos e saber que, apesar de todas aquelas dificuldades iniciais, eu tinha possibilidade e vontade política de contribuir com a escola pública. O terceiro motivo foi por ter conseguido ser aprovada em concurso público para a área que eu havia estudado e queria trabalhar, pois desde o início do curso de Pedagogia a minha intenção era de me “formar” para ser professora alfabetizadora.

Em relação à aprendizagem dos alunos, foi no segundo semestre que consegui me ater mais a esta preocupação, principalmente por contar com a parceria de três estagiárias do curso de Pedagogia. Encontrei dificuldades em como transformar o que eu entendia sobre alfabetização em aula para quarenta alunos, cada qual com suas especificidades. Foi a partir deste trabalho com as estagiárias, no qual juntas nos formávamos professoras - pois considero que a formação se dá em um processo contínuo - que comecei a construir a problemática para o meu projeto de pesquisa. A contribuição que elas me deram no trabalho que eu tentava realizar, às vezes sugerindo, outras fazendo com que eu reelaborasse o meu pensamento para oferecer a elas explicações sobre o meu fazer docente, era explícita. Importante também era a companhia, pois eu tinha com quem conversar, dividir as minhas angústias e dúvidas em relação à prática docente e já não me sentia tão só.

E para as estagiárias, qual era o ganho? Afinal, elas não estavam comigo apenas para ajudar-me no desenvolvimento das atividades com os alunos e amparar-me nos momentos de angústias. Aquele era um tempo e um espaço de formação e a mim caberia uma contribuição.

A convite dessas estagiárias, participei do mini-curso “Relações entre formação e atuação docente”, ministrado pelo Prof. Dr. Miguel Angel Zabalza Beraza³. A fala de Zabalza me levou a pensar sobre a importância da relação estabelecida entre o

³ Promovido pelo Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos.

professorado das escolas e os estagiários e as estagiárias dos cursos de formação de professores, sendo possível uma parceria onde os conhecimentos das duas partes seriam potencializados.

No ano seguinte, trabalhando em outra escola, encontrei uma realidade um pouco diferente. O número de alunos durante o ano variava em torno de vinte e oito, doze a menos do que no anterior, e por várias vezes me peguei conferindo quais os alunos que haviam faltado, pois ainda não havia me acostumado com a redução do tamanho da turma. Também encontrei dificuldades com o comportamento dos alunos, mas era algo em torno da teimosia da infância, conversas e pequenos conflitos. Não havia casos de agressão entre os alunos, algumas vezes se chutavam no momento de formar a fila, criavam confusões no horário do recreio, porém nada comparado ao que vivi no primeiro ano. Embora eu já não fosse a mesma professora, o contexto também não era, e ainda como iniciante, vivia uma outra experiência docente.

Neste segundo ano de trabalho docente, ao receber duas estagiárias do curso de Pedagogia/UFSCar, enquanto professora da rede pública municipal, procurei assumir o compromisso conjunto com a universidade na formação das futuras professoras, compartilhando a idéia expressa por Tardif (2000a, p.125), quando ele afirma que *se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério?* Neste segundo ano atuando no magistério, e menos angustiada, acredito que conseguimos – as estagiárias e eu - desenvolver um trabalho mais compartilhado. Estabelecemos uma relação que se aproxima ao que Schön (1995, p.90), quando se referiu à importância da imitação durante o *practicum reflexivo*, apresenta como *o diálogo das palavras e da ação, demonstração e imitação*. Segundo o autor, gradualmente isso permite aos *alunos e aos seus monitores chegar a uma convergência de significados, através das afirmações elípticas, acabando as frases uns dos outros, falando uma linguagem secreta que nenhum estranho pode entender*.

Diante de todas essas experiências, ao participar do processo seletivo para ingresso no mestrado, a minha intenção de pesquisa era descrever e analisar como se configuraria o trabalho colaborativo entre mim, professora da rede municipal de ensino, e estagiário(s) ou estagiária(s) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), objetivando a formação de professores e professoras. Esse desejo

vinha da importância que atribuí ao estágio durante a minha formação e das dificuldades que senti no meu início como professora. Na verdade, sentia-me responsável pela formação de futuros e futuras colegas de magistério e procurava uma forma de apoiá-las para a construção do início da docência, sendo que o momento que realizavam o estágio significava o ponto alto da formação e estavam se aproximando da transição de estudantes para professoras. Na relação com estagiários ou estagiárias, eu estaria repensando e transformando o meu próprio trabalho, portanto transformando-me. Seríamos, professora e estagiários(as), companheiros(as) em busca de nos tornarmos professores(as). No entanto, alguns acontecimentos acabaram interferindo na continuidade desta primeira proposta.

A reelaboração da intenção de pesquisa

O início do mestrado, em 2002, coincidiu com o meu afastamento da sala de aula, assumindo, a convite, o cargo de assistente de direção em uma escola da rede municipal de São Carlos. Essa experiência em outro espaço da escola não me deixou distante das vivências de professoras e estagiárias, como também das relações que estabeleceram ao compartilharem um espaço de trabalho.

Desde a minha entrada na rede municipal de ensino escutava informações sobre esta escola de outros profissionais que a indicavam como um bom ambiente de trabalho, um grupo de professores comprometidos com a aprendizagem do alunado, uma administração séria por parte da diretora, percebida nos investimentos em materiais pedagógicos e, também, no cumprimento do trabalho dos funcionários que mantinham a escola em ordem. Por várias vezes ouvi como referência a esta escola que ela era a *melhor da rede*.

Diante disso, vivenciei durante atribuições de aula no final do ano, a disputa acirrada de professores por uma vaga nesta escola. Os casos de professores que dela saíram nos últimos três anos foram apenas dois: uma professora transferiu-se por conseguir vaga em uma escola próxima à sua residência e outra foi aprovada em concurso público em outra cidade. Sendo assim, não há rotatividade de professores, como é comum em outras escolas da rede municipal. Durante a coleta de dados desta

pesquisa, havia três professoras afastadas e as suas turmas estavam sob responsabilidade de professoras admitidas em caráter temporário (ACT): duas delas eram coordenadoras pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação e uma estava gozando licença-saúde.

Ao ser convidada a trabalhar como assistente de direção nesta escola, fui incentivada por colegas de trabalho a aceitar, pois diziam que seria para mim uma experiência única. O principal argumento era o de estar ao lado de uma diretora respeitada e comprometida com a parte pedagógica da escola, preocupação essa que não excluía o cuidado com a parte burocrática de documentação e administração, sendo ambas cuidadas por ela com a mesma dedicação. Embora alterasse o percurso da minha pesquisa, avaliei que esta experiência seria importante.

O meu encontro com esta escola tem sido importante para o meu desenvolvimento profissional, não só quanto ao aprendizado da administração escolar. O contato com as professoras com as quais trabalho trouxe mudanças significativas no meu modo de perceber e entender a profissão docente. Aprendi a respeitar diferentes opiniões e a perceber a seriedade do trabalho de professoras que desenvolvem uma atuação que eu antes criticaria, por se diferenciar da minha. Isso é propiciado pelo clima institucional, no qual é possível o diálogo entre diferentes concepções, pois o objetivo final de todos os membros da comunidade escolar é a aprendizagem dos alunos.

A diretora desta escola preza pelo respeito nas relações entre todos os envolvidos no contexto escolar: funcionários, professores, familiares e alunos. Sendo assim, ao perceber o início de qualquer desentendimento ou mal entendido, ela interfere, mediando as retratações e esclarecimentos por meio do diálogo com e entre os envolvidos. Vale destacar esta particularidade porque se diferencia das outras duas escolas em que trabalhei, nas quais muitos conflitos poderiam ser evitados se não fossem incentivados ou até mesmo iniciados pelo (a) ocupante do cargo de direção.

A mudança de função teve conseqüências para a pesquisa, já que, tendo me afastado da sala de aula já não poderia investigar a questão original, referente ao meu papel como formadora junto às estagiárias. Meu estudo voltou-se, então, à relação entre um professor ou uma professora das séries iniciais do ensino fundamental e estagiário(s) ou estagiária(s) do curso de Pedagogia/UFSCar, mais especificamente, procurando configurar como se daria um trabalho colaborativo entre as duas partes, objetivando a formação de professores.

No primeiro semestre de 2003 cursei as “Atividades complementares de teoria e prática em ensino superior”⁴. Desenvolvi tais atividades junto à disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental” do curso de Pedagogia, sob responsabilidade da prof^a Roseli Rodrigues de Mello. Além da aprendizagem docente no ensino superior que esta experiência me proporcionou, ela me aproximaria da formação dos estagiários e das estagiárias que seriam sujeitos da minha pesquisa. Preocupada com a relação entre as escolas e a universidade na formação de futuros professores, também foi uma oportunidade de fazer essa mediação, pois neste momento a escola em que trabalho passou a ser “campo de estágio”.

Em março de 2003, durante o planejamento da disciplina, eu e a professora responsável conversamos sobre o meu duplo envolvimento nela, como aluna-estagiária do curso de pós-graduação e como pesquisadora. Combinamos que enquanto aluna-estagiária eu me encontraria periodicamente com ela para planejarmos as atividades da disciplina. Minha participação nas aulas se daria através de intervenções nas discussões sobre as situações observadas e vivenciadas pelos estagiários e as estagiárias, procurando entender a prática docente inserida no contexto das políticas públicas, da instituição, da socialização e da formação do professor. Durante os atendimentos orientaria, em conjunto com a professora responsável, os futuros professores e futuras professoras sobre a participação na escola e na sala de aula, no planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades de diferentes componentes curriculares, e ainda, na elaboração do diário de campo e do relatório final de estágio. O meu envolvimento como pesquisadora seria combinado após a escolha da professora que eu observaria e, diante disso, dos estagiários ou estagiárias que estivessem desenvolvendo atividades nesta sala de aula.

A partir do estabelecido, passei a pensar, diante do professorado da escola, quem (ou quais) seria(m) meu(s) sujeito(s) de pesquisa. Entre todas⁵, escolhi uma professora que realizava naquele ano e naquela escola a sua primeira experiência na docência. O diferencial dela para as outras que estavam na escola era que, além de ser iniciante, ela era a única a ter construído uma carreira acadêmica formal, tendo concluído, inclusive, o doutorado em Educação.

⁴ Trata-se de disciplina optativa para o cumprimento dos créditos do Mestrado.

⁵ Refiro-me a todas porque eram mulheres as dezesseis professoras em sala regular da escola.

Passei a me questionar sobre qual a relação que aquela professora estabeleceria com o(s) estagiário(s) ou a(s) estagiária(s) do curso de Pedagogia, como seria o seu envolvimento enquanto formadora de futuros colegas de trabalho, tendo em vista o referencial teórico construído durante seu percurso na carreira acadêmica. Outra questão estava em desvendar se por ser iniciante, acreditando que ela passava por dificuldades neste início da profissão, estaria preocupada em estabelecer uma relação de parceria na busca da construção conjunta do tornar-se professora.

Neste processo de escolha da professora que participaria da pesquisa, compartilhei com a minha orientadora as observações que eu vinha fazendo sobre a professora iniciante e a minha intenção de pesquisar a relação entre ela e estagiário(s) ou estagiária(s). Também relembramos os nossos inícios na carreira docente, o que suscitou vários questionamentos sobre a construção do início da docência. Apresentei à minha orientadora a intenção de relacionar as especificidades daquela professora, que era iniciante e com uma trajetória na carreira acadêmica, à dinâmica que ela estabeleceria com a estagiária⁶. Conversamos sobre a amplitude do que eu estava propondo: continuar estudando a relação estabelecida entre professora e estagiária, porém agora considerando outras especificidades, como professora iniciante e titulada academicamente. Nesta conversa consegui perceber que eu já não estava direcionando o meu olhar para o trabalho colaborativo entre professora e estagiária, mas passava a me reconhecer naquela professora iniciante, lembrando as minhas primeiras experiências diante de uma turma de 1ª série. Minha preocupação se voltava para o início da carreira docente, as relações que a professora estabeleceria entre os conhecimentos de sua formação, o seu percurso pela pesquisa na pós-graduação (mestrado e doutorado) e a construção da docência.

Diante disso, meu interesse voltou-se para a investigação da construção do início da carreira docente de uma professora doutora em Educação atuando em uma 2ª série do ensino fundamental. A fim de contribuir com a continuidade do conhecimento sobre a construção do início da docência, ficaram, então, assim definidas as questões que norteiam essa investigação:

⁶ Neste momento o estágio já havia iniciado e era uma estagiária que estava desenvolvendo atividades na sala da professora.

Como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental?

Há diferenças (ou não) entre a aprendizagem profissional desta professora⁷ e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica, investigadas em outros estudos?

Neste sentido, apresento a seguir alguns aspectos relacionados a essa questão:

- ✓ Como a professora construiria o início da sua prática docente no transcorrer do período letivo;
- ✓ Como a professora enfrentaria as situações que a prática coloca;
- ✓ Como acionaria (ou não) os conteúdos da formação para lidar com a construção cotidiana da prática;
- ✓ Com quem e com o quê ela aprenderia a ser professora;

A revisão da literatura mostrou que meu interesse de pesquisa era relevante. Sendo assim, espero contribuir com a construção do corpo de conhecimentos sobre a aprendizagem profissional da docência no início da carreira docente. Segundo Marcelo Garcia (1988, p. 62), este momento é quando os *professores deverão realizar a transição de estudantes para professores*.

Guarnieri (1996, p.2), que estudou o processo do *aprender a ensinar* a partir do exercício da profissão, ao rever estudos sobre o professor e a sua formação percebeu novas perspectivas investigativas que apontam a *necessidade de investigar como os professores vão adquirindo e construindo as competências para o desempenho da função docente ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional [...]*. Os estudos com professores iniciantes e experientes, tanto para buscar as diferenças entre os dois em relação ao trabalho que desenvolvem, quanto para investigar a construção do conhecimento sobre a profissão, segundo a mesma autora, oferecem subsídios para se repensarem os cursos de formação.

⁷ Com dezesseis anos de estudo formal na área educacional. O período de dezesseis anos compreende os momentos: de 1985 a 1988 - curso de graduação em Pedagogia - habilitação central (administração escolar); de 1989 a 1994 - Mestrado; de 1995 a 1997 - complementação do curso de Pedagogia - habilitação para o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental; de 1997 a 2000 - Doutorado.

Sobre este aspecto, Marcelo Garcia (1998, p.51) salienta que as pesquisas sobre o *aprender a ensinar* têm obrigado a reformulação dos estudos sobre formação de professores. Segundo o autor, *enraizada no que se denominou pensamento do professor*, a investigação sobre a aprendizagem da docência *evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos, além de saber quais tipos de conhecimentos adquirem*.

Uma retomada histórica das linhas de investigação sobre o trabalho do professor mostra que até a década de 80 dois paradigmas procuravam identificar os fatores que poderiam determinar a eficácia docente. Antes da década de 60, as investigações buscavam encontrar características pessoais do professor e relacioná-las à aprendizagem dos alunos. Nos anos 70, os estudos centraram-se na observação e análise da atuação docente (GUARNIERI, 1996).

O paradigma que traz a preocupação de pesquisar os processos de pensamento e de tomada de decisões dos professores durante a sua prática profissional, ao final da década de 70, *aparece em função de uma nova concepção de professor, ou seja, um profissional ativo, autônomo, que reflete, analisa e interpreta a sua própria prática* (GUARNIERI, 1996., p.11). Neste sentido, segundo a autora, a preocupação em estudar a iniciação de professores no ensino permite compreender melhor como os professores que começam a ensinar vão adquirindo e também construindo conhecimentos sobre a própria profissão. Esse olhar para o terreno da prática profissional permite desvendar os saberes profissionais da docência.

São esses saberes definidos por Tardif e Raymond (2000, p. 211) como aqueles *mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias*.

A partir da década de 80, segundo Marcelo Garcia (1998), aconteceu um aumento quantitativo e qualitativo de pesquisas sobre a formação de professores e percebe-se nestes estudos a preocupação de conhecer como os professores aprendem a ensinar. Dentro deste paradigma investigativo, as pesquisas que estudam os professores iniciantes constituem um campo pouco explorado pelos estudos sobre o professor, no que se refere aos dois níveis de transição deste sujeito. No primeiro nível se encontra a transição de aprendiz para professor e o segundo compreende a transição de iniciante

para experiente (GUARNIERI, 1996). A investigação que desenvolvi, e que se identifica com o estudo do primeiro nível aludido, é apresentada neste relatório de pesquisa dividido, além desta introdução, em mais seis capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que servirá de base à análise dos dados desta investigação: professor iniciante, saberes docentes, relações entre pensamento e atuação docentes. Inclui, ainda, pesquisas sobre a aprendizagem do início da docência, como base para a comparação entre os resultados.

O segundo capítulo apresenta as fontes de dados, além dos procedimentos utilizados para a sua coleta e organização, a natureza da pesquisa, a caracterização da professora participante, a minha caracterização enquanto pesquisadora e da escola em que ela vivenciou as suas experiências.

O terceiro e o quarto capítulo apresentam as dificuldades sentidas pela professora e as formas acionadas para lidar com elas. O terceiro capítulo apresenta e analisa a dificuldade *em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno*. O quarto capítulo apresenta e analisa a dificuldade em assumir o controle da situação.

O quinto capítulo apresenta as fontes de aprendizagem profissional: os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais. Primeiramente retomei os aspectos centrais dos resultados encontrados na presente pesquisa, a fim de realçar as evidências acerca das questões que a nortearam. Em seguida, destaquei os aspectos centrais dos procedimentos metodológicos que delinearão a presente investigação, o uso de narrativas escritas e narrativas orais realçando o fato de dar voz efetivamente à professora que contribuiu para chegar aos resultados que agora apresento.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] seja ou não explícita, toda investigação se baseia numa orientação teórica. Neste sentido, a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.

Bogdan e Biklen (1991)

A fim de desvendar como se dá a construção do aprender a ensinar por uma doutora em educação se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental, durante o seu primeiro ano na docência, busquei a literatura que revelou características deste período, autores que defendem o professor enquanto conhecedor e criador de saberes e, ainda, aqueles que procuram compreender as relações estabelecidas entre o pensamento e a atuação docentes. Pesquisas correlatas a este estudo, que se empenharam na compreensão do início da docência, também constituem parte deste referencial teórico.

1.1 A construção do início da docência

Os estudos que tratam da construção da docência abordam aspectos diversos, como a identificação de etapas do desenvolvimento profissional, a socialização do professor iniciante, entre outros. No presente trabalho, o interesse foi buscar as características do período inicial da construção da docência.

O período de transição de estudante para professor pode ser compreendido como mais uma etapa do processo de aprender a ensinar, dentro de uma concepção de formação de professores como um *continuum*. Marcelo Garcia (1992) destaca a

importância de dar atenção ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, sinalizando evolução e continuidade, ao invés da concepção de formação como momentos distintos: a formação inicial e, depois dela, a formação continuada como aperfeiçoamento. Concebendo a formação de professores enquanto um processo em constante continuidade, o período inicial da docência apresenta-se como parte importante desta busca do tornar-se professor.

Marcelo Garcia (1998, p.62) indica como a iniciação ao ensino o período que compreende os primeiros anos de trabalho na docência. É um momento, segundo o autor, caracterizado nas pesquisas como de *tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal*. Durante o segundo e terceiro anos, o professor ainda pode estar lutando para firmar a sua identidade pessoal e profissional.

Huberman (1992) ressalta que este momento do início da docência é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência está relacionada com o choque do real, no qual entre tantas experiências, o professor passa por um tatear constante, percebe distância entre os seus ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, oscila entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, enfrenta dificuldades com os alunos que lhe criam problemas. Segundo o autor, o professor só consegue enfrentar este primeiro aspecto por acontecer paralelamente a descoberta, que é o entusiasmo do professor por estar em uma situação de responsabilidade, o orgulho de ter a própria classe, de fazer parte de um corpo profissional.

Burke, Fessler e Christensen (*apud* Marcelo Garcia, 1999) definem o período de iniciação como a socialização do professor iniciante no sistema escolar nos seus primeiros anos de trabalho, quando ele se esforça para aceitar os estudantes, os colegas e os supervisores. É neste período que o iniciante procura encontrar segurança no modo como lida com os problemas e as questões cotidianas da profissão. Segundo esses autores, as experiências sentidas ao iniciar na profissão docente também podem se manifestar quando os professores mudam para um outro nível de ensino, uma outra escola ou região.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), a perspectiva teórica que estuda o processo de socialização do professor iniciante no sistema entende este período como

aquele em que o principiante aprende e interioriza a cultura escolar, com as normas, valores e condutas que a caracterizam. Desenvolvendo a idéia de socialização, o autor recorre ao trabalho de Rhoads (*apud* Marcelo Garcia, *ibid.*, p.115), salientando *que o processo de socialização tem de ser assumido como um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam, e em alguns casos se enfrentam para gerar novas situações.*

Johnston e Ryan (*apud* Marcelo Garcia, 1998, p.63) assinalam que neste primeiro ano na prática docente *os professores são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem.* Segundo Marcelo Garcia (1988), além da aprendizagem neste início de profissão, alguns autores sinalizam que o professor pode passar por transformações de âmbito pessoal. As características que se ressaltam neste período são a insegurança e a falta de confiança em si mesmo que acometem os professores iniciantes.

Outros autores, apresentados a seguir, também contribuem para a compreensão do período de iniciação na docência, identificando problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.

Pearson e Honig (*apud* Guarnieri, 1996) constataram que os principais problemas dos professores iniciantes ao ingressarem na instituição escolar são:

- A falta de assistência na escola, principalmente dos professores mais experientes: além da falta de tempo dos iniciantes para solicitar ajuda aos experientes, eles também resistem em partilhar as suas dificuldades por medo de serem avaliados de forma negativa ou como incapazes ou menos profissionais ao solicitarem assistência. Essas dificuldades acabam levando o professor iniciante ao isolamento.
- O ambiente de trabalho: os iniciantes encontram, assim como os experientes, classes de aproximadamente 35 alunos, porém os professores com mais tempo de exercício docente obtêm atribuições de ensino mais atraentes, com alunos mais capazes.
- A falta de orientação e treinamento aos professores iniciantes por parte das escolas, o que resulta em uma prática instrucional pobre, por não conseguirem traduzir os conhecimentos adquiridos em seus cursos de formação em atividades de aprendizagem para os alunos.

Quanto ao ambiente de trabalho, o problema apresentado por Pearson e Honig (*apud* Guarnieri, 1996) sobre a atribuição de turmas, a meu ver, pode acontecer pelo diferencial do professor que já está em prática poder escolher primeiro do que o iniciante a turma de alunos com a qual ele irá trabalhar, devido à pontuação acumulada pelo tempo de serviço. Porém, se existe uma turma onde as dificuldades dos alunos são mais evidentes⁸ e a preocupação da escola é a aprendizagem de todos os alunos, não deveriam essas turmas serem assumidas por professores experientes que já acompanham o histórico escolar desses alunos?

Continuando a apresentação dos problemas encontrados pelos professores iniciantes, Valli (*apud* Marcelo Garcia, 1998, p.114) sugere *a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores, o isolamento em relação aos seus colegas, a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.*

Veenman (1988, p. 39)⁹ relata que para muitos que iniciam, o primeiro ano na profissão docente é difícil. Sentem a diferença entre o que esperavam encontrar nas escolas, denominado pelo autor como *os ideais de sua formação*, e a realidade que a prática lhes apresenta. Neste primeiro ano, o professor também passa por momentos de aprendizagem intensa, considerando a necessidade de adquirir, em um curto espaço de tempo, *perspicácia e aperfeiçoar novas habilidades. Esta aprendizagem no trabalho está baseada fundamentalmente no método de ensaio e erro. O início na profissão de ensinar é um período dramático para muitos professores inexperientes e, para alguns, é um ano muito traumático.*

A denominação para esta distância encontrada pelo professor iniciante entre aquilo que ele pensava ser a prática profissional e o que percebe ao iniciar o seu trabalho é apresentada por Veenman (1988) como o *choque da realidade*. Muitos estudos, segundo o autor, revelam que os professores recém formados ao ingressarem no âmbito profissional alteram as suas atitudes. De progressistas e liberais durante a formação, os professores passam a tradicionais e conservadores, mudança essa chamada por Lagana (*apud* Veenman, 1988, p.40) de *curva do desencanto*. Embora os estudos

⁸ Como acontece nas tentativas de formação de “classes homogêneas”, quando os alunos considerados “mais fracos” são remanejados e agrupados em uma única turma.

⁹ Este trabalho constituiu-se como um marco de referência para as investigações que caracterizam o período de transição entre a formação inicial e o início da docência, conforme Guarnieri (1996).

apresentem o choque da realidade com conotação negativa, Veenman (1988) consegue visualizar como resultado positivo uma visão mais realista do ensino.

Diferentes fatores podem contribuir para o *choque da realidade*, Muller-Fohrbrodt, Cloetta Y Dann (*apud* Veenman, 1988, p. 42) os explicam através de fatores pessoais e situacionais, *uma escolha equivocada da profissão, atitudes impróprias e características pessoais inadequadas, iniciação profissional inadequada, uma situação escolar problemática.*

Quanto aos problemas enfrentados pelos professores iniciantes no início de carreira, Veenman (1988) revisou na literatura 91 estudos realizados após 1960 em diferentes países, dos quais participaram professores com até três anos de ensino depois da formação inicial. Os problemas mais sérios indicados pelos professores iniciantes, de acordo com esta investigação, estão apresentados a seguir:

- A **disciplina em classe**, embora esta não seja uma dificuldade que todos os iniciantes enfrentem, aparece em primeiro lugar a maioria das vezes que é declarada;
- Em seguida, aparece a **motivação dos alunos**, pois de acordo com o autor, os iniciantes acreditam que encontrarão os alunos altamente motivados, devido ao aluno idealizado durante o curso de formação, e se deparam com algo diferente na realidade escolar;
- O **tratamento das diferenças individuais** é o problema mencionado com mais frequência pelos professores iniciantes, mostrando a dificuldade de adaptar o ensino à individualidade de cada um dos 25 ou 30 alunos de uma classe;
- Em quarto e quinto lugar, os problemas mencionados são **avaliar o trabalho dos alunos e a relação com os pais**, respectivamente;
- Outros problemas indicados são dúvidas e preocupações sobre a própria competência, inexperiência com os meios audiovisuais, relações com os alunos, relações com a comunidade escolar, insuficiente preparação para o trabalho da docência;
- Por fim, o trabalho do professor aparece como fisicamente esgotador.

Evans e Tribble (*apud* Veenman, 1988) identificaram e compararam os problemas encontrados pelos professores que já atuam no ensino com as classificações de Veenman em relação aos iniciantes. Os professores que já estavam atuando deram

menos valor à disciplina, à avaliação do trabalho dos alunos e às relações com os pais e valorizaram a motivação dos estudantes, o trabalho com os problemas individuais dos alunos e o conhecimento da matéria. Em relação aos professores experientes, Veenman (1988) indica que estudos realizados em diferentes países revelam que estes professores também encontram problemas no exercício da profissão e, entre eles, os que aparecem com mais frequência são: demasiadas obrigações administrativas, muitos alunos, uma posição social insatisfatória, problemas de disciplina, tarefas de ensino excessivas, materiais didáticos inadequados, como motivar os alunos, falta de tempo, falta de tempo para atender individualmente, um questionamento básico sobre a sua eficiência como professor.

Apesar de todos os problemas identificados, Veenman (1988, p.47) retoma de um outro trabalho realizado por ele, a informação de que a maioria dos professores está satisfeita com o seu trabalho. Indica também que *o nível de satisfação está influenciado pelas circunstâncias que rodeiam o primeiro emprego, incluindo o alívio de haver encontrado um trabalho*. Por fim, *tanto os professores de primária como os da secundária estão mais satisfeitos quando a escola proporciona condições para o seu desenvolvimento pleno*.

Wilson e D'Arcy (*apud* Marcelo Garcia, 1988) definem este período inicial como aquele em que a escola recebe o professor iniciante e oferece a ele um programa de apoio sistemático, ajudando-o a compreender os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar o seu contínuo desenvolvimento profissional. Deste ponto de vista, a escola tem um papel importante como serviço de apoio ao professor que começa a ensinar. Esses autores apresentam a idéia do desenvolvimento profissional como um contínuo, quando os professores são concebidos como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes, portanto inacabados. Para a busca constante do tornar-se professor, Zeichner (1993, p.17) indica a responsabilidade dos formadores de professores em *ajudarem os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional*.

Segundo alguns autores, como Huberman, Vonk, Griffin, Feimamser e Remillard (*apud* Tardif e Raymond, 2000), os primeiros cinco ou sete anos são um

período marcado por aprendizagens intensivas, também suscita nos professores iniciantes expectativas e sentimentos fortes, às vezes contraditórios. Caracterizam-se como um período decisivo quanto às expectativas referentes à definição profissional do professor, podendo determinar a sua continuidade, ou não, neste ofício. Neste sentido, autores que estudaram a socialização profissional docente, como Lortie, Gold, Zeichner e Gore (*apud* Tardif e Raymond, 2000, p. 227 e 228) indicam duas fases que ocorrem durante o início da carreira docente, conforme transcritas a seguir:

1) Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade”.

2) A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas, etc), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheeler (1992), em um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos; em outras palavras, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

A estabilização e consolidação, no entanto, não ocorrem naturalmente, com o passar do tempo cronológico. Segundo os autores, esta fase está relacionada às experiências vivenciadas na trajetória profissional, inclusive as condições de exercício da profissão. Ter turmas fáceis, uma carga de trabalho que não seja excessiva, o apoio da direção e dos pares ajudam o professor a iniciar com mais facilidade na profissão, contribuindo para a estabilização e consolidação na carreira.

Em alguns países esta entrada na profissão já é acompanhada por programas de iniciação que, segundo Huling-Austin (*apud* Marcelo Garcia, 1999), reconhecem que os professores iniciantes acabaram recentemente o seu processo de formação inicial e

ainda necessitam de supervisão e apoio. Sendo assim, esses programas configuram-se como elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional. Também atendem à concepção de formação como um contínuo, e neste momento, adaptada às necessidades desta etapa da carreira profissional.

Retomando as idéias apresentadas pelos autores que trouxeram elementos que ajudam a configurar a construção do início da carreira docente, esta se revela como um momento complexo e muitas vezes difícil para o professor iniciante, causando sentimentos como a solidão, frustração e incapacidade. Além do desgaste físico e emocional que acomete os professores, os alunos podem acabar prejudicados pelas dificuldades enfrentadas por aqueles que começam a ensinar. Neste sentido, vale ressaltar dos estudos de Veenman (1988), Wilson e Darcy (apud Marcelo Garcia, 1988), Lortie, Gold, Zeichner e Gore (apud Tardif e Raymond, 2000), o quão importante é o apoio institucional oferecido pelas escolas que recebem esses professores.

Não que no meu entender experiência seja sinônimo de competência, nem que se possa traduzir iniciante como ineficiente. Porém diante das dificuldades que a literatura vem indicando como inerentes ao início da carreira docente, cabe rever a compreensão de que a responsabilidade pela sobrevivência na profissão é de exclusividade do professor que começa a atuar. Assim como enfatizou Lima (2004), torna-se necessário que o momento de não *expertise* que configura o início da docência não signifique uma injusta responsabilização individual aos docentes.

1.2 Os saberes docentes

As pesquisas relacionadas ao processo de aprender a ensinar, segundo Marcelo Garcia (1988), têm se desenvolvido em busca de conhecer quais os processos pelos quais os professores geram conhecimento e quais eles adquirem no exercício da profissão. Neste sentido, conhecer os estudos que tratam desses processos contribui para uma melhor compreensão do início da construção da docência, quanto aos saberes que são mobilizados, recriados e criados no momento da prática profissional.

Tardif (2000a) apresenta a questão do conhecimento dos professores como dominante na literatura produzida pelos estudos em educação norte-americanos e anglo-saxônicos. Aparece na Europa a partir dos anos noventa e, mais recentemente, em países

latino-americanos, principalmente no Brasil. Enfim, esse assunto está relacionado à profissionalização do ensino e às tentativas realizadas pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que oferecem base ao magistério.

Tardif e Raymond (2000) relatam que, a partir da década de 80, conforme observado na literatura norte americana sobre formação de professores e formação docente, intensificou-se a preocupação em definir quais os saberes que servem de base para o ensino e fundamentam o ato de ensinar no espaço escolar. Esses saberes compreendem os *conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e saber-ser* e provém de diversas fontes, no transcorrer do tempo. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.212)

Tardif (2000b), em um outro trabalho, acrescenta que a epistemologia da prática encontra-se no centro do movimento de profissionalização e explica que a natureza dos conhecimentos que são utilizados em um determinado trabalho é o que distingue uma profissão de outras ocupações. Os excertos relacionados a seguir são parte de um resgate realizado pelo autor, acerca das principais características do conhecimento profissional, quando ele indica que a meta do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido desenvolver e implementar essas características dentro do ensino e na formação docente.

- Em sua prática os professores devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo [...];
- Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente [...];
- [...] os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas [...];
- Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e charlatões, possuem a competência e o direito de usar esses conhecimentos [...];
- [...] só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares;
- Esses conhecimentos exigem autonomia e discernimento por parte dos profissionais [...] uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para

que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los [...];

- Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada [...];
- Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de malpractice, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes [...] A avaliação desse tipo de erro depende muito mais de um julgamento empírico ou técnico do que de um julgamento deontológico ou normativo e supõe a existência, por mínima que seja, de um “repertório de conhecimentos profissionais” à qual seja possível referir-se para julgar a importância do erro cometido. (TARDIF, 2000b, P.13)

Definindo profissionalização como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério, Tardif (2000b) enuncia que desde a década de 80 se intensificou o esforço em construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, e também, numerosas reformas com a intenção de definir e fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério.

Tardif e Raymond (2000, p. 211) denominam como saberes profissionais dos professores *aqueles que são mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias*. Tardif (2000a, p.115) indica a necessidade de considerar a subjetividade do professor para compreender a natureza do ensino, pois segundo o autor, um professor de profissão é

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Considerar que os professores possuem estes saberes específicos, mobilizados, utilizados e produzidos por eles no exercício da profissão, é o que tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos, que são

desenvolvidas a partir de três grandes orientações teóricas: pensamento dos professores, vida dos professores e enfoques propostos a partir da sociologia dos atores e da sociologia da ação, e segundo Tardif (2000a, p.118),

[...] a primeira privilegia uma visão cognitiva da subjetividade; a segunda, uma visão existencial; a terceira, uma visão social. Essas diferentes concepções mostram que a questão da subjetividade é rica e complexa, e que pode ser estudada através de enfoques variados.

[...] apesar das diferenças entre elas, essas três concepções afirmam também que, em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

A consideração do professor como sujeito de sua prática rompe com as concepções que despojam os atores sociais de seus saberes e apresenta a prática docente como espaço de mobilização, transformação e produção de conhecimentos, onde o profissional docente é um sujeito ativo do seu trabalho.

Em todo trabalho o tempo é um fator determinante para se compreender os saberes daqueles que desenvolvem determinado ofício, pois segundo Tardif e Raymond (2000), a aprendizagem profissional acontece progressivamente conforme os trabalhadores passam a interiorizar os saberes necessários ao exercício profissional.

Aprofundando a dimensão temporal que permeia a aprendizagem profissional, os autores indicam três relações entre a aprendizagem de um ofício e o tempo. Em alguns ofícios tradicionais, a aprendizagem profissional acontece pela experiência direta, onde os mais novos observam, imitam e repetem as tarefas dos adultos no ambiente familiar e social. Em outros, como o caso do magistério, a aprendizagem passa por uma escolarização, onde se adquirem os fundamentos teóricos e técnicos que orientam a sua atividade, necessitando de uma complementação prática que acaba acontecendo no momento da experiência direta no exercício da profissão. Há ainda aqueles, como vem ocorrendo mais recentemente como o magistério, em que a aprendizagem acontece através de uma relação de companheirismo estabelecida entre o aprendiz e um profissional experiente. Nesta parceria, a assimilação dos saberes

referentes à profissão pelo aprendiz acontece imersa no futuro ambiente de trabalho, possibilitando ao aprendiz docente entrar em contato com as regras e valores da instituição, e ainda, perceber os significados que isso tem para os profissionais que praticam o mesmo ofício.

Neste sentido, os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e apreendidos em um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal, segundo os autores, decorre do fato de que as situações exigem do trabalhador conhecimentos, competências, aptidões e atividades específicas que só podem ser adquiridas e dominadas na vivência destas situações.

Os saberes profissionais também são plurais, por serem provenientes de diversas fontes, conforme o quadro organizado por Tardif e Raymond (2000, p.215) e apresentado a seguir:

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

(TARDIF E RAYMOND, 2000, p.215)

Os saberes relacionados neste quadro, de acordo com os autores, são mobilizados pelos professores na prática profissional, sendo provenientes de diversas

fontes, algumas anteriores à carreira docente, e construídos ao longo da vida profissional e pessoal.

A trajetória pré-profissional inclui a socialização do professor enquanto aluno, que oferece a ele uma bagagem de crenças, representações e certezas sobre a profissão docente. Tardif e Raymond (2000, p.217) revelam que essa socialização escolar continua forte e estável através do tempo, indicando que a formação inicial dos professores não consegue modificar as suas concepções sobre o ensino. Ao iniciarem o trabalho na docência, *sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.*

Hernández (1998, p. 9 e 10), sem desconsiderar a importância da formação docente, apresenta a sua preocupação com a transposição didática dos conhecimentos adquiridos nos cursos para a prática docente. A partir da sua experiência como formador, relaciona as suas observações sobre as atitudes dos professores diante da formação:

- *O refúgio no impossível:* é a atitude de quem concorda com o que é apresentado, porém considera impossível transformar esse conhecimento utópico em ação, devido à falta de tempo e às condições de trabalho;
- *O desconforto de aprender:* ocorre quando a pessoa se recusa a aprender algo novo, mesmo reconhecendo a falta do conhecimento;
- *A revisão da prática não resolve os problemas:* nesta situação, espera-se que indiquem o que é necessário fazer, não dando importância à reflexão sobre o próprio trabalho, porém acaba culminando na primeira atitude descrita;
- *Aprender ameaça a identidade:* o professor está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina, e neste contexto, alterar algo pode significar um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos;
- *A separação entre a fundamentação e a prática:* o contato com a prática, com a idéia de que o professor é principalmente um prático, distancia-o da atitude investigadora, considerada por ele como uma atribuição da universidade, o que culmina novamente na primeira atitude.

Procurando as causas da resistência dos professores em relação à aprendizagem, Hernández (1998) sugere que ela passa pela biografia pessoal e profissional, mas

também pela conceituação que recebem sobre a sua tarefa, a consideração social de sua profissão e a formação recebida. Esse autor relata que durante muito tempo o professor foi concebido como um aplicador das reformas e inovações projetadas por especialistas. Ao avaliarem uma dessas propostas, aplicada nos Estados Unidos, *descobriu-se que os docentes não seguiam as pautas apresentadas na formação e nos materiais, mas que, na verdade, adaptavam-nas, reorientando e transformando as propostas recebidas.* (HERNÁNDEZ, 1998, p. 10)

Neste sentido, ao avaliar o fracasso das políticas de formação, procurando descobrir porque os professores não aprendiam o que os formadores pretendiam ensinar, surgiram duas linhas de investigação. A primeira considera que os professores guiam as suas ações de acordo com as suas concepções sobre a sua tarefa, aprendidas na prática e nas suas experiências como aprendizes. A segunda prioriza a importância de conhecer a prática docente, a tarefa do professor, para inferir o papel das concepções que tem sobre a sua profissão no momento de sua ação.

Assim, o professor passa a ser visto como profissional competente, reflexivo e que não aprende no vazio. Entre as conclusões destes estudos, destaca-se que os professores aprendem vinculados à sua prática em sala de aula, em busca de resolver os seus problemas da prática.

O estabelecimento de relações entre a prática docente, o contexto de trabalho em que esta prática acontece e a formação teórico-acadêmica e continuada, segundo Guarnieri (1996), exige do professor a capacidade de reflexão crítica. Sendo assim, a autora concebe que a reflexão crítica não é uma atividade individual, mas de grupos de professores que, conjuntamente, buscam respostas aos problemas, conflitos e dificuldades encontrados na prática. A capacidade de reflexão crítica possibilita, então, aos profissionais de ensino estabelecerem mediações para a compreensão de sua própria situação.

Tal visão apresentada por Guarnieri (1996) procura superar o modelo da racionalidade técnica e tem se baseado em um redirecionamento das relações entre teoria e prática. Essa nova perspectiva, segundo a autora, ao centrar a análise na prática docente, busca identificar os conhecimentos desenvolvidos pelo professor em sua atuação, no âmbito da cultura escolar e de suas condições de trabalho. Ainda, busca

especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos construídos, tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teórico-acadêmicos.

As três possíveis implicações conseqüentes de tal visão para o estudo da aprendizagem inicial da docência no exercício da profissão, são assim apresentadas por Guarnieri (1996, p.6):

1ª) Abandono ou rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos: quando ao se deparar com a realidade da prática pedagógica, o professor não consegue aplicar os conhecimentos adquiridos na formação às situações vivenciadas. Neste sentido, o iniciante realiza uma *adesão integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nesta cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos*. Tal postura pode levar o professor a *tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e inquestionável*.

2ª) Tentativa de transportar de forma direta e imediata as suas concepções teóricas mais ou menos definidas: neste caso, o professor iniciante pode não perceber as limitações dos seus conhecimentos teóricos. *Em caso de tê-los explicitados, há a tendência de considerá-los bons em si mesmos*. Sendo assim, pode julgar a prática existente na escola inadequada, ultrapassada e impeditiva para a concretização de uma ação mais consistente. Apesar dessa consideração, ele consegue perceber os problemas existentes, mas não sabe como fazer frente a eles atendendo as suas concepções teóricas. Diante de tal situação, acaba aderindo às formas de agir observadas em outros professores, gerando em si próprio conflitos e sentimentos de desânimo e frustração.

3ª) Questionamento da prática docente e da cultura escolar ao mesmo tempo que identifica os aspectos positivos nelas existentes. Esses aspectos identificados pelo professor iniciante podem passar a *constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido*.

Diante dessas implicações ressaltadas por Guarnieri (1996, p.6), a autora considera que ao abordar a relação entre teoria e prática, *a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos*. Assim também, *a teoria mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente*.

Guarnieri (1996, p.7) considera, então, que diante das condições objetivas da prática docente e dos cursos de formação, as duas primeiras implicações antes apresentadas são esperadas. Sendo assim, a terceira implicação não é, segundo a autora, *uma tendência que se destaca nas circunstâncias em que se situa o início do exercício profissional docente. Talvez ocorra excepcionalmente para o professor em início de carreira*.

Essas implicações indicadas permitem a Guarnieri (1996) sugerir que o professor aprende a partir do exercício da profissão, o que segundo a autora, não significa uma dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, um entendimento de que a prática ensina por si mesma, ou que nela não se encontrem princípios teóricos.

Esta constatação da aprendizagem profissional no exercício da profissão foi indicada também por Salgueiro (*apud* Hernández, 1998), que revelou que os professores aprendem principalmente na interação com os pares e com as situações da prática profissional, demonstrando a dimensão dos saberes docentes como plurais.

Tardif e Raymond (2000) identificam que além de temporais e plurais, por não se reduzirem a um sistema cognitivo, os saberes docentes são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos, características essas definidas a seguir.

- Existenciais: por estarem relacionados à história de vida dos professores, com as dimensões emocionais, afetivas, pessoais e interpessoais. É a partir dessas dimensões, e não só da cognitiva, que o professor se relaciona com as suas situações de trabalho.
- Sociais: por serem plurais, provenientes de diferentes fontes, e temporais, construídos em tempos sociais diferentes. Ainda, em alguns casos, por serem produzidos e legitimados por grupos sociais, como os professores universitários e as autoridades curriculares.

- Pragmáticos: por serem acionados de acordo com situações próprias do trabalho, estando intimamente ligados não só a este trabalho, como também à pessoa do trabalhador.

Diante disso, Tardif e Raymond (2000, p.237) compreendem essas três características atribuídas aos saberes dos professores relacionadas à sua dimensão temporal, conforme excerto a seguir.

[...] essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticas – demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Toda essa consideração em relação aos saberes dos professores transforma a visão tradicionalmente atribuída à relação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o atuar, que apresento no momento seguinte desta fundamentação teórica.

1.3 As relações entre pensamento e atuação docentes

Segundo Tardif (2000a), a concepção tradicional da relação teoria e prática coloca o saber somente do lado da teoria, sendo a prática desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado em crenças, ideologias, idéias pré-concebidas, etc. Nesta concepção, os professores são os responsáveis pela aplicação dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores que estão, na maioria das vezes, fora da prática docente.

Ao atribuir ao professor a produção, mobilização e transformação de conhecimentos para o seu ofício, concebendo-o como um sujeito ativo e competente, a visão tradicional entre teoria e prática é suspensa, pois segundo Tardif (2000a), todo

trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, solicita do trabalhador um saber e um saber-fazer.

Para que um trabalho aconteça, torna-se necessário um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de sua própria atividade. Neste sentido, o trabalhador é um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes ligados à sua profissão. Sendo assim, os professores desenvolvem um trabalho complexo e influenciado pelas suas próprias decisões (TARDIF, 2000a).

Ao relacionar os pressupostos do paradigma do pensamento do professor, Zabalza (1994) indica como a primeira idéia básica que os professores constroem as suas ações ao executarem o seu trabalho, ou seja, pensam sobre aquilo que fazem, ao invés de exercerem tarefas determinadas por outros. Segundo o autor, a concepção da imagem do professor separa-se assim da mera reatividade. Neste sentido, a *reflexibilidade* opõe-se à *reatividade*. Porém, há uma parcela de reação no ensino, ele não se constitui apenas de reflexão.

As operações cognitivas dos professores guiam e orientam a sua conduta, o que permite prevê-la e entendê-la. Assim, na ação os pensamentos dos professores atuam como filtros que decodificam a realidade, dando sentido ao que acontece, e como orientadores da prática desenvolvida. Conseqüentemente, os pensamentos do professor são construídos ao abrigo da atuação prática (Zabalza, 1994).

Porém, como se interligam pensamento e ação?

Se os professores orientam as suas decisões e ações a partir do pensamento, *que tipo de conexão importa estabelecer entre a esfera interna (pensamento) e a esfera externa (conduta) da ação docente?* (ZABALZA, 1994, p.32).

Ao procurar clarificar a interligação entre o pensamento e a ação, Zabalza (1994) indica que a conduta não pode ser estritamente racional, pois caso fosse, seria possível antecipar a ação do professor ao conhecer o seu pensamento. Seguindo esta mesma idéia, a ação só seria modificada se houvesse transformação no pensamento, e também o inverso, alterando o pensamento, a conduta se transformaria.

Neste sentido, a conexão entre pensamento e ação possui uma racionalidade limitada, expressa por Zabalza (1994, p.32) como *limitação quanto à perspectiva e limitação quanto à linearidade causal*:

- Limitação quanto à perspectiva: a ação do professor responde a uma estrutura discursiva contingente (à forma em que capta e interpreta a situação em que atua);
- Limitação quanto à linearidade causal: a conexão entre pensamento e ação não é só lógica, antes integra componentes afetivos, experiências e de conhecimento (praticamente nenhum tipo de ação humana é aplicável em termos de pura conexão lógica).

Diferentes contextos baseiam a racionalidade da conduta: *psicológico*, que inclui as teorias implícitas, as crenças e os valores do professor; *ecológico*, representado pelos recursos, as circunstâncias externas e os requisitos administrativos que medeiam o que pensam, o que esperam e as ações dos professores; *social*, que se gera na previsão ou no trajeto da própria ação e em *função das características grupais e funcionais da aula enquanto realidade social com entidade própria*. (ZABALZA, 1994, p.33)

Sendo assim, embora a ação do professor só possa ser entendida a partir de suas estruturas cognitivas, não são somente elas as determinantes dessas ações. Ou seja, a conduta, por se tratar de uma realidade contextualizada, deve-se vincular a sua origem e sentido às particulares condições situacionais em que se produz.

O pensamento e a ação dos professores são estruturas independentes, que segundo Zabalza (1994), se modificam mutuamente por estarem interligadas.

O componente duplo da ação docente, o pensamento e a ação, tem sua conexão regida pelo princípio da indeterminação. Desta forma, ao conhecer o pensamento do professor pode-se prever, mas não predizer a sua ação. Tal constatação também revela que observando a conduta do professor torna-se possível inferir parcialmente o seu pensamento, porém não explicá-lo, nem tampouco compreendê-lo.

Sendo o ensino uma atividade complexa e dinâmica, que pressupõe intencionalidade, as ações dos professores, mesmo as rotinas, produzem-se e participam de um contexto intencional e organizado de acordo com as estruturas cognitivas.

Lima (1996, p. 149) conclui ao observar os resultados de sua pesquisa que o divórcio entre pensamento e atuação parece ser uma característica marcante do processo de *começar a ensinar*. Segundo Zabalza (1994), autor citado por Lima (1996), as relações entre esses dois componentes somente vão sendo tecidas ao longo da vida profissional, através de um relacionamento de mão dupla que, pelo

concurso da reflexão sobre a prática, vai plasmando o modelo pessoal de atuação de cada professor.

Marcelo Garcia (1988) se refere à reflexão-na-ação, indicando que esta atitude produz conhecimento, denominado por Conelly e Clandinin (*apud* Marcelo Garcia, 1988) como *conhecimento prático pessoal*.

O conhecimento prático pessoal concebe a relação entre a teoria e a prática relacionada ao sentido que os conhecimentos adquiridos oferecem às ações. Exemplificando com as situações curriculares, Conelly e Clandinin (1988) explicam que as teorias aprendidas constituem-se em idéias que podem ser lembradas e repetidas em testes, porém podem parecer estranhas e logo esquecidas. Por outro lado, os conhecimentos que fazem sentido às pessoas, embora não sejam aprendidos em detalhes e memorizados para uma perfeita lembrança no momento de repeti-los em um exame, são integradas à vida. Assim como o açúcar adoça o chá e já não pode ser percebido, uma nova idéia “adoça” o conhecimento prático pessoal. Neste sentido, a teoria se torna prática e a ação manifestada reflete as idéias.

Ao discutir a idéia do professor enquanto prático reflexivo, Zeichner (1993, p.18) retoma de Dewey o conceito de ação reflexiva, definida como *uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz*. Neste sentido, a reflexão é uma forma de captar e analisar as situações vivenciadas, a fim de resolvê-las.

Três atitudes são definidas por Dewey (*apud* Zeichner, 1993) como necessárias à ação reflexiva:

1. *Abertura de espírito*: que significa estar acessível a outros pontos de vista, aceitar alternativas e admitir a possibilidade de erro;
2. *Responsabilidade*: que consiste em pensar sobre as conseqüências do seu ensino, como as conseqüências pessoais (auto-conceito dos alunos), conseqüências acadêmicas (desenvolvimento intelectual dos alunos) e conseqüências sociais e políticas (vida dos alunos);
3. *Sinceridade*: as duas atitudes anteriores devem ser prioritárias na vida do professor reflexivo, que precisa se responsabilizar pela própria aprendizagem.

Vale destacar que em Campos e Pessoa (1998, p. 192), estas três atitudes também são apresentadas, porém guardando alguns diferenciais:

1. *Abertura de mente*: além do que já foi apresentado, significa o *exame da racionalidade subjacente ao que se apresenta como natural e certo e está sempre se questionando sobre os porquês de estar realizando determinada ação. As finalidades permeiam todo o processo de reflexão.*

2. *Responsabilidade*: na tradução realizada pelas autoras, entende-se que o sentido da atitude responsável *vai além do utilitarismo imediato das questões estreitas dos objetivos e finalidades alcançadas pelos educandos.* Neste sentido, haverá comprometimento responsável se obedecer as ações que atenderem às três preocupações: conseqüências pessoais, conseqüências acadêmicas e conseqüências políticas e sociais.

3. *Dedicação*: a contribuição trazida pelas autoras em relação à tradução desta atitude, indica que em uma ação reflexiva, agir desta forma significa examinar com cuidado os próprios conceitos, crenças e efeitos das ações realizadas, *aproximando estes resultados a situações novas, com visualização aberta para outras posições.*

Campos e Pessoa (1998, p. 192) indicam que para Dewey um professor reflexivo apresenta estas três atitudes, em conjunto com a formulação de questionamentos e habilidades ao observar e analisar as situações.

Outro aspecto a considerar é que algumas situações vivenciadas na prática docente solicitam ações imediatas do professor, conforme indica Zeichner (2003). Neste sentido, o autor retoma Dewey e a sua definição para os atos de rotina, que são aqueles guiados principalmente pelo impulso, tradição e autoridade. Portanto, faz referência à necessidade de um equilíbrio entre reflexão e rotina, ato e pensamento. Zeichner (2003), ao se referir à reflexão-na-ação, conceito que buscou em Schön, relata que ao pensar em um ensino reflexivo é preciso tornar consciente o saber tácito, assim é possível criticá-lo, analisá-lo e melhorá-lo, e ainda, transmiti-lo aos professores menos experientes.

Esses conhecimentos tácitos são necessários à vida cotidiana de qualquer profissional prático, uma vez que ele depende de tal conhecimento, que aciona e elabora durante a sua própria ação. Da mesma forma, o professor diante das situações complexas vivenciadas ativa seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para entendê-las, pensar e planejar outras estratégias, além de prever os possíveis encaminhamentos dos acontecimentos (PEREZ GOMEZ, 1988).

Porém, em relação à idéia do professor enquanto prático reflexivo, vale acrescentar as considerações de Lima (2004) em seu recente artigo sobre a aprendizagem da docência, de Lüdke (2001) ao procurar diferenciar reflexão e pesquisa e de Canen e Moreira (2001) ao enfatizarem a dimensão acadêmica da atividade intelectual.

Lima (2004) preocupa-se com a forma como tem sido tratada a questão da reflexão atualmente. Tal concepção tem sido direcionada à aposta na ocorrência de mudanças, mas também no plano individual. *É como se pensando sozinho acerca de suas práticas o professor conseguisse alterá-las*, destaca Lima (2004, p. 96). A autora reconhece que a aprendizagem inicial da docência, conforme os estudos sobre professores iniciantes por ela revisados, provém da formação e também da interlocução com os outros professores. Porém, segundo a autora, esta aprendizagem com os pares comumente acontece por iniciativa própria do professor, pois os iniciantes também denunciam a solidão que caracteriza a profissão docente hoje.

Assim, ao finalizar o seu artigo Lima (2004, p. 97) ressalta que

Talvez seja tempo de rever essas teorias, que adentraram a realidade brasileira por influência das construções teóricas que deram suporte às reformas educacionais de tantos e tantos países nas duas décadas anteriores. É tempo de desfazer a impressão causada pelo uso – por vezes distorcido – de certas visões que acabam por dar força à idéia de que o desenvolvimento profissional do professor é uma “profecia auto-realizadora”, ou seja, de que o professor é refém de seu contexto, de sua história pessoal e de sua formação, embora seja verdade que esses três aspectos sejam influentes na construção – idiossincrática – do conhecimento profissional. Influentes, mas não determinantes. (LIMA, 2004, p.)

Preocupação semelhante teve Lüdke (2001) ao apresentar que as idéias trazidas por Schön levaram a comunidade educacional a conceber o professor como autônomo,

ativo e crítico em relação às suas escolhas e decisões. A preocupação da autora foi de diferenciar o professor reflexivo do professor pesquisador. Assim, a autora entende que a atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico.

A reflexão, adverte-nos Contreras, pode conter um risco de reduzir a autonomia do professor aos limites das quatro paredes da sala de aula, onde ele trabalha com eficiência responsável, sem se perturbar demais com as atribuições impostas pela cultura de sua instituição escolar. Em sua sala ele vai experimentando estratégias, na busca de melhores soluções para os seus problemas de ensino, como sugere a bela metáfora de Stenhouse sobre o professor artista. Mas qual é o conteúdo dessa reflexão? Pergunta-se Contreras. Será que ele ultrapassa os limites da sala de aula, da instituição escolar ou mesmo do professor como indivíduo? [...] Contreras reivindica um conteúdo crítico para o processo de reflexão, que se sintonize com as necessidades da realidade mais ampla onde se insere a escola, numa perspectiva transformadora na qual o professor se solidarize antes com os mais necessitados, que com seus pares “profissionais” (LÜDKE, 2001, p. 32).

Desenvolvendo as idéias apresentadas, baseada em Contreras, Lüdke (2001) indica que o recurso à teoria aparece como um importante aliado no desafio de assegurar um conteúdo crítico e comprometido para com o processo de reflexão. A autora entende que uma boa formação teórica auxilia o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade próxima e mais ampla em que desenvolve o seu trabalho. Acredita, ainda, que o esclarecimento teórico pode lhe oferecer subsídios para fazer frente aos aspectos encontrados, ao invés de considerá-los como imutáveis. Porém faz a seguinte ressalva:

Mas, atenção ao risco da “iluminação ofuscante” oriunda da universidade! É ainda Contreras quem nos alerta para a indesejável subordinação de professores da educação básica à orientação “iluminada” de seus colegas do ensino superior, supostamente detentores do saber necessário para o exercício de um magistério bem-sucedido (LÜDKE, 2001, p.32).

Lüdke (2001), continuando com as contribuições que buscou em Contreras, reitera a importância de que a reflexão seja informada pela teoria, porém indica que isso

ainda não é o suficiente para o enfrentamento dos problemas do trabalho docente. Há a necessidade de o professor comprometer-se com a transformação da realidade, assumindo dessa forma os componentes éticos e políticos de seu trabalho. Enfim, a autora evidencia a importância do desenvolvimento de

[...] uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que garanta a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça.

Não é simples, nem fácil, o caminho divisado por Contreras para o desenvolvimento de uma reflexão compatível com a merecida autonomia do professor. Em sua cuidadosa análise, fica patente a distância entre a sua concepção e a de Schön, cujo mérito de levantar a questão continua inquestionável, embora seja forçoso reconhecer os limites de sua proposição. O que merece questionamento no presente é o uso demasiado abrangente do conceito de reflexão e, de modo especial, sua aproximação excessiva do conceito de pesquisa na atuação do professor. (LÜDKE, 2001, p.33)

Por sua vez, Canen e Moreira (2001), ao tratar da dimensão acadêmica da atividade intelectual, apresentam como professor reflexivo aquele que pesquisa a sua própria prática. Concebe, então, a atividade reflexiva como eminentemente ética e política, na medida em que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, imprevisíveis e marcados por conflitos de valores. Porém, solicitam atenção quanto ao uso distorcido do referido termo. Buscam, então, em Zeichner (1993) pistas para preservarem a idéia original.

Por fim, Canen e Moreira (2001, p. 129) apresentam o seguinte pensamento:

A idéia é que o professor reflexivo mantenha a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. Tais cuidados podem evitar que se reduza a prática do professor reflexivo a aspectos técnicos e operacionais, o que deverá dificultar, acreditamos, seu emprego em propostas mais conservadoras.

Resguardando as contribuições de Lima (2004), Lüdke (2001) e Canen e Moreira (2001) quanto à compreensão da prática reflexiva, as idéias expostas por

Zeichner (1993), Campos e Pessoa (1998), Perez Gomes (1998), Schon (1992), Marcelo Garcia (1988) e Conelly e Clandinin (1988), contribuem para o entendimento do processo de reflexão na prática docente como uma maneira de relacionar o pensamento à ação.

1.4 As pesquisas correlatas

Os estudos de Guarnieri (1996), Corsi (2002), Silveira (2002), Monteiro Vieira (2002) e Pizzo (2004), entre outros, envolveram o período de iniciação ao ensino e trouxeram ao presente trabalho contribuições para a compreensão do processo de tornar-se professor, mais especificamente à construção do início da docência

Guarnieri (1996) e Corsi (2002) investigaram o processo da construção da docência de professoras que iniciavam o segundo ano na docência. Silveira (2002) e Monteiro Vieira (2002) realizaram um estudo sobre a própria aprendizagem da docência. Por fim, Pizzo (2004) trabalhou com a memória de professoras em final de carreira, recordando como se constituiu a construção do início na carreira docente.

O olhar com que li estes estudos esteve direcionado ao interesse de focalizar em quê a participante do meu estudo se diferencia (ou não) do conjunto desses resultados, pelo fato de ter iniciado a sua carreira profissional após ter construído a formação acadêmica em Educação.

Entre as possíveis leituras que os estudos permitem, procurei focalizar as dificuldades enfrentadas pelas iniciantes, as fontes de aprendizagem profissional e como sentiam o contexto escolar no qual se tornavam professoras.

O estudo de Guarnieri (1996)

A pesquisadora investigou como o professor iniciante aprende a ensinar ao exercer a própria prática, tendo por objetivo geral *identificar que conhecimentos ele possui e quais vai adquirindo ao exercer a profissão*. O trabalho seguiu dois percursos metodológicos, primeiro um estudo exploratório e, posteriormente, um estudo de caso.

O estudo de caso, que utilizei para a análise dos dados da presente investigação, consistiu em observações da aula de uma professora iniciante e da escola em que ela trabalhava, entrevistas e registros escritos pela pesquisadora, que eram discutidos depois com a professora.

A participante do estudo de Guarnieri (1996) iniciava, no momento da pesquisa, o seu segundo ano como professora. Cursava Pedagogia no período noturno. O seu contexto de trabalho era uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Araraquara que atendia de 1ª a 8ª série do ensino fundamental.

As categorias para identificar os conhecimentos que a professora iniciante foi adquirindo para poder ensinar, identificadas por Guarnieri (2002) a partir das concepções e ações da professora iniciante, foram: *o próprio trabalho e seu papel profissional, conhecimento de si própria enquanto pessoa, os alunos e sua aprendizagem, crenças e regras de conduta, os conteúdos escolares e as atividades escolares.*

Os resultados indicaram que:

- Um dos problemas que mais preocupou a professora iniciante foi a influência negativa de outras professoras da escola. Os seus pares apresentavam resistência em aceitarem as suas idéias e demonstravam descontentamento por estarem na profissão docente. Diziam que com aqueles alunos era na “lei de puxar o cabelo”, sendo que indicavam a ela medidas punitivas como bater, gritar com os alunos para que aprendessem.
- Outra preocupação era que a professora gostaria de desenvolver o seu trabalho em uma perspectiva construtivista, sentindo-se descontente com a sua própria prática por não atender à sua concepção de ensino. Embora não explicitasse o que entendia por essa abordagem, dizia-se insegura, ansiosa, com medo de se perder, então achava melhor estar com os “pés firmes” para partir para outra coisa. Guarnieri (1996) levantou a hipótese que esta expectativa em realizar um trabalho construtivista poderia ser porque a professora estava em contato com as idéias do curso de Pedagogia, em andamento na época.

- A professora percebia que o seu trabalho encaminhava-se satisfatoriamente e o resultado estava nos progressos que visualizava na aprendizagem dos alunos. Diante disso, ela não aceitou a proposta feita pela coordenadora do Ciclo Básico de remanejar os alunos com dificuldades das classes de alfabetização para uma turma que seria assumida pela iniciante.
- No segundo semestre de trabalho, a professora percebia diferenças de sua atuação se comparada ao ano anterior e ao início do segundo ano. Havia deixado de apresentar um trabalho mecânico, pois deixou de seguir as outras professoras, já não precisava justificar as suas atitudes e nem desenvolver as mesmas atividades que as outras colegas, porém o quê também causou inseguranças, porque ela não se sentia preparada para realizar o trabalho diferente que desejava.
- Os problemas em relação ao seu trabalho no segundo semestre abrangiam o preparo de atividades diferentes para os alunos com muita dificuldade, aproveitar melhor a participação dos alunos com suas contribuições durante a aula, a necessidade de propor atividades diversificadas.
- A professora identificava problemas pontuais nos alunos e procurava formas de saná-los: adotou procedimentos como conversar com eles, acompanhar de perto a realização das tarefas, colocar os exercícios no caderno e solicitar que mostrassem após a resolução.
- A preocupação da professora com a aprendizagem dos alunos tornou-se mais perceptível, segundo Guarnieri (1996), no segundo semestre do ano letivo.
- Ao sintetizar as percepções da professora quanto aos alunos e sua aprendizagem, (Guarnieri, 1996, p. 91 e 92) indicou que: *as oscilações de concepção da professora sobre os alunos e sua aprendizagem foram mais acentuadas no primeiro semestre*, o que parecia ser decorrente da influência do ambiente de trabalho; no segundo semestre a professora mostrou-se mais comprometida com

a aprendizagem dos alunos, apresentando uma visão mais positiva deles, à medida que foi percebendo e avaliando as situações que experienciava em sala de aula. Assim a autora entendeu que:

[...] tal movimento revela, por um lado o isolamento da professora no interior da escola, tendo em vista que as condições do contexto escolar não contribuíam para que pudesse partilhar as dificuldades. Por outro lado, o desenvolvimento profissional implica, também, em construção individual da profissão, à medida que o professor vivencia individualmente a sua situação. Nesse sentido, apesar do isolamento, a professora continuava em busca de caminhos para o seu trabalho, conforme explicitou em outro momento deste estudo (GUARNIERI, 1996, p.92).

- Em relação às suas percepções quanto ao conhecimento de si própria enquanto pessoa, no início do primeiro semestre ela se considerava insegura, ansiosa, exigente e que não aceitava errar, diferente da concepção que as outras professoras possuíam dela: calma e paciente. O sentimento de insegurança era em relação à alfabetização, pois tinha preocupação de não conseguir alfabetizar todos os alunos, e também no controle da disciplina. Ao longo do trabalho com os alunos foi sentindo-se mais calma, a insegurança foi diminuindo ao conhecer melhor a classe, o que permitiu adequar o seu trabalho ao nível dos alunos.
- As características apresentadas por ela, como o bom humor, calma, paciência, permitiram à professora, segundo Guarnieri (1996), manter um bom relacionamento com os alunos, conseguindo um ambiente adequado para a execução das tarefas.
- A dificuldade da professora de perceber a relação positiva entre o bom relacionamento dela estabelecido com os alunos e a aprendizagem deles, poderia ser um indicativo da influência das outras professoras, que diziam que só aprenderiam se fossem adotadas medidas punitivas. Ainda que a professora não recorresse a tais medidas e também não as aceitasse, percebe-se que a influência do ambiente era marcante, deixando-a em dúvida sobre as próprias atitudes.

- O contexto escolar não facilitava a tentativa da professora em executar outras atividades, mas também, a falta de iniciativa dela revelava a sua dificuldade para organizar e propor atividades diferentes, além de sinalizar o medo de correr riscos, outra característica também indicada pela professora.
- A percepção quanto a si mesma não apresentou modificações significativas, porém verificou-se que ela admitia também errar, revelando que o excessivo rigor consigo própria tendia a se atenuar. A pesquisadora considerou que faltou à professora perceber que havia fracassos que não eram dela.
- A professora preocupou-se em estabelecer regras de conduta desde o início do ano, que se referiam a desde o cuidado com o material, até a forma de se organizarem para a execução das atividades, como levantar a mão para falar, ouvir os colegas e não gritar. Os resultados sugerem que o trabalho da professora parecia basear-se em valores morais ou éticos, preocupando-se com a formação moral dos alunos.
- Com relação à concepção da professora sobre os conteúdos escolares, o entendimento do conteúdo por parte da professora mostrou-se frágil em algumas situações; mesmo não atribuindo o mesmo valor aos conteúdos de Estudos Sociais e Ciências, a professora preocupou-se com o ensino dos diferentes componentes curriculares; apresentava dificuldades para pensar pedagogicamente os conteúdos de Língua Portuguesa e parecia possuir uma concepção restrita de alfabetização, não conseguindo identificá-la ao trabalhar com os conteúdos dos diferentes componentes curriculares; os conteúdos escolares eram tratados em si mesmos, sendo raras as tentativas de integração;
- Uma das tarefas mais difíceis para a professora iniciante foi a transformação dos conteúdos escolares em atividades, e segundo Guarnieri (1996, p.141), isso acontecia por exigir a síntese de diversos conhecimentos, pois, *para propor uma atividade seria necessário reconhecer o conteúdo, pensá-lo pedagogicamente,*

pensar nas possibilidades de utilização e apropriação da matéria pelos alunos e prever os resultados que se quer com aquela atividade.

- Ao trabalhar separadamente com os alunos que apresentavam dificuldade para aprender, tornou-se difícil a organização das atividades a partir dos conteúdos. A pesquisadora considerou que ao atender às solicitações desses alunos durante a aula, enquanto propunha outras atividades para o restante da turma, demonstrava a sua preocupação e comprometimento com a aprendizagem.

O estudo de Corsi (2002)

A pesquisadora identificou as situações difíceis enfrentadas por duas professoras – nomeadas como Marisa e Alice - que estavam no segundo ano de prática profissional, analisando também quais as “táticas”¹⁰ acionadas por elas. A questão que norteou a sua investigação foi *como as professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem à sua própria atuação diante de tais situações?*

Os dados foram coletados através do registro realizado pelas professoras participantes em um diário, orientado pela pesquisadora através de um roteiro que elas deveriam seguir ao escrever as suas experiências, e também por entrevistas mensais seguindo um roteiro semi-estruturado. O período de coleta de dados foi de um semestre.

As duas professoras participantes do estudo de Corsi (2002) trabalhavam em escolas da rede municipal da cidade de São Carlos. A escola em que Marisa trabalhava estava localizada em um bairro da periferia que, segundo a professora, recebia crianças vindas de famílias pobres, filhas de trabalhadores rurais que muitas vezes precisavam ajudar no sustento da família. Alice trabalhava em uma escola que havia sido inaugurada no ano em que acontecia a coleta de dados.

Quanto à formação inicial de professores, as duas professoras cursaram a habilitação para o Magistério no Ensino Médio, seguido pela graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia.

¹⁰ A autora refere-se aos meios empregados pelas professoras com o objetivo de resolverem as situações vivenciadas na prática (Corsi, 2002, p.16).

Os dados foram organizados e apresentados como dois casos. Enquanto Marisa enfatizou as situações difíceis detalhadamente, Alice ofereceu aos registros um enfoque diferenciado, apresentando algumas situações difíceis sem muitos detalhes, priorizando a forma como lidava com as situações e descrevendo de forma ampla as atividades e a maneira como as desenvolvia.

Os dados apresentados por Marisa foram organizados de acordo com os seguintes focos:

- dificuldades com o comportamento dos alunos (não realização das tarefas, distração, conversas excessivas e brincadeiras durante a aula, comportamento agressivo);
- condições de trabalho na escola (falta de planejamento no início do ano, rotatividade dos professores, falta de biblioteca e materiais escassos, falta de orientadora pedagógica, falta de auxílio dos outros professores da escola que também enfrentavam problemas, mas não os assumiam);
- relação com a família dos alunos (deixavam de orientar os filhos que apresentavam comportamentos inadequados, compareciam na escola para discutir com a professora sobre a sua prática em sala de aula ou ameaçá-la), lidar com os alunos diferentes (deficiente visual).
- as situações difíceis envolvendo os conteúdos específicos dos componentes curriculares foram as que menos apareceram nos relatos da professora (preenchimento de cruzadinha - nesta situação a professora relatou que muitas vezes conhece a teoria, mas confunde-se, apesar do referencial teórico e indicou a necessidade de alguém que converse e oriente - e uma aluna que criava estratégias para “escrever”, copiando dos colegas ou redigindo palavras memorizadas).

A pesquisadora verificou que as atitudes relatadas pela professora Marisa diante das situações difíceis, especialmente em relação ao comportamento dos alunos, demonstram que ela não utilizava critérios estabelecidos anteriormente. Ela respondia às situações e após avaliava a sua forma de agir através dos resultados e tentava outra até encontrar a mais adequada a determinada situação (não permitir a saída do lugar; ignorar comportamento; estabelecer regras com os alunos; colocar de castigo no fundo

da sala; premiar aqueles que apresentavam um bom comportamento, realizavam as atividades e mantinham frequência regular às aulas).

Um dilema enfrentado pela professora foi em relação a exercer autoridade ou ser autoritária na relação com os alunos.

Quanto ao trabalho com os diferentes ritmos de aprendizagem a professora não chega a indicar como uma dificuldade, mas relata que não era fácil o trabalho, pois diante de diferentes níveis acabava desenvolvendo o trabalho com a maioria.

Marisa considerava que diante das situações aprendia, mas era uma aprendizagem muito dolorosa, sentia-se constantemente com vontade de chorar, insegura, sozinha e julgava que quem não tivesse estrutura para agüentar as situações, dom e amor, desistiria. Esses sentimentos diminuíram quando estabeleceu relação com outra professora da escola. Além desta colega de trabalho, procurava orientações com uma professora da Universidade onde havia estudado.

Os dados apresentados por Alice foram organizados de acordo com os seguintes focos

- dificuldades: condições de trabalho (relações das pessoas que trabalhavam na escola, falta de limpeza, indiferença nas questões didáticas); comportamento dos alunos (conversa durante a aula e o comportamento agressivo – preconceito racial); relação pedagógica (relação entre o tempo da aula e atividades desenvolvidas; dilema a respeito do silêncio, pois um dia registrou no diário que os alunos estavam quietos e ela estava gostando, mas não sabia se era da turma ou do silêncio; acompanhar os alunos com dificuldade de escrita; lidar com aluno especial);
- conteúdo (mostrou-se preocupada em como fazer alguns alunos avançarem mais rápido na escrita e mesmo sabendo que cada um tem seu ritmo, registrou em seu diário que utilizaria atividades que contribuiriam para que progredissem);
- táticas pedagógicas: táticas referentes ao processo didático (trabalhava com os conteúdos que surgiam na aula; não seguia uma divisão fixa para as disciplinas; trabalhava com os alunos organizados em duplas para promover a troca de conhecimentos entre níveis conceituais lingüísticos

diferentes; trabalhava com a produção de texto) e táticas referentes ao comportamento dos alunos (retomava as regras estabelecidas com os alunos; enfatizava o bom comportamento dos alunos; ia até os alunos que não queriam falar diante dos outros alunos para eles lerem alguma palavra para ela; conversa com os alunos no início das aulas e só permitia que falasse quem esperasse a vez; mostrava-se satisfeita com a participação dos alunos e interesse pelas atividades);

- o que a professora declara ter aprendido com a experiência (hipóteses explicativas para as mudanças sentidas, em relação ao ano anterior, na relação com as famílias dos alunos, na relação entre o seu trabalho e o novo contexto, diferenças da turma quanto à aprendizagem; expectativas e mudanças com relação à prática pedagógica ; processo de aprendizagem profissional).

Quanto às fontes de aprendizagem profissional, indicou os livros e a conversa com outras pessoas, que embora não estivessem vivenciando as mesmas situações que ela, poderiam oferecer contribuições que seriam por ela adaptadas à sua realidade.

Segundo Corsi (2002), as duas professoras identificaram o seu desenvolvimento profissional, analisando o segundo ano na docência como melhor do que o anterior. Marisa relatou por diversas vezes que as situações vivenciadas convertiam-se em aprendizagem, porque era necessário buscar soluções e continuar desenvolvendo o seu trabalho mesmo com os conflitos da prática. Alice evidenciou a melhora das suas táticas pedagógicas, afirmando que havia aprendido com os erros do ano anterior.

Os reflexos das situações difíceis no desenvolvimento profissional, são apontados pelas duas professoras.

Os dados revelaram à pesquisadora que nas situações descritas e nas atitudes tomadas pelas professoras frente à elas, os aspectos que influenciam a prática docente são evidenciados, ou seja, as características pessoais, o contexto de trabalho e a formação.

O estudo de Silveira (2002)

Silveira (2002) realizou um estudo sobre a sua própria atuação, durante o seu primeiro ano como professora, em uma segunda série do ensino fundamental. A investigação se organizou em torno da seguinte questão: *como se configura a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de alunos de uma segunda série do ensino fundamental?*

A professora-pesquisadora trabalhava em uma escola da rede municipal de São Carlos localizada na periferia da cidade. Os alunos eram provenientes de bairros vizinhos e de sítios da zona rural ao redor da cidade. Escolheu esta instituição pela clientela que recebia e uma turma de 2ª série por concentrar o gargalo da repetência escolar.

Segundo Silveira (2002), a metade de seus alunos de uma 2ª série apresentava histórico de fracasso escolar e ainda não sabia ler. Segundo ela, *o professor iniciante recebe “de presente”, quando chega à escola a classe “dos fracos” como são chamados pela cultura escolar. Acredito que esta pequena sutileza pode ser traduzida como um ritual de passagem: se você agüentar esta prova estará inserido na comunidade escolar* (SILVEIRA, 2002, p.116).

Os dados coletados foram registrados em um diário pela professora-pesquisadora logo após o término das aulas, seguindo as palavras-chave que anotava durante a aula.

Analisando a aprendizagem da docência em seu primeiro ano na carreira docente, a autora entendeu que:

- Os dois aspectos apresentados por Huberman (1992) como característicos da entrada na carreira docente - *sobrevivência e descoberta* – foram identificados em seu primeiro ano como professora. Foi possível a *sobrevivência* diante das dificuldades por acreditar em seu papel enquanto professora junto aos alunos, embora não soubesse bem como agir pedagogicamente. Neste sentido, encontrou o caminho da *descoberta* e na vivência da prática foi se constituindo enquanto profissional.
- Procurou desenvolver o ensino dos conteúdos de forma a garantir aos alunos que a aprendizagem significasse algo para a compreensão da realidade vivida. A

professora-pesquisadora preocupava-se também com a apresentação dos conteúdos de forma prazerosa e com a participação ativa de todos os alunos.

- Um fator importante identificado foi a falta de tempo do professor para dedicar-se ao planejamento, execução e avaliação de atividades diferenciadas
- Ao lado de um discurso avançado sobre as alterações na sociedade e a necessidade de mudanças na escola convivem condições de trabalho que pouco se alteraram: classes super-lotadas, mesmo currículo, baixíssimos salários, péssimas condições de trabalho, péssimas condições físicas dos prédios escolares (deficiências acústicas, de luminosidade, de temperatura e da própria manutenção quanto à limpeza), material escolar insuficiente ou inapropriado (adquiria com recursos próprios e confeccionava artesanalmente).
- Apesar de todas as condições objetivas que se apresentam como obstáculos ao trabalho docente, procurou não assumir uma prática conformista em relação às condições adversas. Porém ao trabalhar desta forma sentiu-se desafiada, mas às vezes desestimulada, devido à existência de uma cultura escolar do conformismo.
- Os conhecimentos adquiridos durante o seu processo de formação foram determinantes para compreender a importância de possibilitar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. A sua compreensão sobre o que seria uma educação de qualidade estava baseada em autores clássicos como Rousseau, Dewey, Paulo Freire, Freinet, Piaget, Vygostsky, Emília Ferreiro, Snyders, Rogers, entre outros.
- Além dos objetivos que constavam no planejamento escolar, nomeados por ela *determinados*, surgiram outros com a mesma importância no contexto da sala de aula, denominados por ela como os *emergentes*.
- As atividades elaboradas e produzidas de forma diferente do que é constantemente usual na escola eram bem aceitas pelos alunos.
- A aprendizagem mais difícil foi a relação com os pares. A convivência com pessoas que, diferente dela, acreditavam que a vida na escola não tinha nada a ver com o que acontecia fora dela. Quando procurava manifestar a preocupação de não conseguir alcançar progressos com alguns alunos, apesar do seu empenho, ela não conseguia interlocutores. Na presença da representante da

Secretaria da Educação as pessoas verbalizavam opiniões diferentes do que faziam no cotidiano escolar.

- No início do ano letivo, quando alegrava-se com as pequenas conquistas de seus alunos, principalmente daqueles com histórico de fracasso escolar, recebia de alguns professores um olhar de deboche ou comentários desestimuladores. Considerava como a aprendizagem mais difícil no início na profissão o fato de estar só, não ter cumplicidade com os colegas da profissão. Neste sentido, se manifestou dizendo que aprendeu *a só trocar as minhas observações com aqueles que realmente acreditavam como eu que valorizar as pequenas conquistas de nossos alunos era um dos caminhos para conquistas maiores* (SILVEIRA, 2002, p.55)
- Sentia “ansiedade” diante do processo de aprendizagem dos alunos. Achava que a aprendizagem acontecia imediata ao ensinar. Sabia que precisava dar tempo ao aluno, porém não sabia o quanto, aferindo que isto poderia ser decorrente de ela ainda não conhecer o processo todo.
- Apesar do progresso de uma aluna na aquisição da escrita, o tempo da escola não era o mesmo que ela necessitava para alcançar as metas estabelecidas pelo sistema.
- No segundo bimestre, a presença na escola de duas professoras da Universidade onde havia estudado, que ofereciam assessoria no Horário de Trabalho Pedagógico, significou um importante apoio pedagógico.
- Acabou aprendendo a defender o seu ponto de vista, embora não agradasse a todos. Assim, passou a perceber repercussão em outros colegas. Sentiu-se mais integrada ao grupo, diminuindo as suas angústias.
- Entre as aprendizagens da sua primeira experiência docente, a professora salienta a importância de *trabalhar constantemente amparados em nossas convicções em favor dos mais desfavorecidos, não permitindo que o choque da realidade com a qual nos defrontamos diariamente na escola nos embruteça* (SILVEIRA, 2002, 155).

O estudo de Monteiro Vieira (2002)

A pesquisadora, durante o seu doutorado, realizou um auto-estudo dos seus três primeiros anos como professora, que se orientou pela seguinte questão: *como vou aprendendo a ser professora depois da formatura?*

Sua formação anterior foi o Magistério no Ensino Médio, graduação em Pedagogia e no mestrado acompanhou uma professora alfabetizadora em um trabalho colaborativo.

O seu contexto de trabalho era uma escola localizada na periferia da cidade de São Carlos que, segundo ela, atendia a população mais pobre. Justificou a sua opção por essa escola como um desafio ao próprio desenvolvimento profissional e como compromisso social de favorecer ao máximo a aprendizagem de todos os alunos.

Trabalhou em seu primeiro ano com uma 1ª série do ensino fundamental, no segundo ano novamente com a mesma série e no terceiro ano foi professora da mesma turma, acompanhando-a na 2ª série.

A professora-pesquisadora realizou os registros dos “incidentes críticos”¹¹ em um diário de campo. Os registros foram organizados em protocolos divididos em três partes: o fato, a atitude tomada por ela e o desfecho.

Os protocolos traziam registros de eventos que ocorreram na sala de aula e também na escola, mas que interferiam em seu trabalho com os alunos. Na análise dos dados sobressaíram-se cinco dimensões do aprender a ser professora na prática docente: a administração da escola, o ambiente de trabalho, a escola-comunidade, os colegas de trabalho e a sala de aula. São elas, de forma sintética:

1. *Administração da escola*: falta de material para o trabalho com os alunos; falta de limpeza da sala de aula; o não cumprimento de acordos estabelecidos entre os diversos profissionais da escola; inadequação do cardápio; a relação da professora com a direção da escola (falta de apoio, de esclarecimentos, de organização dos Horários de Trabalho Pedagógico; omissão; remanejamento de

¹¹ “Incidentes críticos”, segundo Knowles e Cole (1995), são eventos significativos do dia-a-dia – confusões, contradições e complexidades – que provocam profunda mudança e influência na prática profissional (MONTEIRO VIEIRA, 2002, p.3)

alunos para formar “classes homogêneas”; diferenças na quantidade de alunos por sala).

A professora-pesquisadora concluiu que, embora as diferenças entre as expectativas e concepções dela e as da Administração da escola, os conflitos ocorridos deram base para uma atuação mais afirmativa. A princípio ela se acomodava às decisões da direção, embora discordando, e após, relatou que reagia e passou a questionar, a discordar e a controlar tais decisões.

2. *Ambiente de trabalho*: a posição da professora frente às condições de trabalho, como a falta de limpeza e de apoio pedagógico.
3. *Escola-comunidade*: a relação da professora com as famílias era intermediada pelas crianças e suas atitudes foram de defesa, de submissão, de colaboração e de cumplicidade.
4. *Os colegas de trabalho*: as diferentes concepções e posturas ora entravam em conflito com as suas, ora confirmavam-nas, questionavam-nas, enriqueciam-nas; a rotatividade de professores era um empecilho para a criação de um grupo comprometido com a construção de um Projeto Pedagógico.
5. *A sala de aula*: afirmou que aprender a ser professora na relação com os alunos foi a aprendizagem mais desafiadora, caótica e prazerosa; dificuldade e timidez nos primeiros dias de aula; a consciência da responsabilidade de ter alunos sob os seus cuidados; os conflitos em relação ao modo dos alunos entenderem o processo ensino-aprendizagem (queriam cópia) ; dificuldade em controlar a gestão do tempo das atividades e não saber o quê fazer com aqueles que terminavam primeiro e ficavam ociosos; inabilidade de desenvolver e coordenar algumas atividades, como o uso da tesoura, sendo então abandonadas; expor o texto de uma aluna sem prévio consentimento.

As estratégias utilizadas para lidar com as situações vivenciadas na relação com os alunos foram assim identificadas pela professora-pesquisadora:

- Estratégias mal sucedidas: regras de convivência, vale-xixi para as saídas ao banheiro, uso de apito para manter a disciplina e retomar a atenção dos alunos.
- Estratégia que contrariava a sua concepção de educação construída durante a formação acadêmica, porém mantida pelos resultados alcançados: o castigo.
- Registrou que não conseguiu articular os seus conhecimentos, crenças e intuições para lidar com os alunos que apresentavam indisciplina e violência, e em particular, em relação a um aluno que apresentava atitudes extremas de agressão aos alunos e a ela.

Buscando fazer relações sobre o processo de aprendizagem da docência na superação de confrontos das situações conflitantes com as quais conviveu na relação com os alunos, na relação com os colegas e administradores e na relação com a comunidade, a professora-pesquisadora analisou os seguintes pontos: sobrevivência e descoberta, tempo e aprendizagem, ser mulher e ser professora, aprender com a participação da comunidade, escola para pobres ou escola de pobres.

1. Sobrevivência e descoberta

- *Sobrevivência*: buscar condições de trabalho, como a limpeza da sala de aula e materiais para os alunos; lidar com alunos com comportamentos considerados difíceis e alunos em situação de risco; o cumprimento das exigências burocráticas; o uso de materiais e estratégias inadequados; as incertezas sobre o ensino e a aprendizagem; a dificuldade no gerenciamento do tempo (tempo das atividades, tempo da aprendizagem dos alunos); os conflitos de concepções com diferentes segmentos, pais, alunos, colegas, dirigentes.
- *Descoberta*: ter a sua sala de aula, os seus alunos, fazer parte de um corpo profissional, poder transpor os seus idéias em ações concretas.

2. Tempo e aprendizagem: precisou de tempo e distanciamento para analisar as suas ações e confrontá-las com as suas expectativas e princípios; dificuldade para gerenciar o tempo das atividades e o tempo dos alunos; falta de tempo para

os professores compartilhem temas urgentes do cotidiano escolar; inexistência de tempo para refletir sobre temas não diretamente ligados ao “o quê fazer” e “como fazer”, mas subjacentes à educação, sendo que para participar de eventos educacionais necessitou justificar com licença médica.

3. Ser mulher e ser professora: cuidar da limpeza da sala era visto pelo diretor como parte do ofício do professor; era solicitada a ser carinhosa com os alunos e diante de problemas que necessitavam de firmeza o professor homem e o diretor eram os indicados para resolvê-los.
4. Aprender com a comunidade: a necessidade de a escola se abrir para os diferentes saberes.
5. Escola para pobres ou escola de pobres: presença das Políticas do Banco Mundial na escola sob diversas formas (baixa qualidade do prédio, imposição do livro didático, organização da escola – classes lotadas, falta de material escolar, falta de limpeza, inadequação da merenda).
6. A sala de aula: considerava que possuía conhecimentos sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização; percebia que a escrita das crianças progredia, mas não tinha parâmetros para avaliar se estava no caminho certo; para os colegas e superiores demonstrava ter certezas, porém sozinha se culpava e levantava questionamentos.

Ao final do primeiro ano, quanto ao processo de aprendizagem dos alunos, percebeu as suas certezas abaladas; durante as férias leu e releu estudos, inclusive a sua dissertação de mestrado quando trabalhou em parceria com uma alfabetizadora e todos os alunos foram alfabetizados; os estudos mostravam que ela estava certa, porém considerava que não conseguia desatar o nó entre pensamento e atuação de forma que garantisse a aprendizagem dos alunos.

Reelaborando o conhecimento no segundo ano: novamente com uma turma de 1ª série sentia que o trabalho precisava ser diferente, a experiência anterior oferecia

pistas, além dos estudos que havia lido; um aluno indicou que poderia escrever de qualquer jeito que a professora não se importava; ela percebeu que era necessário fazer intervenções, ensinar que a escrita representa a fala e não ficar esperando que os alunos “descobrissem”; percebeu a sua prática melhorando e, então, teve coragem de assumir publicamente que a sua ação tinha sido insuficiente no ano anterior; ao final do segundo ano seis alunos ainda não estavam alfabetizados e a professora-pesquisadora indicou que na complexidade do trabalho docente cada aluno requisita a sua individualidade.

Disponibilidade para aprender: quanto mais assumia e compartilhava as suas dúvidas sentia maior disponibilidade para aprender; era na trama complexa de desafios e de relacionamentos com os outros que ela se formava professora; o pensar reflexivo era desencadeado pelos desafios que vinham da relação com outras pessoas ou quando ela reconhecia os limites e possibilidades de sua atuação; tinha os seus limites testados constantemente, reconstruía saberes e construía outros na urgência da prática docente; aprender a ser professora no exercício da profissão, segundo ela, é um processo de socialização às práticas e rotinas institucionalizadas.

Considerou que aprendeu a ser professora na relação com os alunos, nas conversas com colegas dentro e fora da escola, estudando em casa, registrando e analisando os protocolos, na interlocução com as estagiárias e a pesquisadora que compartilharam o seu trabalho.

A professora-pesquisadora considerou que o curso de formação inicial foi imprescindível para a sua aprendizagem da docência, oferecendo alicerce para buscar estratégias que garantam a continuidade do processo de aprendizagem profissional para favorecer a aprendizagem dos alunos. A formação também contribuiu para o desenvolvimento do compromisso social

O estudo de Pizzo (2004)

Em sua investigação, Pizzo (2004) se orientou pela seguinte questão: *que aspectos professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em final de carreira rememoram de sua trajetória e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professora?*

As seis professoras que contribuíram com a pesquisa possuíam mais de 21 anos de atuação profissional no magistério e trabalhavam na mesma escola estadual na cidade de São Carlos.

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, de caráter auto-biográfico, realizadas em profundidade, durante no mínimo três sessões com cada professora.

Os resultados do estudo revelaram que em relação à aprendizagem da docência as professoras rememoraram do início na carreira docente:

- As dificuldades do início na carreira docente: indisciplina, cumprir o planejamento, trabalhar com classes multisseriadas, insegurança perante os professores experientes, assumir uma sala nova e desconhecida, ser criticada por realizar um trabalho diferenciado. Uma professora apresentou como dificuldade conseguir sala para substituição.
- Uma professora disse não ter encontrado dificuldades, devido às condições de trabalho: apoio, material didático, escolha do livro pelo professor; porém, relatou que encontra hoje dificuldades com a falta de educação dos alunos, o desprezo das famílias e com o Governo, devido ao Projeto de Progressão Continuada. Disse que hoje em dia deixaria a profissão pelo cansaço, pois antes tinha apoio e atualmente não.
- O “choque com a realidade”, apresentado por Huberman (1992), foi vivenciado por três das seis professoras. Uma delas relatou que o “choque” aconteceu fora do início da carreira.
- As três professoras que não sofreram o choque indicaram como causas: trabalho em equipe, as ajudas da irmã professora, o sistema educacional da época, que valorizava o professor.
- Apenas uma das professora disse valorizar a formação inicial diante das dificuldades que encontrou no início da carreira.

- As professoras aprenderam a ser professoras com as tentativas de ensaio e erro, com as dificuldades encontradas na carreira, com os colegas de profissão, com os alunos, com a escola/direção, com a experiência, com a prática de sala de aula, com os professores durante todo o período de escolarização (que serviram ora como modelos, ora como anti-modelos).
- As professoras participantes desse estudo não sentiram o isolamento no início de carreira, ao contrário, indicaram o apoio recebido pelas colegas de trabalho.
- As diferenças sentidas entre o primeiro e o segundo ano no magistério foram percebidas por todas, porém de maneira diferente. Três professoras sentiram-se um pouco perdida no primeiro ano e com a experiência adquirida perceberam no segundo ano as suas capacidades, crescimento e amadurecimento, o que trouxe a elas tranquilidade.
- Uma das professoras durante o primeiro ano trabalhou sozinha e desenvolvia as suas aulas da forma que achava melhor, o que não aconteceu nos anos seguintes. Outra professora sentia-se menos cansada no segundo ano, pois não precisava preparar as aulas. E ainda, uma delas indicou que as mudanças acontecem a cada ano, por exemplo, em relação aos alunos e ao método utilizado.

Os resultados dos estudos de Guarnieri (1996), Corsi (2002), Monteiro Vieira (2002) e Pizzo (2004) contribuem para o entendimento da construção do início da docência. O presente estudo, então, pretende oferecer a área de pesquisa de Formação de Professores como uma doutora em Educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental, destacando se há (ou não) diferenças em relação às outras professoras iniciantes investigadas nas pesquisas correlatas.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO DA PESQUISA

As entrevistas contribuíram no sentido que me fizeram refletir, você me colocou em processo de reflexão constante. [...] Foram momentos de trocar idéias, expor as suas idéias e ver a reação da outra pessoa em relação às suas idéias, isso dá um *feedback* para você continuar, rever.

Prof^a Carmem (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004)

Neste segundo capítulo descrevo a forma como essa pesquisa foi organizada, que compreende: as fontes de dados, a natureza da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e a forma como estes foram organizados e analisados. Em seguida, apresento a caracterização da professora participante e da escola em que estávamos trabalhando e onde as situações analisadas foram vivenciadas.

2.1 As fontes de dados e a natureza da pesquisa

As fontes utilizadas para a coleta de dados desta pesquisa foram as narrativas escritas por uma professora iniciante e sessões de entrevista. A elaboração de suas narrativas escritas ocorreu sem a minha interferência delimitando o que ela deveria registrar

Enquanto pesquisadora, permaneci em contato com o pensamento da professora ao ler suas narrativas escritas, permitindo uma aproximação às situações vivenciadas por ela em sala de aula. Por ser assistente de direção da escola em que a professora trabalhava, também estive presente diariamente no contexto escolar durante todo o transcorrer da pesquisa e acredito, concordando com Bogdan e Biklen (1991, p.48), que muitas das *ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.*

A importância das narrativas escritas não se restringe à coleta de dados. Segundo Zabalza (1994, p. 95), o professor ao registrar a sua experiência recente aprende com a

própria narração, pois ele *não só a constrói lingüisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional*. Este mesmo autor conclui que a narração constitui-se em reflexão, é um diálogo que o professor estabelece com ele próprio sobre a sua experiência. Neste sentido, o instrumento de coleta de dados passa a ser um instrumento para quem escreve, ao oferecer a possibilidade de rever a sua própria prática, clareando as suas próprias idéias e contribuindo para a busca de novas ações.

Em seu estudo, Corsi (2002, p.10) também relata sobre o diário enquanto gerador de reflexão e também sobre a importância da interferência do pesquisador para que ela aconteça.

[...] o diário como instrumento de pesquisa suscita no professor diferentes tipos de reflexão. A interferência do pesquisador pode oferecer condições para a ocorrência da reflexão sobre a prática durante o trabalho de pesquisa, quando o professor retoma as situações posteriormente e é questionado a respeito de sua ação.

Neste trabalho, as sessões de entrevista foram diálogos que possibilitaram a reflexão sobre a própria prática, quando a professora se distanciou das situações cotidianas e teve a possibilidade de rever as suas ações através das questões que direcionei a ela. Seguindo a indicação de Simson (1998), a entrevista significou um instrumento para complementar as informações já existentes, como também ofereceu dados originais à investigação.

Os dados recolhidos durante a investigação foram basicamente palavras: anotações sobre conversas informais com a professora ou situações observadas de sua participação no contexto escolar, o registros realizados pela professora, transcrição da entrevista realizada, ou seja, constituíram-se em narrativas escritas e orais. A palavra escrita assumiu neste trabalho importância particular, tanto para o registro dos dados, como para a disseminação dos resultados. Neste relatório, na apresentação e análise dos dados aparecem excertos das narrativas com a finalidade de *ilustrar e substanciar* o trabalho (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p. 48).

Como conseqüência do que foi relatado neste item, segundo Bogdan e Biklen (1991), os dados coletados nesta pesquisa são de natureza qualitativa.

2.2 Os procedimentos de coleta de dados

O conjunto dos procedimentos usados para coleta dos dados pode ser visualizado no Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 – CRONOLOGIA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DADOS COLETADOS

1ª fase – de março de 2003 a maio de 2004			
Datas	Fontes de informação	Dados	Tempo de magistério
Março/2003	Conversa com a professora	Consentimento da professora para a sua participação na pesquisa, explicitação dos objetivos e estabelecimento de acordos sobre os procedimentos metodológicos.	2 meses
Abril/2003	Narrativas escritas	Registro das <i>Primeiras reflexões</i> – de 10/02 a 21/04/2003	3 meses
Abr a jul/2003	Narrativas escritas	Registro das situações vivenciadas.	3º ao 5º mês
Outubro/2003	1ª sessão de entrevista elucidativa	Explicitar aspectos do diário.	8 meses
Novembro/2003	2ª sessão de entrevista elucidativa	Explicitar aspectos do diário.	9 meses
Mai/2004	Roteiro de entrevista preenchido pela professora	Caracterização da vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Considerações escritas pela professora complementando a entrevista elucidativa.	1 ano e 3 meses
2ª fase - de julho a setembro de 2004			
Data	Fontes de informação	Dados	Tempo de magistério
Julho/2004	1ª sessão de entrevista de aprofundamento	Caracterização da professora e informações sobre o contexto escolar; Impressões da professora sobre a leitura de suas narrativas escritas.	1 ano e 5 meses
Agosto/2004	2ª sessão de entrevista de aprofundamento	Considerações da professora sobre a versão do meu relatório de pesquisa apresentado à banca de qualificação; expôs as suas concepções teóricas.	1 ano e 6 meses
Setembro/2004	3ª sessão de entrevista de aprofundamento	Esclarecimentos sobre a relação teoria e prática, indicação sobre o que faltou para ter feito mais pelos alunos com dificuldades, trabalho com os conteúdos, considerações sobre a participação na pesquisa.	1 ano e 7 meses

O detalhamento do quadro permitirá visualizar melhor esse processo. Ele compreendeu duas fases, que juntas tiveram a duração aproximada de um ano e sete meses, e utilizou diferentes instrumentos. A primeira fase, de março de 2003 a maio de 2004, consistiu no contato com a professora, em suas narrativas escritas e entrevistas elucidativas; a segunda fase, em um aprofundamento nos dados em conjunto com a professora, através de entrevistas de aprofundamento, no período de julho a outubro de 2004. As duas fases estão descritas na continuidade deste subitem.

Em março de 2003, realizei o contato com a professora para o início da primeira fase da pesquisa, quando expliquei a ela que a temática do meu trabalho era desvendar o início da construção da docência e consistiria em observações realizadas por mim de suas aulas e a escrita de um diário por ela, além de entrevistas. Primeiramente, a professora disse que a presença de alguém em sua sala a incomodaria, por se sentir invadida, mas estava disposta a participar da pesquisa e precisaria aprender a lidar com esta situação de ter a sua vida compartilhada. A professora mostrou-se muito interessada, disse que a participação na pesquisa e a escrita do diário contribuiriam para que ela refletisse sobre a sua própria prática. Nesta conversa, ela disse que já estava devendo para si mesma o diário, pois havia se proposto a escrevê-lo enquanto gerador de reflexão e organização do seu trabalho, porém ainda não havia iniciado os seus registros.

A proposta inicial previa observações das aulas, porém o fato de eu ser assistente de direção na mesma escola em que desenvolvia a pesquisa acabou dificultando esta entrada. Isso porque, como combinado com a professora, para preservar a sua identidade apenas a diretora da escola sabia do desenvolvimento da pesquisa; assim, diante do professorado eu não teria explicações para o fato de permanecer periodicamente em contato direto com a sala de aula de uma professora. Mesmo que eu compartilhasse com todos o estudo que estava fazendo, acredito que ficaria difícil ser vista pelos outros professores somente como pesquisadora, em determinados dias e horários. Poderia causar um desconforto estar somente presente com intensidade em uma sala de aula, ou até mesmo, estando acompanhando os trabalhos da professora, eu poderia ser solicitada a qualquer momento para resolver assuntos relativos ao dia-a-dia do contexto escolar, o que causaria descontinuidade nas observações. Por essa razão a

coleta de dados restringiu-se ao diário e à entrevista e foram esses os instrumentos utilizados na primeira fase da coleta de dados.

Para a concretização dessa fase, inicialmente propus a realização de uma entrevista a título de retrospectiva do período compreendido entre o início do seu trabalho, dia três de fevereiro de 2003, e o final do mês de março, momento em que se iniciou a pesquisa. A professora preferiu realizar essa retrospectiva por escrito, ao invés da conversa. Porém, o registro não aconteceu imediatamente após a nossa conversa, mas a professora conseguiu organizá-lo um mês após o combinado. Então, esse primeiro registro compreendeu o período entre 10¹² de fevereiro a 21 de abril de 2003, sendo nomeado por ela como primeiras reflexões.

A partir deste primeiro registro, solicitei que as narrativas fossem feitas diariamente, ficando combinado que o diário seria recolhido no início da semana posterior àquela registrada. Na primeira semana o diário foi assim organizado. Nas seguintes a professora encontrou dificuldade em cumprir os prazos para organizá-lo, preferindo fazê-lo semanalmente, ou seja, realizando uma reflexão sobre a semana que antecedeu o registro. Sendo assim, a partir desse momento, os registros realizados pela professora estarão nomeados neste relatório como narrativas escritas. A maioria dos registros foi entregue em disquete e aqueles que a professora redigiu manualmente eu mesma digitei.

No início da pesquisa não foi estabelecido roteiro prévio sobre a forma de organização ou os assuntos que deveriam ser abordados nos registros. Solicitei apenas que a professora escrevesse um diário envolvendo **tudo** o que acontecesse na sala de aula durante cada dia. Corsi (2002, p. 147), ao orientar a escrita dos diários com um roteiro em sua pesquisa, concluiu que:

[...] embora seja usual o procedimento de nortear a elaboração dos diários, fica uma questão a ser investigada posteriormente: quais seriam os efeitos de diários não submetidos a um roteiro prévio? Assim, no presente trabalho, se não tivesse dirigido o diário, eu poderia ter um retrato mais acurado ou mais

¹² As atividades escolares aconteceram a partir do dia três de fevereiro de 2003, durante a semana de planejamento, porém ao iniciar os seus registros no diário a professora considerou o dia em que as aulas começaram.

vivo das dificuldades? Ou isso se perderia? Será que as táticas pedagógicas teriam aparecido nos relatos de Marisa?

A interpretação que fiz das narrativas escritas apresentadas pela professora indicava que o foco principal dos registros realizados por ela foi o enfrentamento das dificuldades presentes em seu início na carreira docente. Como eu não havia direcionado a escrita de suas narrativas para o registro das dificuldades, resolvi esclarecer se ela havia compreendido que era para enfatizar as situações difíceis ou se, conforme a minha hipótese, elas foram realmente o que prevaleceu nesse momento inicial de aprendizagem da docência.

Conversei com a professora e ela recordava que eu havia solicitado o registro envolvendo tudo o que havia ocorrido durante o dia de aula. Pedi então que redigisse a sua compreensão da tarefa solicitada e ela assim a expressou:

Proposta: analisar a prática de uma professora iniciante.

Para tanto, a princípio, a pesquisadora estaria periodicamente na sala de aula e também analisando dados registrados pela professora. Depois resolveu-se que a pesquisadora trabalharia apenas com as anotações da professora e com entrevistas para discussão e confrontação dos dados.

Esses dados consistiriam em impressões da professora sobre sua prática diária (dificuldades, sucessos, insucessos e comentários sobre os conteúdos).

Então, como a própria professora redigiu, ela havia entendido que a minha proposta de pesquisa era analisar a prática de uma professora iniciante e que a sua tarefa consistiria em registrar as suas impressões sobre a própria prática.

Percebe-se um intervalo¹³ das narrativas escritas apresentadas pela professora, que ficaram assim organizadas:

1. Retomada do período inicial: de fevereiro a abril (1º bimestre letivo de 2003);
2. Registro diário: de 23 a 30 de abril de 2003;
3. Registro semanal de 12 a 16 de maio de 2003;

¹³ A professora relatou que realizou apenas o registro em tópicos, sem descrever e refletir sobre as situações, pois estava envolvida com as atividades de avaliação dos alunos no final do segundo bimestre.

4. Registro semanal de 19 a 23 de maio de 2003;
5. Registro diário de 29 de julho a 01 de agosto de 2003.

Após várias leituras das narrativas escritas, organizei o roteiro de entrevista realizada nesta primeira fase da coleta de dados (apêndice 1) procurando elaborar questões que retomassem algumas ações da professora, a fim de fazer com que ela refletisse sobre os motivos que a levaram a agir de determinada forma, a coerência entre a sua atuação e as suas convicções, além de investigar se, com o distanciamento dos acontecimentos, a professora percebia outra forma de lidar com as situações. Realizada em duas sessões, ela está nomeada neste relatório como *entrevista elucidativa* e serviu para explicitar aspectos descritos nas narrativas escritas.

Em outubro e novembro de 2003 ocorreram as duas sessões da entrevista elucidativa. A primeira sessão teve duração de aproximadamente uma hora e a segunda durou três horas e meia. Esta segunda sessão seria dividida em pelo menos duas, porém com as dificuldades que vínhamos enfrentando para encontrarmos um horário comum, e com a disponibilidade da professora em permanecer até o final, acabamos realizando de uma só vez. Acredito que isto foi positivo, pois as questões foram respondidas em um mesmo período, promovendo conexões imediatas entre idéias e interpretações, e se transferíssemos para outro dia, aconteceria um outro distanciamento.

Embora essa entrevista elucidativa tenha seguido roteiro semi-estruturado no decorrer do diálogo por várias vezes interferi, direcionando o rumo da conversa ou lançando novas questões para melhor compreender o pensamento da professora. Segundo Simson (1998, p.20) *a entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre o qual versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho*. Neste sentido, o pesquisador pode utilizar um roteiro para direcionar a entrevista.

Como apoio à coleta de dados, e com o consentimento da professora, durante as sessões de entrevista foi utilizado o equipamento de gravação.

Para a transcrição da entrevista, escutei a gravação realizada por quatro vezes, duas delas indo e voltando a fita para conferir o que a professora disse, uma parando a reprodução para fazer reparos no texto que já havia produzido e, na última vez, atentei-me à forma como pontuei o texto. No entanto, sabendo que posso ter oferecido aos

registros elementos da minha própria interpretação, com a intenção de minimizar esta interferência, após a transcrição das fitas, entreguei à professora uma cópia do material transcrito, a fim de que ela verificasse se correspondia ao que havia dito. Isto porque, segundo Bogdan e Biklen (1991), o significado é de importância vital em uma pesquisa qualitativa, sendo interesse dos pesquisadores saber qual o significado que as pessoas atribuem à sua vida.

Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes expectativas adequadamente. Alguns investigadores que fazem uso do vídeo mostram as gravações feitas aos participantes para compararem as suas interpretações com as dos informadores. (Meham, 1978) Outros investigadores podem mostrar rascunhos de artigos ou transcrições de entrevistas aos informandos principais. Ainda outros podem conferir verbalmente as suas perspectivas com as dos sujeitos (Grant, 1988). Ainda que se verifique alguma controvérsia relativamente a estes procedimentos, eles reflectem uma preocupação com o registro tão rigoroso quanto o possível do modo como as pessoas interpretam os significados. (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p.51)

Em maio de 2004, ainda nesta primeira fase do trabalho, realizei uma entrevista para a caracterização da professora, com questões sobre a sua vida familiar, carreira acadêmica, experiência profissional e, ainda, como ela se via diante da sua formação e sua atuação, questões relativas ao seu primeiro ano na profissão docente, as suas concepções teóricas e a sua impressão sobre a experiência de escrever as narrativas. No dia marcado a professora adoeceu. Deixei em sua casa o roteiro que nortearia a entrevista e ela prontamente o respondeu¹⁴ (apêndice 2), devolvendo-me dois dias depois. Foi também neste dia que a professora me entregou a cópia da transcrição da entrevista com as suas observações. Alguns esclarecimentos foram feitos pelo telefone e ela se colocou à disposição para conversas futuras.

No segundo semestre de 2004, no ano seguinte ao início da professora na carreira docente, iniciou-se, então, a segunda fase de coleta de dados. Esta etapa compreendeu uma entrevista também com roteiro semi-estruturado (apêndice 3) realizada em três sessões, nomeada nesse relatório como *entrevista de aprofundamento*.

¹⁴ Este roteiro está denominado neste relatório como *roteiro de entrevista preenchido pela professora*.

Ainda nesta fase, a fim de compartilhar com a professora a organização e a análise dos dados, solicitei que ela lesse as narrativas que escreveu e pensasse em como organizá-las para a análise em um relatório de pesquisa. Após uma sessão de entrevista em que conversamos sobre a sua visão dos dados, ofereci a ela uma cópia do meu relatório de pesquisa¹⁵ para que ela tecesse considerações. Este movimento de solicitar à professora as suas considerações e retornar a ela as minhas interpretações se justifica pela natureza da metodologia que adotei, na qual o significado atribuído pelo sujeito é de vital importância.

A minha experiência como sujeito em uma pesquisa também influenciou esta decisão. Em 2001, fui solicitada por uma pesquisadora a participar de uma entrevista, cuja temática era a relação professor-aluno. Ao final das três horas de entrevista, fui informada que a intenção de pesquisa estava em perceber como a professora, no caso eu, lidava com a questão de gênero durante a aula. Tempos depois, fui convidada para participar da defesa de sua dissertação e recebi um exemplar do seu relatório de pesquisa.

Entre os equívocos apresentados pela pesquisadora que havia me entrevistado, ela tecia comparações entre mim e outra professora também participante da pesquisa, quanto ao nosso envolvimento com o corpo docente da escola. Enquanto a outra professora tinha constituído um trabalho apoiado em parte de seus pares, eu apresentava-me em uma situação de isolamento e solidão profissional. A pesquisadora, então, colocava em questão como duas professoras viviam de forma diferente dentro da mesma instituição escolar. Porém, não trabalhávamos na mesma escola. Elas eram próximas, localizadas em bairros vizinhos que traziam o mesmo nome, porém identificados com números que lhes diferenciavam (Bairro X1 e Bairro X2).

Desta forma, os cuidados na coleta e análise dos dados, procurando dar voz efetivamente à professora participante, foi uma preocupação com a ética no processo de investigação que adveio de minha própria experiência e também da consideração de que a professora que investiguei já havia vivenciado uma etapa maior da carreira acadêmica do que aquela em que ela se colocava enquanto sujeito.

Enfim, com esse movimento procurei atender o que a literatura indica como necessário dentro de um paradigma que compreende o professor enquanto sujeito do

¹⁵ Versão apresentada à banca no exame de qualificação.

conhecimento, não sendo a produção de saberes privilégio dos pesquisadores. Ao considerar a professora como efetivamente participante, a fim de fazer uma pesquisa *com* e não *sobre* ou *para* ela, pretendi oferecer espaço para as suas idéias e interpretações, com o intuito de produzir um estudo que estivesse de fato ligado à vida cotidiana escolar e que pudesse contribuir para um impacto nesta realidade. (Tardif, 2002)

Em junho de 2004, aproximadamente um ano após o término de suas narrativas escritas, solicitei que a professora realizasse a leitura de seus registros procurando extrair o que os dados revelaram sobre o seu início na carreira docente e como ela os organizaria em um relatório de pesquisa.

Em julho de 2004, na primeira sessão da entrevista de aprofundamento, conforme eu havia solicitado, após a professora ter feito a leitura de suas narrativas escritas, conversamos sobre o que os dados revelaram e como ela os organizaria em um relatório de pesquisa. Também respondeu questões sobre o contexto escolar.

Em agosto de 2004, na segunda sessão da entrevista de aprofundamento, a professora apresentou as suas considerações sobre a leitura que realizou do meu relatório de pesquisa, corroborando a minha interpretação e organização dos dados. Ela ainda expôs brevemente as suas concepções teóricas e como imaginava a teoria estudada na prática, antes de ingressar nela. Em relação à leitura que a professora realizou da versão do meu relatório de pesquisa, apresento, a seguir, algumas considerações feitas por ela.

É interessante destacar que ao tecer considerações sobre o meu relatório de pesquisa, a professora aproximou-se das que foram sugeridas pelas docentes da banca no exame de qualificação.

Ela concorda com esses autores? Mas, qual é a opinião dela a respeito disso, o que ela está achando desses dados que ela tem, qual é a visão dela? Eu queria isso, não sei se é isso que você vai fazer no capítulo final. Um pouco mais crítica, no bom sentido, porque você pega uma professora que tem uma formação diferenciada da grande maioria, então, vai mais a fundo, explora mais isso. Até que ponto nessas atitudes que a professora toma, na própria análise que ela faz, embora tenha sido pouca coisa pra isso, mas tem alguma coisa que dá. Como ela analisa a própria prática e que isso poderia ter indícios, ela está usando de fato esse algo a mais que ela tem? Mostra no trabalho desta professora alguma coisa que serviu para alguma coisa, ou ela age exatamente

como a menina que saiu do curso de magistério? Porque você coloca isso como um diferencial dessa professora que você vai analisar, mas depois você não explora isso, você só fica no que os autores disseram. Então, parece que você está querendo corroborar as hipóteses deles, ver se realmente isso acontece ou não com o professor iniciante, então, aí você não mostra a sua cara. Eu acho que você pode mostrar a sua cara pegando esse diferencial que essa professora tem. Faz diferença, não faz diferença? Em algumas coisas você vai ver que não faz diferença, em outras você vai ver que faz. (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Em relação ao referencial teórico assumido durante esta pesquisa, a professora assim se posicionou:

É um material interessante para a gente pensar a escola hoje, porque você apresenta alguns dados, dentro de tudo isso,. Bom, aí isso é deficiência do professor iniciante, deficiência da organização escolar? Por que que com todo mundo acontece isso? É a formação do professor que é deficitária? É a estrutura que ele encontra?

Eu li o começo, o fim e voltei para ler o meio do trabalho, o referencial teórico. Eu estava muito curiosa para ver você e não o que os autores dizem. Então, a questão do apoio institucional. Esse apoio que os autores questionam é fundamental, quase decisiva, porque sem esse apoio o professor pode acabar desistindo da profissão. (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Em setembro de 2004, realizei uma última entrevista de aprofundamento com a professora, quando conversamos sobre o ensino de conteúdos, a sua preocupação com a aprendizagem de todos os alunos e a dificuldade em trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem. Também teceu considerações a respeito da relação entre teoria e prática, além de indicar se a participação na pesquisa trouxe contribuições para o seu trabalho.

Este movimento de voltar à professora para procurar as suas interpretações dos dados, no afã de produzir um trabalho coerente, ainda foi necessário quando estava realizando os últimos ajustes neste relatório de pesquisa, em janeiro de 2005. Nesta ocasião, por meio de um contato telefônico, a professora esclareceu as minhas recentes dúvidas. São recentes e não últimas, pois concebo como um processo a construção deste trabalho e, o relatório de pesquisa que por ora apresento é uma tentativa de síntese necessária para apresentar a análise dos dados coletados.

Esses dados aos que me referi neste item se encontram nos três capítulos seguintes.

2.3 A organização e a análise dos dados

Desde o início desse trabalho direcionei o meu olhar - ao conversar com a professora, ao observar informalmente situações vividas por ela na escola, durante a leitura de suas narrativas escritas - à temática deste estudo, ou seja, as aprendizagens da docência realizadas no primeiro ano de atuação profissional por uma doutora em Educação se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, justamente por ser um trabalho que acompanha a construção do desenvolvimento profissional de uma professora, não sabia ao certo qual a direção que os dados iriam tomar, como seriam organizados e analisados. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p.50)

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

Então, após o término dos registros da professora em narrativas escritas, realizei várias leituras dos dados a fim de organizá-los. Observei que as situações descritas pela professora eram em relação aos comportamentos apresentados pelos alunos que lhe causavam preocupação e como ela tentava resolver as situações. Ela registrava, ainda, observações e dúvidas sobre as causas de alguns alunos não participarem das tarefas. Essas foram as situações que, a meu ver naquele momento, apareceram com mais frequência em seus registros.

Na entrevista elucidativa, direcionei à professora questões baseadas em suas narrativas escritas, a fim de explicitar aspectos relacionados às situações registradas por ela e, próximo ao final do ano letivo, como a professora percebia algumas de suas vivências do início na carreira docente.

Terminada a entrevista elucidativa, realizei a transcrição literal das fitas de áudio, que gravei com o consentimento da professora.

Tendo em mãos as narrativas escritas e a transcrição literal da entrevista elucidativa, realizei uma outra leitura dos dados, desta vez grifando com cores diferentes as partes do texto nas quais era possível identificar aspectos relacionados aos seguintes focos de análise: dificuldades, fontes de aprendizagem, formas de lidar com as situações. Assim, consegui agrupar os dados de acordo com a semelhança entre eles e elaborei a versão do relatório de pesquisa apresentado à banca de qualificação.

Os dados coletados na segunda fase da pesquisa complementaram aqueles já existentes. Porém, vale ressaltar que a partir das considerações da professora, conforme explicitarei no início do terceiro capítulo, realizei alterações na organização dos dados, agrupando-os, então, de acordo com os seguintes focos de análise:

1. Dificuldades sentidas pela professora e formas de lidar com elas: *administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada um dos alunos e assumir o controle da situação.*
2. Fontes de aprendizagem profissional da docência: *os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional.*

Os dados foram analisados com base na literatura que aborda a construção do início da docência, os saberes docentes e as relações entre o pensamento e atuação docentes, bem como com os resultados das pesquisas correlatas aqui abordadas. Procurei também, como pesquisadora e profissional atuante na escola onde os dados foram coletados, analisar as situações aí reveladas e lançar hipóteses explicativas para algumas delas.

2.4 A professora participante, a pesquisadora e a escola

A professora

A escolha da **professora participante** desta pesquisa, como explicitarei na introdução deste relatório, foi se constituindo em consequência da construção e definição da minha intenção de pesquisa.

Carmem¹⁶ nasceu há 43 anos no município de Luis Antonio, interior do estado de São Paulo, morando durante a sua infância em uma fazenda.

De aparência séria, demonstra tranqüilidade e segurança ao expor as suas idéias. A princípio mostrou-se sucinta em suas falas, mas ao longo dos cinco encontros para a realização das sessões de entrevista, fomos estabelecendo uma relação de confiança e dialogávamos com mais veemência, suscitando muitas indagações sobre o nosso processo de construção da docência. Em meio aos seus relatos, eu também contava a ela histórias sobre a minha trajetória profissional.

Foi em uma escola rural, localizada na propriedade onde morava e denominada *escola de emergência*¹⁷, que freqüentou as três primeiras séries do ensino fundamental. O seu contato com o mundo da escrita já havia começado antes de sua entrada na escola, como relatado pela professora e pode ser observado no excerto transcrito a seguir:

Eu entrei na 1ª série aos 7 anos incompletos e sempre fui aquela aluna exemplar, sempre gostei de ler e **quando eu fui para escola eu já tinha esse contato com o mundo da escrita**¹⁸. Eu adorava ficar mexendo em livros. Tudo que eu pegava eu tentava ler, quando eu fui para a escola eu estava assim a ponto de bala para aprender e logo que eu me alfabetizei, 2ª ou 3ª série, acho que foi na 2ª série, eu já li, **o primeiro clássico que eu li foi Clarissa, do Veríssimo, li Monteiro Lobato, Emília no país da Gramática, é interessante os primeiros livros como a gente lembra. As aventuras do Pedrinho, o Sítio do Monteiro**. [Onde você conseguia esses livros?] Tinha em casa. Não sei de onde apareciam, mas tinha lá. Meus tios que levavam, tinha bastante, tinha também os livros didáticos dos meus irmãos e eu gostava de pegar os livros de Português e ler as poesias que geralmente tem... (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

¹⁶ Os nomes dos alunos e das professoras da escola que aparecem neste relatório são fictícios.

¹⁷ Denominação dada a escolas rurais geralmente multisseriadas.

¹⁸ Os trechos em negrito correspondem às informações que julguei nucleares nos registros e nas falas da professora.

Toda a sua escolaridade foi vivenciada em escola pública. Após a escola rural, freqüentou a 4ª série em um Grupo Escolar¹⁹ no distrito de Santa Eudóxia, município de São Carlos/SP e, em continuidade, de 5ª a 8ª série em uma escola estadual localizada em um bairro central da mesma cidade. O ensino médio foi cursado em uma escola estadual localizada na avenida central da cidade de São Carlos, uma tradicional escola de formação de professores, porém naquele momento a participante optou por freqüentar o ensino regular. A formação inicial de professores e a pós-graduação foram realizadas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Não cursou o magistério no ensino médio porque ao sair da 8ª série estava indecisa, conforme ela relatou: *foi no meio do ensino médio que eu comecei a pender para o lado do magistério, aí eu optei pela Pedagogia. Saí e entrei direto no curso de Pedagogia.* (Entrevista de aprofundamento - julho de 2004)

Dando continuidade aos estudos, licenciou-se em Pedagogia no ano de 1988, habilitando-se ao exercício da administração escolar, que era a habilitação central do curso. Em seguida, durante os anos de 1989 e 1994, trabalhou o seu projeto de pesquisa do Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Segundo a professora, em seu estudo ela procurou compreender a relação sujeito (o professor em formação) e objeto (a realidade educativa) dentro de um grupo de pesquisa em Educação. Nos três anos seguintes, de 1995 a 1997, voltou ao curso de Pedagogia para cursar a habilitação para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Foi nesta época que conheci Carmem. Estivemos juntas em algumas disciplinas desta habilitação e eu a admirava pela sua seriedade em relação ao estudos, percebida por mim em diferentes manifestações: a sua assiduidade às aulas, a leitura cuidadosa e crítica dos textos estudados, as considerações manifestadas durante as aulas, entre outras.

Continuando a sua carreira acadêmica, o doutorado teve lugar na UNESP e, segundo a professora, procurou investigar a dicotomia teoria-prática, na qual está inserida o esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimento pelo aluno. O objetivo de sua pesquisa foi

¹⁹ Denominação dada, à época, aos estabelecimentos de ensino primário (hoje séries iniciais do ensino fundamental).

explicitar alguns dos mecanismos histórico-contextuais que determinaram o esvaziamento da atividade mediadora do professor, retirando dele a direção de sua própria atividade.

Durante a graduação e a pós-graduação participou em grupos de estudo e de pesquisa na universidade, estudando, por exemplo, a teoria de Vygotski, questões relativas à formação de professores, entre outros temas. Apresentou trabalhos em Congressos de Iniciação Científica da UFSCar.

Desde o início de sua formação se identificou com as idéias do Materialismo Histórico Dialético e acredita que foi essa perspectiva que ampliou os seus horizontes para, conforme as suas próprias palavras, *buscar conhecer outras perspectivas do conhecimento e tirar delas seus pontos válidos para a construção do conhecimento e transformação da realidade*. (Roteiro de entrevista preenchido pela professora – maio de 2004)

Ao ser questionada sobre se desprezou alguma teoria estudada, pensando que jamais a usaria, respondeu que nunca foi adepta de radicalismos, a ponto de deixar de lado qualquer teoria que fosse, pois acredita que todas tiveram ou têm sua validade dentro da especificidade de uma situação determinada.

Começou a trabalhar aos 18 anos, a fim de prover o sustento pessoal, como auxiliar de produção em uma empresa na cidade de São Carlos. Trabalhou também como balconista, antes de ser professora.

A sua primeira experiência docente aconteceu durante o ano de 2003, admitida em caráter temporário (ACT)²⁰ na rede municipal de São Carlos/SP, ministrando aulas em uma 2ª série do ensino fundamental. Agora eu encontrava Carmem em um outro espaço de formação docente. Confesso que me surpreendi com a sua chegada na escola na qual eu trabalho como assistente de direção, e assim que a vi me dirigi à diretora dizendo “ essa professora fez doutorado”. Na verdade, eu expressava ao mesmo tempo uma admiração e altas expectativas em relação a ela como professora, por sua trajetória acadêmica, e também uma inquietação, pois visualizava-a como uma professora universitária e não na função que ela começava a ocupar. Talvez estivesse influenciada

²⁰ Embora a professora não fizesse parte do quadro docente efetivo da escola, e sendo contratada a princípio até o mês de julho, esteve presente desde o primeiro dia de trabalho, participando do planejamento inicial, e continuou até o final do período letivo. A sua permanência aconteceu porque a professora efetiva permaneceu durante todo o ano em licença-saúde.

pelas impressões que guardava dela durante as disciplinas que cursamos juntas na Universidade e que me faziam pensar que ela já estava trabalhando no ensino superior.

Em uma entrevista ela relatou que, embora atuando como professora das séries iniciais, pretende seguir a carreira acadêmica se tornando professora universitária. Já procurou por essa oportunidade, porém a experiência em escolas do ensino fundamental lhe foi cobrada. Assim, iniciou a sua carreira docente para adquirir experiência na profissão e também, para garantir a própria subsistência.

A esse respeito ela disse:

Eu procurei pelo ensino superior, mas na seleção sempre é cobrada a experiência como professora do ensino fundamental e eu não tinha. Hoje eu vejo que realmente isso tem que ser cobrado mesmo, é uma experiência que você precisa ter, conhecer essa realidade mesmo como ela funciona. Não dá para formar um professor, sem sentir na pele o que é ser professor. E aí ou ele vai em frente ou ele desiste de vez, já muda de profissão a tempo. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)

Eu busquei o ensino fundamental primeiro para **adquirir experiência e também** naquele momento eu tinha que trabalhar, é uma questão de sobrevivência, então apareceu esta possibilidade e eu comecei. Essa experiência no ensino fundamental é muito importante para quem quer ser professor, seja em qualquer nível, é **um momento da formação do professor que é imprescindível. É aí que você começa a ver de fato em que que a teoria pode ajudar e muitas vezes como que muitos teóricos estão tão distantes da realidade.**

Muitas teorias, muitas coisas válidas, importantes, só que não se encaixam na realidade tal como ela é. A escola ela tem que, não sei, mudar muito para poder absorver essas teorias, essas coisas tão bonitas que a gente tem. Foi uma opção válida porque essa experiência, eu estou sentindo, que é o que faltava na minha formação. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)

Quanto à sua chegada até esta escola, procurei saber se foi por escolha, ou se ela se interessou por alguma especificidade da instituição, como o trabalho com crianças de zona rural, considerando a sua própria trajetória como aluna com a mesma proveniência.

Fiquei sabendo que estava havendo a inscrição, fui lá fiz e nem estava esperando ser chamada, eu tinha zero ponto. Ainda eu tinha feito para o supletivo também, e fui classificada nos dois. [...] tinha algumas escolas, não conhecia nenhuma escola, não tinha referência de escola nenhuma. *Vou ver a que ficou sobrando e que for mais próxima para mim.* O critério de escolha

para mim foi a distância de onde eu morava, porque eu não tinha referência de escola nenhuma. Tinha bastantes vagas, e tinha essa que sobrava. Depois que eu fui ver direito essa era até agosto. Eu falei *tudo bem*. Eu acho que muitas pessoas que estavam na minha frente não escolheram essa escola por não ser o ano todo. Mas eu como estava em uma fase assim... Então foi assim que eu vim parar aqui. Nem sabia que tinha uma escola aqui. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)

Diante da sua vivência como aluna da zona rural, em uma entrevista de aprofundamento perguntei como foi trabalhar com crianças provenientes do mesmo meio e se a sua experiência influenciou em sua forma de ser professora de alunos com a mesma procedência. A professora assim respondeu:

É uma experiência muito rica, você os vê interagindo sem... na relação deles não há preconceito, não há diferenciação, se você não prestar bem atenção, se você não souber da história deles, você nem faz essa diferença. E na questão de você estar trabalhando os conteúdos é muito legal esta troca de experiências. Porque se você for ver criança da zona rural ela tem mais a oferecer que a criança da zona urbana, porque muito do que a criança da zona urbana tem acesso, essa criança da zona rural também tem, pelo menos que ele ouviu falar e ele traz determinadas experiências que a criança da cidade nunca teve. **Então eu acho que é bastante rica, e mesmo porque eu me identificava com as crianças da zona rural. Eu tinha uma linguagem. Ele estava falando de determinada coisa, o outro lá perguntava o que é isso, às vezes uma palavra, um conceito, mas eu sabia do que ele estava falando e como a coisa funciona.** Foi muito legal. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)

Eu acho que interferiu nesse sentido, em um sentido positivo. Eu entender sobre **o que eles estavam falando e saber de como é a vida deles e muitas vezes até entender o Ronaldo²¹, que ele preferia aquela vida porque é muito mais tranquila**, você consegue ser mais criança, você não tem tantas cobranças, tantas imposições. É uma vida mais livre. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)

²¹ Trata-se de um aluno proveniente da zona rural que, segundo a professora, não se motivava pelas atividades escolares, porém dedicava-se com prazer aos afazeres da fazenda onde morava, como o cuidado com os animais.

Ainda em relação aos dois locais de procedência da turma, zona urbana e zona rural, questionei sobre se ela tinha diferentes expectativas em relação à aprendizagem dos alunos.

Para ser sincera, essa questão não foi objeto de atenção, **porque eu sempre via a classe como um todo**. Você falando agora é que eu percebo, não tinha pra mim essa questão de prevalecer o rural ou urbano, eu sempre via a classe como um todo, e **dificuldades tinham tanto os da zona rural, quanto à urbana. A diferença que você vê sente, que você percebe, é na maneira de escrever, na linguagem, é na transcrição da fala na escrita, pelos textos você percebe as diferenças, mas é interessante você ir trabalhando isso, porque você percebe que ele consegue e em um determinado ponto ele passa a dominar as duas formas**, então na hora de escrever ele escreve: nós fomos, voltamos, na hora de falar ele fala: *nós fumu, vortemo*. Então você começa a perceber que é uma coisa a mais, ele está ampliando as capacidades dele. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)

Em 2004 efetivou-se como professora da rede municipal de uma cidade próxima a São Carlos, na qual foi admitida por concurso público. Trabalhava, então, com 35 estudantes em uma classe de 3ª série. Relata como aprendizagem em relação ao seu primeiro ano na docência que *a vida de professor é um constante recomeçar*.

É a única professora de sua família. A sua mãe era responsável pelos afazeres domésticos e o seu pai agricultor. Quanto à escolaridade de seu pai e de sua mãe, a professora assim se manifestou:

Tinham a 4ª série. Era o máximo que se fazia naquela época. Meu pai gostava sempre de estar informado, pesa bastante, sempre gostou que eu estudasse. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Quanto ao seu primeiro ano na docência relata que sentiu uma ansiedade inicial, mas que também esteve muito motivada. Neste segundo ano, esteve motivada no princípio, mas depois ficou *impactada* com o contexto, sentindo diferenças em relação à clientela e à administração em geral. Quanto a este impacto, a professora se referiu ao individualismo com que se exerce a docência nesta outra escola, à sala que lhe foi atribuída formada por alunos com histórico de fracasso escolar e situações de conflitos,

sendo que nenhuma informação sobre isso foi passada a ela. Sentia falta de orientação e apoio das professoras que já trabalhavam na escola e da direção.

As suas impressões sobre escrever o diário foram *ótimas*, sendo *um momento valioso de reflexão*, como ela própria relata. Em 2004, continuava realizando os registros, mas com pouca frequência, *não por falta de dados*, conforme ela explica, *mas de motivação talvez* (Roteiro de entrevista preenchido pela professora – maio de 2004). Essa falta de motivação não poderia ser entendida como a falta de interlocução com alguém que realizasse a leitura e discussão de suas narrativas escritas?

A pesquisadora

Ao tomar contato com a literatura que fundamenta esta investigação acabei por rever o meu processo de ir me tornando professora. Também a leitura das pesquisas correlatas me mostrou situações semelhantes àquelas que eu enfrentei e dois dos estudos revelaram espaços e tempos que eu também vivi. Explico melhor a seguir.

Não dá para ler estudos que indicam as características do período inicial da docência sem me colocar como parte deste momento. Embora afastada da sala de aula, desenvolvendo atividades como assistente de direção, ainda sou uma professora iniciante que não passou dos dois anos e três meses de experiência docente. Isso me faz tão igual a tantas outras professoras que começam a ensinar, assim como a participante do meu estudo, o que me permite utilizar, quando for pertinente, a 1ª pessoa do plural: *nós professoras iniciantes*.

Ao compreender que os saberes que fundamentam a prática docente são temporais e plurais, recorri à minha história de vida pessoal, religiosa e escolar para reconstruir o processo que resultou na síntese de professora que hoje sou.

Aprendi a ser professora com meu pai, observando-o e acompanhando-o no movimento operário, político e popular no final da década de 70 e início dos anos 80. Conheci o que era fazer piquete em porta de fábrica, colar cartazes com uma gosma preparada com farinha nos postes do bairro, participei de assembleias do Conselho de Moradores, acompanhei a fundação do Partido dos Trabalhadores, muitos destes espaços transferidos para a nossa casa, local de fervorosas reuniões. Ele me atribuía

algumas responsabilidades, como datilografar folhetos informativos sobre acontecimentos do bairro e convites para encontros e reuniões.

Escutei, às vezes sem entender muito bem o que acontecia, sobre a cassação do meu pai quando este foi diretor do sindicato dos metalúrgicos, as conversas com um companheiro estrangeiro exilado no Brasil. Convivi de perto com figuras políticas que hoje comandam o nosso país. Nossa casa serviu de abrigo para o seringueiro Chico Mendes durante sua estada em Campinas. Também foi com meu pai que visitei um dos primeiros assentamentos do Movimento Sem Terra e acompanhei desde a sobrevivência em barracas de lonas, até a primeira colheita, a venda da produção e a construção de casas de alvenaria. Essas experiências me mostravam que as mudanças eram possíveis, que a organização em coletivos era necessária, e me ensinavam que ser professora seria conviver com as injustiças sociais, porém sem me conformar.

A vida na qual meu pai se engajou trouxe a ele conseqüências desagradáveis, como quando após a greve de 1979 foi demitido da Bosch e passou a viver a mercê de empregos em cidades vizinhas a Campinas, onde desconheciam a sua vivência política partidária e sindical. Foi nesta época que conheci São Carlos, quando ele foi metalúrgico na SICOM. Mas trouxe também momentos agradáveis, como quando foi convidado a representar o movimento popular e compor uma mesa de discussão ao lado de Paulo Freire. O livro *Pedagogia do Oprimido*, que trago comigo, guarda o autógrafo dado pelo autor naquele momento.

Aprendi a ser professora seguindo a minha mãe, que deixou o trabalho no chão de fábrica quando eu nasci e a partir daí se dedicou aos meus cuidados e aos trabalhos domésticos. Eu a acompanhava na infância aos cursos de artesanato e culinária no Centro Cultural e, para ocupar o meu tempo, ficava na sala do MOBREAL, que atendia os adultos que desejavam se alfabetizar, *brincando de dar aulas*, ajudando a professora. Foi minha mãe quem me acompanhou mais de perto nas tarefas da escola, nas orientações durante a infância e, com muita paciência e determinação, na minha irada adolescência.

O meu pai foi importante para o meu aprendizado dos conhecimentos em Matemática, pois em um período em que trabalhava à noite, passava as tardes me ajudando nas tarefas. Foi com ele também que aprendi a jogar damas, preencher palavras cruzadas, acompanhar as notícias diárias na leitura do jornal. Eram dele os

livros que eu tentava ler assim que aprendi e me lembro de nomes como Dom Quixote de La Mancha, Marcelino Pão e Vinho, Marx, Tolstói e a coleção dos Grandes Pensadores. Lembro, ainda, de alguns livros curiosos como *A arte de falar em público* e *Como falar bem e influenciar pessoas*. Eu também gostava de bisbilhotar o arquivo que ele cuidadosamente organizava, com artigos de jornais sobre os fatos políticos, econômicos e sociais. Aprendi a importância de desenvolver o raciocínio lógico, o prazer da leitura, o ato de ler como busca de informação e conhecimento. Também, aprendi a importância histórica do registro escrito.

A ajuda que recebia de meu pai em Matemática trazia-me boas notas e um conhecimento que eu dividia com os colegas da turma. Principalmente nas vésperas de provas, combinávamos a chegada adiantada na escola e eu revisava com eles os exercícios na lousa. Aprendia assim a traduzir o meu conhecimento em ensino, embora ainda não soubesse o que significava *metodologia* e *transposição didática do conteúdo*.

Continuo a aprender com meu pai e minha mãe. Deixaram Campinas para continuarem as suas trajetórias. Ela voltou para as suas origens, para perto de suas irmãs no interior de Minas Gerais. Entre os seus compromissos, atua como voluntária na APAE²² da cidade, colaborando na confecção de costura e bordado, sendo que muito do que faz aprendeu na convivência com as outras mulheres que lá também colaboram. Ele foi para o litoral, aposentado, e fez de seu descanso trabalho. Ajudou na organização de uma cooperativa de catadores de sucatas, aproximou-se novamente do movimento político e aos sessenta e um anos realizou o sonho de entrar em uma faculdade. Aprendo com eles a importância de buscar sentido para as coisas que fazemos e que perseverar em um sonho é o caminho para realizá-lo. Também que aprendizagem não tem hora, nem data marcada, que a nossa formação *está sendo*, pois ela é histórica e processual.

Aprendi a ser professora freqüentando a Igreja. Ainda adolescente, comecei a auxiliar as catequistas e logo estava acompanhando uma turma. A experiência mais rica nessa época foi quando eu era responsável por uma turma de pré-catequese, com crianças de 5 e 6 anos, porém também recebia as de outras idades que chegavam no meio do ano e não podiam entrar nas turmas que já estavam sendo preparadas para a primeira comunhão. Ali aprendia a trabalhar com grupos, promovendo a interação entre elas e adequando o nível de dificuldade das atividades que propunha.

²² Associação dos Pais e Amigos do Excepcional.

Com as crianças das minhas turmas de catequese organizei saídas pelo bairro, construímos maquetes respeitando a proporção do tamanho das casas, comércio e igreja nos materiais que escolhíamos. Trabalhávamos com encenação de textos bíblicos, dramatização de histórias lidas, e lembro que era com as crianças que eu construía o nosso entendimento dos textos para transformá-los em teatro. Participei de cursos sobre como transformar os ensinamentos bíblicos em atividades, de escolha de manuais mais adequados para a realidade do nosso bairro e lembro vagamente de palestras sobre psicologia infantil.

Ainda na igreja, assumi a coordenação do grupo de jovens e nessa época convivi com padres e seminaristas que eram adeptos da Teologia da Libertação. Neste convívio aprendi a disciplina dos seminários, a importância dada aos horários de estudos e à tradução dos ensinamentos bíblicos em frentes que promovessem a inclusão social. Durante a campanha da Fraternidade, que tinha como tema a juventude, acompanhei o padre da igreja que eu freqüentava em missas de oito bairros diferentes, quando a homilia ficava sob a minha responsabilidade.

Mas o que mais recorro deste período foram as minhas conversas com presidiários, quando participava da Pastoral Carcerária. Em uma delas eu precisava falar da parábola do filho pródigo, que contava a história de um rapaz que saiu da casa do pai e após gastar tudo o que tinha voltou, sendo recebido com alegria e festa. Seriam também aquelas pessoas recebidas assim em sua volta à sociedade? Eu aprendia que aquele também era um espaço educativo e que no diálogo construíamos possibilidades de transformação.

As dúvidas que eu tinha em relação aos dogmas católicos me fizeram procurar pelo curso de Teologia na PUCCamp²³, porém a minha entrada ficou registrada apenas no ato da matrícula, pois coincidiu com a minha vinda para São Carlos para cursar Pedagogia. Antes disso, cursei um ano de Jornalismo na mesma Faculdade, onde as aulas eram em auditórios com aproximadamente oitenta alunos. Esse foi um grande aprendizado. Ninguém olhava o meu caderno, eu não precisava pedir para sair da sala, não tinha lição na lousa. A relação com o conhecimento passava a ser estabelecida de outra forma, eu não estava fazendo algo para o professor, era para mim.

²³ Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Eu aprendi a ser professora em diferentes espaços de trabalho. Em Campinas, fui secretária de partido político, auxiliar em um escritório de contabilidade e de advocacia, auxiliar de crédito e cobrança em uma fábrica, professora de datilografia e técnicas de secretariado em um curso profissionalizante.

Deixei minha mãe e meu pai para cursar Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos. Para minha mãe esta escolha foi difícil de ser aceita, já que em Campinas havia Pedagogia na PUCCamp e na Universidade de Campinas (UNICAMP). Meu pai incentivou-me pela conquista de minha autonomia, uma vez que se não fosse assim *eu só sairia de casa quando casasse*. E se eu não casasse? Mas acho que também ele projetava em mim o seu sonho de cursar o ensino superior, sonho este que até aquele momento ele não havia realizado.

Não escolhi conscientemente o curso de Pedagogia, de acordo com as justificativas que sempre apresentei quando alguém me solicitou que eu preenchesse algum questionário ou respondesse a um roteiro de entrevista. Tudo aconteceu após eu encontrar um amigo no centro de Campinas - Ah, Paulinho! Se não fosse você... - e receber o seguinte convite: *vamos prestar vestibular? A inscrição termina amanhã*. Aceitei o seu convite e nos encontramos pontualmente no local combinado, ou seja, em uma banca de flor do Cemitério da Saudade, o seu ambiente de trabalho. Sentamos em um bonito túmulo de mármore – este cemitério é tombado como patrimônio público pelas obras de arte que guarda – sob a sombra de uma árvore para decidir por qual curso entraríamos no processo de seleção.

Eu tinha deixado o Jornalismo há três anos e fiquei entusiasmada com o curso de Rádio e Televisão na USP²⁴ da capital, mas a concorrência... Então, Pedagogia/UFSCar atendia aos meus critérios: baixa concorrência, moradia estudantil, restaurante universitário, além de ser uma cidade que eu já conhecia pelas andanças do meu pai atrás de oportunidades de trabalho e por passar férias na casa de uma amiga que mudou-se para cá na nossa infância.

Foi ao longo do curso, das situações observadas e vivenciadas durante o estágio, do interesse por algumas temáticas, por respeitar e admirar algumas professoras que foram me habilitando ao exercício docente, que a escolha pela Pedagogia foi

²⁴ Universidade de São Paulo.

acontecendo. Então, no curso de formação inicial eu continuava a me formar professora.

Durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fui monitora do Laboratório de Informática desse curso, auxiliar no Centro Especial de Meio Ambiente (CEMA), fui bolsista atividade exercendo o meu trabalho na secretaria do Departamento de Metodologia de Ensino. Também fiz parte de um grupo de teatro organizado pelo SESC em parceria com o Colégio Objetivo e realizávamos a leitura dramatizada de duas obras literárias que eram solicitadas nos vestibulares: A moratória e Vestido de Noiva.

No último ano do curso, trabalhei como monitora de transporte escolar no início da manhã, no intervalo do almoço e no final da tarde, o que muitas vezes resultou em entrar mais tarde e sair mais cedo das aulas. Enquanto terminava a habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, trabalhei em um espaço de recreação e como professora de crianças e adolescentes em uma escola especial. Também fui balconista e caixa em um bar nas noites frias de São Carlos. Assim, compreendo os familiares que encontram dificuldades para comparecer à escola nos horários que às vezes solicitamos, uma vez que dependem da vontade de outros, correndo o risco de perder o emprego devido a um atraso ou ausência.

A convivência com diferentes tipos de pessoas, costumes e respeito às diferenças foram experiências que vivenciei morando no alojamento da UFSCar. Vínhamos de muitos lugares, de diferentes países, para diferentes cursos. Aprendi sobre a dura sobrevivência do meu amigo Rodrigo em sua adolescência participando de grupos contra a ditadura no Chile. Com Irineu, conheci um português um pouco diferente, vindo de Guiné Bissau. Morando com a Dani, aprendi a entender e a ler o espanhol, principalmente na temporada que passei com sua família em Montevideu.

Para ajudar a rever a coerência e coesão de trabalhos acadêmicos, li conhecimentos relativos aos cursos dos colegas - Psicologia, Terapia Ocupacional, Ciências Sociais, Matemática, Engenharia da Produção e Estatística. E esses meus amigos e amigas também leram e aprenderam conhecimentos da Pedagogia. Aprendi nas relações com essas pessoas e nas conversas que costumávamos ter, coisas sobre os seus cursos, sobre os lugares que habitaram, mas principalmente a negociar, estabelecer acordos, conviver. Eu que era filha única, com um espaço só meu, me vi distante da

minha família dividindo o quarto com mais quatro até então estranhos. Aquele local também se constituía enquanto espaço educativo e juntos nos formávamos pessoas que se fundiram aos profissionais que hoje somos.

Antes da minha entrada na carreira docente, senti junto com o meu namorado a ansiedade e a insegurança da sua entrada como professor substituto em escolas estaduais. Vi-o decepcionar-se com a realidade que encontrava, diferente daquela projetada pelas leituras de esperança que fazia em Rubem Alves, por exemplo. Acompanhei os seus registros sobre o desenvolvimento dos alunos, que ele cuidadosamente realizava para acompanhar os progressos deles na aprendizagem dos conhecimentos físicos e matemáticos, porém mais uma vez se decepcionava quando pediam apenas um conceito, representado por uma nota em uma tira de papel.

No final de 1997 terminei o curso de Pedagogia, recebi o diploma que me habilitou a ser professora. Ao exercer a profissão docente essas muitas referências me serviam para lidar com as situações que a profissão me apresentava, porém ainda me faltava, e é na vivência de cada dia na escola, e também na vida, que continuo a me formar professora.

Meu início da carreira docente foi rememorado durante o contato com a literatura. A leitura das pesquisas que também estudaram o início da profissão docente causou-me inquietação, lembranças, quando eu identificava-me com as situações. Porém a leitura que fiz dos estudos de Corsi (2002), Silveira (2002) e Monteiro Vieira (2002) abrangeu significados que têm ligação com a minha vida profissional e afetiva, pois trouxeram à memória espaços e tempos que também conheci.

Corsi (2002) trabalhou com o diário de duas professoras iniciantes, minhas colegas de trabalho, Marisa e Alice e a coleta de dados aconteceu durante o meu segundo ano na docência. Trabalhei com Marisa no ano anterior à escrita do diário e com Alice no momento da pesquisa. Lembro delas me contarem sobre a escrita do diário, o quanto era difícil manter a pontualidade dos registros após uma jornada de trabalho e a necessidade de preparar o dia seguinte que já estava chegando, mas também do quanto achavam importante os registros que realizavam. Conheço o lugar de onde falam e lendo os relatos fui recordando as experiências que também vivi, algumas vezes, em conjunto com elas.

Acompanhei o sofrimento de Marisa, embora eu não estivesse mais na mesma escola, pois no convívio profissional nos fizemos amigas pessoais. Com Alice eu dividia a sala de aula. Éramos professoras da mesma série e conforme fomos estabelecendo relações, conseguimos desenvolver um trabalho compartilhando materiais, criando um canto de leitura na sala, alterando a disposição das carteiras em círculo, grupos, duplas, conforme combinávamos anteriormente. Sei da tranquilidade que ela encontrou durante aquele ano no trabalho com as crianças, pois vinha de um contexto escolar difícil, com incidência de comportamento agressivo entre os seus alunos e dificuldade na relação com os seus familiares.

Com Monteiro Vieira trabalhei em meu primeiro ano, dividindo a mesma sala de aula, pois ela era a professora que utilizava o espaço no período da manhã, e eu, no período da tarde. Embora trabalhássemos com a mesma série, naquele momento estabelecemos pouco contato e só nos aproximamos no ano seguinte, quando não atuávamos mais em uma mesma escola, através de uma amiga em comum, Marisa. O contexto em que ela narra os acontecimentos que ocorreram o início de sua prática docente é o mesmo vivenciado por Marisa, do estudo de Corsi (2002). Foi também nesta instituição escolar que vivenciei a minha primeira experiência como professora. Vale destacar esse nosso encontro, pois algumas dificuldades e convergências entre nossas experiências não podem ser entendidas como meras coincidências, inerentes ao período inicial da docência. Talvez demonstrem a importância do apoio institucional e de um ambiente escolar organizado para assumir a responsabilidade no acolhimento das novas professoras que ali chegam e precisarão de apoio para o trabalho com a aprendizagem dos alunos.

Silveira (2002) eu conheci no meu segundo ano como professora, em 2001, quando ela elaborava o seu relatório de dissertação de Mestrado. Embora trabalhando em séries diferentes, promovemos atividades envolvendo os nossos alunos, como quando os seus alunos de 3ª série vinham contar histórias para os meus de 1ª série. Também estivemos unidas em questões relativas à busca de melhores condições de trabalho pedagógico e administrativo na escola.

Outras informações desses estudos se entrelaçam, como o grupo de professoras que procuravam trocar experiências por e-mail, apresentado por Monteiro Vieira (2002), que acabou resultando em encontros presenciais. Além de mim e Monteiro Vieira, duas

das três professoras citadas anteriormente também faziam parte deste grupo. Não mantivemos os encontros periódicos devido aos compromissos assumidos, porém, continuamos a estabelecer um laço profissional e, espalhadas em quatro escolas da rede municipal de São Carlos, formamos uma rede de solidariedade. A cada encontro nos envolvemos em assuntos sobre alunos, aprendizagem da leitura e da escrita e escola.

Outra informação importante é que eu, Monteiro Vieira, Silveira, Pizzo, Corsi, Marisa, Alice e Carmem somos formadas, embora em momentos diferentes, em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Na mesma universidade, seis de nós nos formamos pesquisadoras, assim como Guarnieri e Lima, autoras citadas no presente estudo, sendo a última a orientadora do mesmo.

Achei pertinente apresentar essas considerações porque elas se fundem na pessoa, na profissional e na pesquisadora que hoje *estou sendo*. Assim, foi a partir dessas vivências e daquelas apresentadas na introdução do presente relatório sobre o meu primeiro ano na docência que olhei para os dados que compõem o presente trabalho.

A escola

As situações analisadas na presente pesquisa foram vivenciadas em uma **escola** que atende as quatro primeiras séries do ensino fundamental, sendo uma instituição da rede pública municipal da cidade de São Carlos, localizada em um bairro periférico. Funciona em dois ciclos: o 1º ciclo compreende a 1ª e 2ª séries; o 2º ciclo compreende a 3ª e 4ª séries; só é permitida a retenção do aluno ao final de cada ciclo.

Atende estudantes de aproximadamente sete a dez anos que residem nos bairros vizinhos e também em algumas fazendas da região. Os alunos da zona rural chegam à escola aproximadamente uma hora antes do início das aulas, sendo transportados por ônibus sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Após o término do período letivo são levados de volta aos sítios e fazendas onde residem. O trajeto casa-escola e vice versa varia de quinze minutos a uma hora. É no período da tarde, turno em que a professora que participou deste estudo trabalhava, que se concentra a maioria dos alunos provenientes da zona rural.

O corpo discente do ensino regular era, no momento da pesquisa, composto por 479 estudantes, dos quais 234 pertenciam ao período da manhã e 245 ao período da

tarde. Em cada período havia duas turmas de cada série, ou seja, duas de 1ª série no período da manhã e outras duas no período da tarde, e assim também na 2ª, 3ª e 4ª séries.

Além do ensino regular, a partir do ano de 2002 a escola passou a atender alunos especiais em sala de recurso²⁵, sendo naquele momento quatro estudantes portadores de deficiência física. Em 2003 houve uma readequação das salas de recursos e a escola passou a atender 17 alunos deficientes visuais, em três períodos²⁶. À noite também há uma turma de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O corpo docente do ensino regular, no ano de 2003, era composto por dezesseis professoras de 1ª a 4ª série. No período da manhã quatro professoras eram admitidas em caráter temporário (ACT) e quatro efetivas; três eram licenciadas em Pedagogia, três haviam cursado outras licenciaturas (Geografia, Letras e Artes), além do Magistério durante o ensino médio, e duas delas apenas este último. No período da tarde, cinco professoras eram licenciadas em Pedagogia, uma havia cursado o Magistério durante o ensino médio e as outras duas cursaram licenciaturas (Letras e Educação Física) além do curso de formação de professores (uma o Magistério e a outra Pedagogia). A professora que participou desta investigação era a única da escola a ter construído uma carreira acadêmica, chegando a obter o título de doutor. Havia também uma professora no período da manhã e um professor no período da tarde que eram responsáveis pelas aulas de Educação Física.

É importante destacar que a formação das professoras da escola, oriundas de diferentes cursos de licenciatura, contribui para o trabalho pedagógico na unidade escolar. Não é raro as professoras licenciadas em um componente curricular interferirem nas discussões pedagógicas, nas apreciações das avaliações dos alunos e nas decisões sobre aprovação ou retenção para o ano seguinte. Elas contribuem indicando quais os conhecimentos necessários para os alunos na continuidade de seus estudos, o que possibilita o estabelecimento de metas a serem atingidas até o final da 4ª série.

²⁵ Trata-se de uma sala que atende alunos vistos como portadores de necessidades especiais, oferecendo os recursos necessários como apoio à aprendizagem.

²⁶ **Período da manhã:** crianças de 1ª a 4ª série, que freqüentam o ensino regular no período da tarde na mesma escola e em outras também da rede municipal.

Período da tarde: adolescentes, jovens e adultos que freqüentam o ensino regular no período noturno em outras escolas municipais, sendo que dois deles estão em sala de suplência;

Período noturno: jovens e adultos, sendo que um deles reveza a sua permanência entre a sala de recurso e a sala de suplência de alfabetização da escola, enquanto o restante não freqüenta a sala regular.

A professora participante do presente estudo trabalhava em uma 2ª série do período da tarde. A sua turma era composta por trinta estudantes, sendo vinte meninas e dez meninos.

Desde o início do seu funcionamento a escola tem como proposta pedagógica trabalhar com projetos durante o transcorrer do ano, concluindo os trabalhos com uma apresentação do produto final. Em 2003 a temática do projeto escolhida pelos professores, durante o período de planejamento inicial, foi música. As segundas-séries trabalharam com o repertório de Vinicius de Moraes e como produto final apresentaram a encenação de algumas músicas.

No início do ano de 2003, quando também começava esta pesquisa, a escola entrou em contato com o projeto Comunidades de Aprendizagem, através da professora Roseli Rodrigues de Melo do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Com o desejo expresso pelos professores de conhecer a proposta do projeto em maior intensidade, foi realizada uma semana de encontros para o estudo da fundamentação da proposta, fase esta denominada sensibilização.

Comunidade é um projeto de transformação social e cultural da escola e o seu entorno, que prevê a participação dos familiares dos alunos e pessoas da comunidade no contexto escolar. Segundo Elboj Saso (2002, p.74)

Essa transformação implica uma mudança dos hábitos de comportamento habituais para familiares, para o professorado, para o alunado e para as comunidades; uma transformação cultural porque tem a intenção de mudar a mentalidade de recepção de um serviço público por uma mentalidade de protagonismo da gestão pública.

O projeto traz mudanças para o centro educativo, onde a comunidade escolar se auto organiza para conseguir que todas as pessoas possam atingir o máximo de possibilidades culturais e educativas, de maneira que os resultados educativos sejam iguais ou superiores aos de quem está em situações econômicas, ou sociais, melhores ou diferentes.

É também um projeto do entorno, pois não transforma apenas as aulas e o contexto escolar, mas abrange toda a comunidade - o bairro e a sua população - na relação que estabelecem com a escola e em sua relação consigo mesmo enquanto um

agente educativo. O entorno também é considerado um agente educativo, pois a aprendizagem depende tanto do que ocorre em aula, como na correlação entre o que acontece na aula, no domicílio, na rua, na influência dos meios de comunicação, por exemplo.

A Comunidade de Aprendizagem se baseia na aprendizagem dialógica, que segue os princípios de diálogo, comunicação e consenso igualitário.

A orientação pedagógica está baseada na participação dos familiares, pessoas da comunidade, voluntariado, ou seja, todos os agentes educativos. O esperado como fundamental é que todos os alunos desenvolvam ao máximo as suas capacidades e as pessoas envolvidas precisam manter altas expectativas em relação à aprendizagem de todos. A fim de um progresso permanente, todo o processo educativo e de transformação da escola em uma *Comunidade* é acompanhada por uma avaliação permanente.

Tendo conhecido a proposta do projeto Comunidades, mesmo após a sua saída da escola a professora participante desta pesquisa voltou como voluntária em Grupo Interativo²⁷. Perguntei qual o motivo de ela voltar para a escola em 2004 como voluntária:

Porque desde o ano passado, quando eu conheci a proposta da Comunidade de Aprendizagem, eu me interessei e gostaria de estar participando para ver como isso funciona. Eu acho que é um momento também de aprender e contribuir com alguma coisa, com um projeto que você acredita que é válido, porque a nossa educação está tão massacrada, **tão judiada, que uma proposta dessa a gente tem que colaborar de alguma forma.**

Está sendo ótimo. É incrível como eles assimilaram tanto essa novidade, eles estão comprometidos, eles estão comprometidos com isso e fazem, você percebe neles uma satisfação. Então eu vejo que a escola está precisando de coisas assim, as crianças estão pedindo isso, a indisciplina, a revolta, é uma forma de gritar que não dá mais para ser do jeito que vinha sendo, eles querem coisas diferentes. Eu vejo que eles se comprometem, se interessam. Aqueles com mais dificuldades fazem, é uma situação diferente e eles sentem isso, está muito bom. (Entrevista de aprofundamento– 23/07/2004)

²⁷ A atividade consiste na divisão da classe em grupos e em cada grupo fica um colaborador voluntário monitorando atividades preparadas pela professora. O objetivo é que o voluntário instigue a troca de informação entre os alunos. A cada vinte minutos aproximadamente, as crianças trocam de grupo e fazem outra atividade.

CAPÍTULO 3

AS DIFICULDADES SENTIDAS PELA PROFESSORA E AS FORMAS DE LIDAR COM ELAS: administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno

[...] Você é uma e você tem que entender todos ao mesmo tempo,
você está fazendo intervenção na sua mesa, você está com atividades na lousa,
aí vem outro que está com uma atividade paralela
porque já terminou a atividade com rapidez,
aí você tem que dar conta de todo o contexto,
e todo mundo quer atenção para si,
eu falo: eu sou uma, calma,
vocês são trinta e sete.

Profª Marisa – CORSI (2002, p.66)

Nos terceiro e quarto capítulos apresento os dados coletados nas duas fases desta pesquisa, referentes às dificuldades sentidas pela professora e às formas de lidar com elas. Na primeira fase, os dados compreendem as narrativas escritas pela professora iniciante participante deste estudo (1º semestre de 2003) e duas sessões de entrevistas elucidativas (outubro e novembro de 2003), que tiveram como objetivo explicitar aspectos descritos em suas narrativas escritas. Além disso, nesta etapa a professora revisou a transcrição da entrevista, fazendo registros que esclareceram ou complementaram as questões antes abordadas (maio de 2004). Na segunda fase realizei três entrevistas de aprofundamento (julho, agosto e setembro de 2004), compartilhando com a professora a organização e interpretação dos dados que ela me apresentou. Este percurso de pesquisa já foi por mim detalhado no segundo capítulo deste relatório.

Ao organizar os dados, na versão apresentada para exame de qualificação, entendi que a professora havia encontrado duas dificuldades no início da carreira docente. A primeira delas, a meu ver, era a de *lidar com o comportamento dos alunos*, e a segunda, a de *lidar com a aprendizagem dos alunos e a motivação deles para as*

tarefas. Naquela ocasião, terminada a primeira fase da coleta de dados, organizei o relatório de pesquisa²⁸ com um capítulo abordando as duas dificuldades encontradas pela professora e outro com as táticas pedagógicas acionadas pela professora para enfrentar as situações, e as fontes de sua aprendizagem profissional da docência.

Em junho de 2004, aproximadamente um ano após as suas narrativas escritas, solicitei que a professora realizasse a leitura de seus registros procurando extrair o que os dados revelaram sobre o seu início na carreira docente e como ela os organizaria em um relatório de pesquisa.

Iniciando a segunda fase de coleta de dados, baseada na leitura de suas narrativas escritas e no que os registros revelaram, a professora relatou que a sua preocupação era que os alunos aprendessem e a sua maior dificuldade era assumir o controle da situação para poder desenvolver as atividades, como transcrito no excerto a seguir:

Era uma preocupação, uma curiosidade, uma ansiedade do tipo *como é que eu vou fazer essa criançada aprender o que eu estou aqui para ensinar?* Acho que era essa expectativa, essa ansiedade em relação a uma característica da classe: **eles eram falantes, inquietos, tinham aqueles que queriam comandar a situação. A maior dificuldade era assumir o controle da situação sem conflitos, sem estar sempre brigando. Este é o caminho mais difícil, conseguir chegar em um consenso com eles, porque na vida é assim, tudo o que você toma o caminho do consenso é mais difícil. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)**

Em julho de 2004, um ano após o término de suas narrativas escritas, na primeira sessão da entrevista de aprofundamento a professora explicitou que procuraria extrair dos dados as *dificuldades encontradas pela professora iniciante*, como pode ser observado no excerto a seguir:

Eu caracterizaria por **extrair daqui as dificuldades** que a professora iniciante encontrou, que tipo de dificuldades, será que são as mesmas dificuldades de uma professora que saiu do curso do magistério? **O fato de ela ter essa bagagem acadêmica interfere no tipo de dificuldades que ela tem,? Será que se ela não tivesse essa bagagem o tipo de dificuldades era outro? A**

²⁸ Versão apresentada à banca no exame de qualificação.

minha hipótese é que sim. (Entrevista de aprofundamento - 1ª sessão - 23/07/2004)

Distante um ano e cinco meses de sua entrada no magistério, ainda na mesma entrevista de aprofundamento, ao descrever as suas dificuldades em ordem de aparecimento, a professora lembrou que ao ingressar na carreira docente a primeira preocupação foi com a organização do ambiente, sem a qual ela não conseguiria desenvolver o seu trabalho e após, com o processo de aprendizagem de cada um de seus alunos

1 – **“Tomar pé da situação” e “o cair da ficha”** – *agora eu tenho um monte de criança na minha frente de verdade, de carne e osso, com vontade própria e interesses diversos, alguns querem brincar, cada um tem uma idéia do que fazer na sala de aula, como é que eu vou chegar a um consenso, ou seja, fazer a minha parte, que é o meu papel de professora aqui, e conseguir que eles façam, desenvolvam aquela atividade para a qual eles estão aqui. Como é que eu vou fazer essa mediação sem uma certa disciplina? Então eu acho que essa foi a minha primeira dificuldade, assumir o controle da situação, porque eu tinha essa concepção de que eu estava ali para **mediar** alguma coisa com essas crianças, então essa foi a minha primeira dificuldade. Então é nesse momento aqui que eu vou dizer que eu tinha a impressão de estar começando do zero, porque **esse contato com uma realidade de verdade, em um primeiro momento te deixa um pouco atordoada, aí depois isso vai passando para um segundo plano.** (Entrevista de aprofundamento - 1ª sessão – 23/07/2004)*

2 – Aí então, começam as preocupações com **as dificuldades de cada um**, o que ele precisa, aquela ansiedade. O Maurício, o que eu faço com essa criança, eu não consigo tirar uma palavra dele, o outro não sabe a diferenças de um a para um b. **As preocupações passam a ser aquelas mais pertinentes a esse processo, essa busca do como resolver as questões.** No diário²⁹ me refiro à **dificuldade em trabalhar com a disparidade do desenvolvimento**, é essa questão: um já sabe escrever, já quer coisas novas, você então não tem problemas desse tipo com ele e o outro lá que não sabe o que é a e o que é b. **Aprender a trabalhar com isso também foi um desafio.** (Entrevista de aprofundamento - 1ª sessão – 23/07/2004)

²⁹ Mantive a palavra “diário” que foi escrita pela professora, porém vale ressaltar que embora a intenção inicial fosse a escrita diária, nem sempre os registros foram assim realizados. Então, entende-se por diário

Observando os excertos anteriores, a preocupação da professora com a aprendizagem dos alunos e em assumir o seu *papel de professora* parecem evidentes. Ao preocupar-se com a disciplina demonstrava querer a concentração dos alunos para um objetivo comum, ou seja, o desenvolvimento das atividades escolares. A ela, então, caberia assumir o controle da situação e promover a mediação entre os alunos e o conhecimento.

Então, analisando os relatos anteriores, entendi que as dificuldades iniciais foram garantir a disciplina para realizar o trabalho com os alunos, e após, trabalhar com as diferenças de aprendizagem da turma. Eu precisava confirmar se o que a professora indicava era o mesmo que eu havia entendido, além de constatar se a falta de motivação dos alunos para as atividades escolares também se constituiu enquanto uma dificuldade para ela.

Neste sentido, apresentei a ela, ainda na mesma sessão da entrevista elucidativa, as dificuldades mais indicadas pelos professores iniciantes conforme o estudo de Veenman (1988)³⁰ e perguntei se elas estiveram presentes em seu início de carreira docente. Ela me respondeu que as três primeiras realmente foram as que ela enfrentou e apresentou-me a ordem em que apareceram.

A *primeira dificuldade*, em ordem de aparecimento, segundo a professora, foi em *garantir a disciplina da turma*:

Eu vou te dizer a ordem em que elas foram aparecendo. A ordem em que elas apareceram não seria a ordem do peso que elas tiveram. Realmente, o primeiro impacto é a indisciplina, foi isso. O segundo que ele diz aí é a motivação dos alunos, que está ligada com a indisciplina. Por que o que é indisciplina, o que gera a indisciplina? São os diferentes interesses, um quer brincar, o outro quer brigar, o outro quer fazer a lição, mas o outro quer desenhar. Isso gera a indisciplina, porque cada um está pensando de forma diferente, cada um tem um objetivo diferente. Então eu vejo a disciplina, **o que seria a disciplina? Seria ter esse objetivo mais ou menos comum para se poder trabalhar, que aí entra a motivação, entra interesse.** (Entrevista de aprofundamento - 1ª sessão – 23/07/2004)

o instrumento que a professora utilizava para realizar as suas narrativas escritas. Como já explicito no capítulo 1, irei me referir aos registros da professora como narrativas escritas.

³⁰ Disciplina, motivação, trabalho com as diferenças, avaliação, relação com os pais, meios áudio-visuais.

Então você, com exceção, é claro, de muitos casos, o primeiro passo então, até mesmo **para resolver a questão da disciplina, seria você alcançar esta motivação, descobrir o caminho para se alcançar essa motivação [...]** Então eu estou aprendendo cada vez mais a lidar com as crianças. **Esta questão da indisciplina e da motivação elas caminham juntas.** (Entrevista de aprofundamento - 1ª sessão – 23/07/2004)

Em relação à motivação, o que a professora expressou diferiu da compreensão que eu tive quando organizei o relatório de pesquisa para o exame de qualificação. Eu havia analisado a questão da motivação junto com a dificuldade com a aprendizagem dos alunos (*Dificuldades com a aprendizagem dos alunos e a motivação para realizarem as tarefas*), porém ela me fez atentar para outra perspectiva. Neste sentido, no presente relatório a questão da motivação está atrelada à disciplina, no item “*A dificuldade para assumir o controle da situação e as formas pedagógicas acionadas pela professora*”.

Em relação à *segunda dificuldade em ordem de aparecimento*, eu havia entendido que era em *trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem*, com o objetivo de atender as especificidades de cada um dos alunos. Porém, ao organizar o presente relatório, fiquei em dúvida sobre como eu estava nomeando a dificuldade e resolvi consultar novamente a professora.

Em janeiro de 2005, dois anos após o seu início na docência, a professora me explicou que a dificuldade era em *administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno*. Ou seja, a professora sozinha precisando organizar o tempo da aula para atender a necessidades de cada um de seus trinta e cinco alunos. Tal compreensão me fez, então, renomear a dificuldade sentida por ela.

A professora me explicou que *a ordem que elas [as dificuldades] apareceram não seria a ordem de peso que elas tiveram* (Entrevista de aprofundamento–23/07/2004), indicando que embora a dificuldade com o trabalho envolvendo as especificidades de cada aluno tenha aparecido em segundo lugar, esta foi, em ordem de importância, a sua maior preocupação. Desde já posso acrescentar, conforme os dados revelaram, que mesmo quando estava preocupada com o estabelecimento da disciplina para o trabalho e a organização do ambiente, a professora tinha como meta a garantia do aprendizado dos alunos.

Diante do que foi relatado até aqui, nesta versão do relatório organizei o presente capítulo e o próximo para apresentar as dificuldades sentidas pela professora. Seguindo a ordem de importância atribuída por ela, ou seja, neste terceiro capítulo tratarei da *dificuldade para administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem de cada aluno* e, no quarto capítulo, *a dificuldade em assumir o controle da situação*. As formas pedagógicas que ela acionou para enfrentar as situações estão descritas juntamente com os aspectos relatados.

Quanto à dificuldade para *administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno*, os dados permitem destacar dois aspectos: *atendendo as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno* e *avaliando o processo de aprendizagem dos alunos*.

Embora a avaliação não tenha sido indicada pela professora como uma dificuldade, ela demonstrou-se em dúvida principalmente em relação ao conteúdo que deveria ser abordado nas provas, a menção a ser atribuída e como considerar os progressos individuais de cada aluno diante das exigências da série. As dúvidas da professora parecem ser decorrentes dos diferentes resultados apresentados pelos alunos, de acordo com a fase da aprendizagem em que se encontravam.

3.1 Atendendo as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno

Iniciando o presente item, primeiramente apresento a atenção que a professora teve ao focalizar em suas narrativas escritas as necessidades específicas do processo de aprendizagem de seus alunos. Diante de tal constatação, ela identificou alguns alunos que não progrediam na aprendizagem e, ainda, um caso que, segundo a professora, por não conseguir acompanhar o restante da turma acabou se envolvendo em situações de indisciplina. Nas entrevistas realizadas no final do ano letivo e no ano posterior ao seu primeiro ano na docência, foi possível perceber que ao distanciar-se da situação a professora trouxe outros elementos para a análise dos fatos antes registrados, possivelmente oriundos de seus estudos teóricos.

Depois disso, apresento a forma como a professora foi trabalhando com as necessidades específicas de aprendizagem dos seus alunos, demonstrando ter encontrado dificuldade em gerenciar o tempo e as condições disponíveis.

Em abril de 2003, ao escrever a sua primeira narrativa, após fazer o diagnóstico da realidade em que estava atuando, a professora deparou-se com a dificuldade em organizar o seu trabalho diante da desigualdade de aprendizagem dos alunos. No seu registro tal dificuldade foi nomeada como *disparidade do desenvolvimento cognitivo*:

Uma outra dificuldade com que tenho me deparado (embora não esperasse que fosse diferente, isto é, uma classe homogênea) é a “disparidade de desenvolvimento cognitivo” de uma parte dos alunos em relação aos demais, aqueles que sequer dominam os rudimentos da alfabetização. (Narrativas escritas – primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003)

Quanto ao início do excerto anteriormente apresentado, quando a professora se refere a *uma outra dificuldade*, relembro o que já foi explicado no início do presente capítulo. Segundo a professora, em ordem de aparecimento das dificuldades enfrentadas por ela, em primeiro lugar apareceu a dificuldade em garantir a disciplina, e lidar com a disparidade do desenvolvimento cognitivo ocupou o segundo lugar. Porém, vale destacar que ela indicou ter sido esta a sua maior preocupação, então, colocou-a em primeiro lugar em “ordem de peso”.

Neste sentido, diante de uma turma heterogênea e a não possibilidade de um trabalho que atendesse a todos satisfatoriamente, principalmente com aqueles que estavam em processo inicial de alfabetização, acabou se sentindo frustrada. No entanto, conseguiu perceber aprendizagem diante da dificuldade, conforme observado nos excertos de suas narrativas escritas, que estão transcritas a seguir:

O primeiro impulso é querer trabalhar com eles [os alunos em processo inicial de alfabetização] exclusivamente, mas como isso não é possível acaba por gerar uma certa frustração. Porém, ao mesmo tempo essa é uma forma de desenvolver a flexibilidade e visão que o professor tem que ter em sala de aula, especialmente em se tratando do professor de ensino fundamental (dentro das disponibilidades e necessidades de nossa realidade educacional). (Narrativas escritas – primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003)

Diante da *disparidade do desenvolvimento cognitivo* que a professora constatou em relação ao aprendizado da turma, preocupou-se, então, em trabalhar com aqueles que estavam em processo inicial de alfabetização. Interessante esta sua preocupação, ao invés de recusar a situação na qual os alunos chegaram na 2ª série, como é comum de se ouvir³¹.

Ao terminar a sua primeira narrativa escrita, a professora considerou que seu início na docência não estava sendo marcado apenas por dificuldades, mas havia também muito aprendizado, conforme explicitado por ela a seguir:

Há que se dizer, no entanto, que **não são só dificuldades... há também muito aprendizado... especialmente quando os resultados começam a surgir, quando a evolução da classe, ou pelo menos, de uma maioria, torna-se perceptível**, as ansiedades, as inseguranças vão desaparecendo... e as preocupações vão mudando de foco, vão se tornando “mais concretas”, ou seja, deslocam-se do “âmbito subjetivo” para o objeto de trabalho; passam a referir-se à necessidades tais como a de **conhecer cada aluno, onde ele já pode chegar e o que se pode exigir dele para fazê-lo avançar cada vez mais; qual a melhor seqüência do que e do como fazer, como atender às necessidades referentes ao processo ensino-aprendizagem surgidas no dia-a-dia...** etc. (Narrativas escritas – primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003)

É interessante destacar neste excerto a visão que a professora tinha no início do período letivo sobre para onde ela deveria direcionar a sua preocupação, ou seja:

- *conhecer cada aluno, onde ele já pode chegar e o que se pode exigir dele para fazê-lo avançar cada vez mais;*
- *qual a melhor seqüência do que e do como fazer;*
- *como atender às necessidades referentes ao processo ensino-aprendizagem surgidas no dia-a-dia.*

³¹ Faço essa afirmação baseada no contato com várias professora devido ao trabalho que venho desenvolvendo na rede de ensino municipal de São Carlos há cinco anos.

Este dado parece indicar que após a dificuldade inicial em garantir a disciplina, a professora sentiu-se mais livre e segura para preocupar-se com o processo ensino-aprendizagem.

A professora indicou, conforme o excerto transcrito anteriormente, que o seu olhar se direcionou, então, para as necessidades de cada aluno no processo de aprendizagem. Atendendo a esta perspectiva, as necessidades de aprendizagem de cada um de seus alunos foram objeto de atenção da professora. Ela demonstrava, ao realizar as suas narrativas escritas, estar atenta às particularidades do processo de aprendizagem dos seus alunos. No decorrer de seus registros, aparecem exemplos em que a professora detalhou estas particularidades, como também os progressos percebidos:

A aluna Juliana Cristina apresenta uma situação preocupante. **Quando penso que ela está “caminhando”, noto que o que ela consegue fazer é com ajuda de colega – tem dificuldade em formar o FE de feijão:** mostrando-lhe o F e perguntando qual a outra letra necessária, ela “chuta” I, O, A, E... (Narrativas escritas - 23/04/2003)

Juninho: esse **aluno até então não havia produzido nenhum texto**. Na atividade de produção de texto ele, no máximo, fazia algum desenho. **Hoje ele já conseguiu escrever um texto com um número considerável de palavras inteligíveis** suficientes para que se pudesse compreender a idéia que ele quis expressar. Quando pedi para que lesse o texto foi possível notar coerência entre o que ele dizia e o que estava registrado no papel. (Narrativas escritas - 23/04/2003)

José Paulo, Lucas M., Ronaldo e Pedrinho: **ainda não manifestaram nenhum sinal de progresso. Exceto Lucas Matheus nas atividades matemáticas** (contas e resolução de problemas, desde que se leia o problema para ele). (Narrativas escritas - 23/04/2003)

Juliana Cristina tem melhorado, comportamento (não está conversando tanto sala) e aplicação (está procurando fazer as lições sozinha, o que não ocorria, estava sempre tentando copiar de alguém). (Narrativas escritas – 12 a 16/05/2003)

José P. é outro aluno que precisaria ser acompanhado mais direta e individualmente: ele copia muito bem, **mas em termos de escrita e leitura propriamente, não tem apresentado progressos satisfatórios**. Não sei se pelo fato de sentir que não consegue acompanhar os demais, ele vem apresentando problemas de indisciplina mais frequentes (briga, ofende os colegas, e mais inquieto em sala...) e desinteresse. (Narrativas escritas - registro semanal - de 12 a 16/05/2003)

Lucas M. também “estacionou”: tem **faltado, não faz as lições**, e cada vez mais só quer conversar em sala de aula. (Narrativas escritas - registro semanal - de 12 a 16/05/2003)

O aluno Pedrinho não se esforça em ao menos tentar fazer as lições, quer apenas copiar quando está tudo pronto na lousa (o que já é um progresso quando ele se dispõe a copiar). Ainda não apresentou nenhum progresso no que refere ao processo ensino-aprendizagem. É interessante notar que as tarefas para casa ele traz todas prontas e feitas corretamente. Quando pergunto se foi ele que fez, responde que sim. Então digo, mas na sala você não faz e ele responde que sua mãe ou irmã escreveu na lousa e ele copiou. Surpreendente é que ele diz isso com a maior naturalidade, como se esse fosse o procedimento correto e que espera que a professora faça em sala. (é um caso a se estudar, pois além das dificuldades que ele apresenta – não lê nem escreve e não quer fazer – conta com esse “hábito”). (Narrativas escritas - registro semanal - de 19 a 23/05/03)

Destaco destes excertos a preocupação da professora em acompanhar a leitura que um aluno realizou de seu próprio texto. Este registro oferece uma idéia do trabalho que ela possivelmente realizava com os alunos, ou seja, a produção de escrita espontânea de textos pelos alunos e a verificação individual do que tentou escrever aquele que ainda não dominava as convenções do sistema de escrita alfabética.

Reafirmo, assim, a minha hipótese de que ao encontrar em uma turma de 2ª série alunos ainda em processo inicial de alfabetização a professora assumiu a sua responsabilidade com o processo de aprendizagem deles. Tal hipótese também é reforçada ao observar o excerto no qual a professora registrou que um aluno consegue resolver problemas matemáticos *desde que se leia o problema para ele*, demonstrando desta forma que algumas vezes a sua ajuda era essencial para que o aluno tivesse condição de resolver a situação que ela lhe propunha.

A professora demonstrava, ao registrar as suas narrativas, estar atenta àqueles alunos que se encontravam em processo inicial de alfabetização, que ainda não liam e nem escreviam convencionalmente. Como observado nos excertos anteriores, indica que alguns alunos – José P., Lucas M., Ronaldo, Pedrinho – *não apresentavam sinal de progresso*. Entre esses alunos, José P. foi indicado pela professora como um aluno que além de não progredir no processo de aprendizagem, *não conseguia acompanhar os demais nas atividades* e acabava se envolvendo em situações de indisciplina.

Em relação *aos alunos que não apresentavam sinal de progresso*, na segunda sessão da entrevista elucidativa, realizada próximo ao final do primeiro ano letivo da carreira docente da professora, questionei-a sobre as causas desses alunos estarem dessa forma, considerando que os registros eram do mês de abril e maio, ou seja, do segundo bimestre letivo, quando já haviam se passado aproximadamente três meses de aula. A professora justificou que a aprendizagem acontece em um processo, não apresentando resultados imediatos. Com o distanciamento da situação, ela entendia que naquele momento em que realizou os registros ainda estava ansiosa, esperando resultados imediatos:

Bom, acho que primeiro porque, nesse processo, os resultados você não vê imediatamente, **você tem que trabalhar com o tempo, agora que frutificaram esse esforço**. Até aquele momento eu ainda estava um pouco ansiosa, porque eu queria ver um resultado imediato, mas a gente sabe que no processo de aprendizagem **é depois de um certo tempo que aquilo aflora**. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Provavelmente, a idéia apresentada pela professora no excerto transcrito anteriormente, ao relatar que no processo de aprendizagem é após um tempo que os resultados são percebidos, esteja relacionada aos conhecimentos apreendidos durante a sua formação acadêmica.

Assim como a professora, também no meu primeiro ano na docência, embora tivesse estudado e compreendesse a aprendizagem como um processo, acompanhar pela primeira vez o processo de alfabetização de uma turma de 1ª série foi uma experiência vivenciada com ansiedade. Neste sentido, na mesma entrevista elucidativa, questionei a professora sobre como ela se sentia diante do processo de aprendizagem de seus alunos e se no início do período letivo imaginava como poderiam evoluir até o final do ano letivo.

Tinha essa noção, mas você tem a noção, **você sabe que esse processo é um processo demorado, mas de alguma forma você quer ver os passos, você quer ver algum resultado**, acho que é mais assim essa ansiedade que a gente tem. Você quer ver a criança fazer alguma coisa, então você fica preocupada: *será que ele vai mesmo?* (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

No excerto apresentado anteriormente, a professora reafirmou que embora concebesse a aprendizagem enquanto um processo, a ansiedade sentida no início da docência solicitava resultados imediatos. Este dado corrobora aqueles encontrados nos estudos de Monteiro Vieira (2002) e Silveira (2002).

Em Monteiro Vieira (2002), foi indicado pela professora-pesquisadora a ambigüidade sentida por ela ao exercer a dupla função de ensino e pesquisa. Quanto a este sentimento, Monteiro Vieira (2002, p. 95) assim o manifestou:

Com o olhar de pesquisadora eu buscava entender o percurso de aprendizagem dos alunos, como havia aprendido durante a pesquisa de mestrado. Mas, como professora, eu cobrava a urgência da aprendizagem deles e me frustrava quando a minha expectativa não era correspondida [...]

Em Silveira (2002, p. 85), a professora-pesquisadora indicou que em seu primeiro ano na docência sentiu-se ansiosa por ainda não entender a relação entre tempo e aprendizagem, embora concebesse a necessidade do primeiro para a ocorrência da segunda.

Já estávamos no final de abril, e eu estava ansiosa porque ainda não havia aprendido que o tempo era uma das condições de aprendizagem dos alunos. Hoje sei dar esse tempo ao aluno. Mas há dois anos eu achava que a aprendizagem era imediata ao meu ensinar. Eu intuía ser necessário dar esse tempo ao aluno mas não sabia avaliar o quanto desse tempo eu tinha que esperar para avaliar o meu trabalho. Isto pode ser explicável, porque eu não tinha vivido o processo todo. (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Então, os dados da presente pesquisa, assim como as contribuições destacadas por mim dos estudos de Monteiro Vieira (2002) e Silveira (2002), indicariam que a situação de ansiedade do início da docência empana a teoria aprendida?

Por que após o distanciamento da situação a professora participante da minha pesquisa refere-se à aprendizagem enquanto processo e reconhece que no início da carreira docente estava ansiosa, esperando resultados imediatos?

Seria porque a professora mesmo sabendo que o processo de aprendizagem é um *processo demorado*, sendo necessário *trabalhar com o tempo*, assim como Silveira (2002) ela não tinha vivenciado o processo de alfabetização com essa turma de alunos?

Ou, como Monteiro Vieira (2002), embora a sua vivência como pesquisadora lhe desse a compreensão do processo de aprendizagem, a professora cobrava a urgência da aprendizagem de seus alunos e se frustrava quando a sua expectativa não era alcançada?

Posso inferir que os dados da presente pesquisa, assim como aqueles apresentados nas pesquisas correlatas, trazem indícios para responder de forma afirmativa a estas questões. Porém, o que quero suscitar, no entanto, é a importância do apoio oferecido pela escola às professoras iniciantes, a fim de que elas não se sentissem frustradas por não visualizarem os resultados de seu trabalho.

Ao ter clareza do processo de aprendizagem do seu aluno, ou seja, ao saber aquilo que ele já sabe e o que precisa aprender, torna-se perceptível o que ainda lhe falta conhecer. Diante desta constatação, o encadeamento dos conteúdos passa a ter sentido em relação a duas considerações: *o quê ensinar e para quê ensinar*. Desta forma, estará oferecendo subsídios para realizar o planejamento das atividades e as decisões do *como ensinar*.

Em relação ao aluno que, segundo a professora, por *não acompanhar os demais vinha se envolvendo em situações de indisciplina e apresentando desinteresse pelas atividades*, na segunda sessão de entrevista elucidativa questionei-a sobre a relação entre a aprendizagem e o comportamento manifestado.

O comportamento do aluno parecia ser desencadeado pela dificuldade que ele encontrava para progredir no aprendizado da leitura e da escrita. Ao ser questionada, ao final do ano letivo, sobre se existia relação entre não conseguir acompanhar e a indisciplina, a professora relatou que começou

[...] a achar que havia. Essa indisciplina não chegava perto dos outros, mas assim em relação ao que ele era para o que ele passou a fazer, mas assim como brincadeiras, ele chegava a chutar o outro. **Porque ele não acompanhava, não fazia as tarefas, então tinha que fazer alguma coisa.** Essa alguma coisa era passear pela sala, mexer com os outros. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Percebe-se em sua análise que a professora não relaciona o fato de ele não aprender por ser um aluno indisciplinado, mas ao contrário, segundo a professora, por não estar acompanhando as atividades era que ele se dispersava e procurava outras coisas para fazer.

Outro indício de que a indisciplina não era, para a professora, a causa do não aproveitamento no processo de aprendizagem, pode ser observado na preocupação dela com um aluno atípico em relação ao restante da classe. Ao longo do ano letivo a professora se preocupava com um aluno em particular que apresentava dificuldade no aprendizado, agravada pelo comportamento apático que o envolvia. Como pode ser averiguado nos excertos das narrativas escritas pela professora e da mesma entrevista elucidativa acima citada que estão transcritas a seguir.

Por exemplo, o progresso apresentado pelo aluno Mauro é que agora ele já consegue copiar da lousa com relativa fidelidade e letra legível, no **entanto quanto ao ler e escrever propriamente dito não apresenta progressos**. É uma criança com dificuldades em assimilar os conteúdos (do modo convencional), o que é agravado pelo seu comportamento: ele é um aluno atípico em relação ao conjunto da sala, enquanto os outros falam demais, ele não fala, é muito difícil conseguir que ele responda a uma pergunta qualquer relativa ao que se está fazendo em sala e mesmo relativo a sua vida. É preciso de muito tempo e insistência para se estabelecer um pequeno diálogo com ele. Dessa forma, fica-se sem parâmetros para avaliar o que acontece com ele. (o único que o faz falar é o aluno Erik. Ele consegue contagiá-lo!, mas mesmo assim, não dá para saber sobre o que conversam – talvez seria proveitoso usá-lo como intermediário, quem sabe poderia vir a ser útil para os dois: fazê-lo expressar-se e “dirigir” a “necessidade de falar” do Erik - o qual fala até mesmo sozinho -, para algo criativo). É, portanto, uma criança que precisaria de um acompanhamento mais direto e individualizado. (Narrativas escritas - registro semanal - de 12 a 16/05/2003)

Não sei, ele não fala, ele não se expressa. [...] Aí você vê aquela criança o ano inteiro ali e você não vê resultado, isso me dá uma certa frustração. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

[...] eu vejo que em todos conseguiram avançar um pouquinho do que estavam, eles já estão conseguindo ler, escrever alguma coisa com toda aquela dificuldade inicial, mas de onde eles estavam teve um avanço. **Agora tem um [refere-se ao aluno Mauro], que ele embora já tenha tido algum avanço, já tenha alguma noção que as palavras têm sílabas, o número de sílabas, então ele já está começando a dividir as palavras**. Antes ele escrevia a linha toda de letras, agora ele já quebra, segmenta, porque ele já viu que as palavras

não são uma coisa só, tem um determinado número de letras para cada uma, às vezes ele coloca palavras que ele já conhece, embora não tenha sentido ali, então ele já tem algumas palavras, agora eu não sei, é um dos casos que me deixa frustrada. [Mauro] (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A professora percebia progressos no aprendizado do aluno, porém acreditava que ainda não eram suficientes, trazendo para si a responsabilidade, dizendo que *é um caso a se estudar*.

Merece destaque aqui a diferença desta professora em considerar que o comportamento apático acabava dificultando a aprendizagem, pois em geral as professoras atribuem o não aprendizado à agitação.

Ao preocupar-se com um aluno que não progride no aprendizado, mas fica quieto, a professora também se diferencia. Este é, segundo Magalhães e Tancredi (2002, p.38), o padrão de desempenho desejável em grande parte das escolas, conforme destacado em uma fala da professora estudada pelas autoras:

Porque tem aluno que não faz a lição, mas é um aluno quieto... não fica ali bagunçando. [...] Destacamos, nessa fala, o padrão de desempenho desejável vigente nessa escola (e em muitas outras, infelizmente): não importa que você não aprenda, importa que se cale...

O que faz, então, a professora participante deste estudo se diferenciar? A formação acadêmica faria diferença? Provavelmente sim. Na segunda entrevista de aprofundamento realizada no ano posterior à sua entrada no magistério, ao relatar sobre uma atividade que os alunos faziam em meio à conversa, a professora disse que o produto estava saindo e, portanto, aquilo era disciplina de trabalho. Esta era, segundo a professora, a sua concepção de disciplina e não os alunos quietos, um atrás do outro.

Ainda um dado interessante a considerar é a visão que a professora possuía daquilo que o aluno sabia no final do ano letivo em relação ao início. Também é importante destacar que embora ela tenha demonstrado frustração diante do progresso no processo de alfabetização apresentado pelo aluno, não deixou de considerá-lo como um avanço.

De que forma, então, a professora teria estruturado o seu trabalho para atender a essas necessidades específicas de cada aluno?

Em relação à forma de efetivar o seu trabalho considerando as necessidades específicas de aprendizagem de cada um de seus alunos, na segunda sessão da entrevista elucidativa retomei a parte de suas narrativas escritas, registrada em abril de 2003 e nomeada por ela como *Primeiras reflexões*, na qual ela relatou que o primeiro impulso era querer trabalhar com os alunos que apresentavam mais dificuldades. Relembrei à professora a sua dificuldade no trabalho com *a disparidade de desenvolvimento cognitivo*, como ela havia registrado em abril quando realizou a primeira narrativa escrita. Pedi, então, que ela me esclarecesse como procedeu no início do ano para organizar o seu ensino diante das diferenças da turma, considerando os alunos que estavam em processo inicial de alfabetização. Ela assim me explicou:

Olha, no início é como eu disse, no início eu fiquei um pouco perdida com isso, então **eu me sentia na obrigação de fazer com que aquelas crianças também acompanhassem, caminhassem no mesmo nível que as outras. Bom, mas medindo as possibilidades e tudo mais e pensando um pouco melhor no caso, eu fui vendo que isso seria impossível.** Primeiro porque se eles estariam **com uma defasagem**, claro que aquilo teria que ser trabalhado de alguma forma, mas eu diante da situação ali, **esse trabalho exclusivo com eles ia ser impossível fazer.** Acho que é uma coisa que eu gostaria de aprender a fazer e **quem puder me ensinar** que me ensine. **Mas eu acho muito difícil você com uma classe de 30, 35 alunos, em que você tem uma parte deles que são assim rapidíssimos** e que o que você puser eles traçam e fazem e são esses que te requer maior ... não é que te requer, que te cobram mais atenção, porque eles estão o tempo todo querendo coisas novas e falando: *eu fiz isso, se eu fizer assim como é que fica?* **Uma grande maioria dentro da média e esses poucos com uma grande dificuldade. No processo eles acabam ficando mais, como se diz? O trabalho com eles acaba deixando a desejar.** Porque você ali envolvido naquela rotina, os outros vão tomar mais o seu tempo, seja para você chamar a atenção deles, para eles ficarem quietos, porque eles terminam e começam a fazer outras coisas, que não têm nada a ver com o ensino-aprendizagem ali. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A professora relatou que se sentiu um pouco perdida e, de início, gostaria que todos os alunos caminhassem no mesmo ritmo. Porém, seria possível que todos caminhassem no mesmo ritmo?

A idéia de defasagem não combina com a concepção da professora, segundo a qual a aprendizagem se dá em processo. Por que, então, a professora disse que alguns alunos estariam com uma defasagem? O uso da idéia de defasagem seria influência da escola?

Quando a professora relata *e quem puder me ensinar que me ensine*, cabe também um questionamento, não teria a teoria já lhe ensinado?

O que parece aqui é que ela sabia o que fazer, mas o como fazer estava relacionado ao tempo disponível para realizar um atendimento mais individualizado diante da responsabilidade por uma turma de 35 alunos. Para a professora, os alunos que terminavam com mais rapidez as atividades ocupavam o seu tempo, por solicitarem atenção e se dispersarem.

Aqui começa a ficar explícita a dificuldade sentida pela professora e denominada por ela, conforme o título deste item, como dificuldade em *administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno*. Quais formas, então, que a professora acionaria para lidar com tal dificuldade?

A princípio, a professora manifestou expectativa de garantir que todos os alunos alcançassem o máximo na aprendizagem, inclusive aqueles que estavam com mais dificuldades. Porém isso demandaria uma atenção individualizada a uma parte dos alunos, trabalho este que não pôde ser efetivado. Essa impossibilidade estava relacionada aos diferentes ritmos no desenvolvimento das tarefas, pois enquanto alguns ainda terminavam as atividades, e entre esses estavam aqueles que precisariam de um acompanhamento mais de perto da professora, outros solicitavam a sua atenção por estarem ociosos. De acordo com a professora, o trabalho relacionado à aprendizagem dos alunos que estavam em um nível de aprendizagem anterior à maioria ficou prejudicado e a sua atenção se voltou mais para aqueles que terminavam as atividades e se dispersavam.

Em relação às *formas acionadas pela professora* para atender às necessidades de aprendizagem específicas de seus alunos, próximo ao final do ano letivo, na segunda sessão da entrevista elucidativa, a professora relatou duas que ela acionou: *agrupando os alunos para se ajudarem e preparando mais atividades para aqueles que terminavam primeiro.*

Quanto ao *agrupamento dos alunos para se ajudarem*, a professora aproveitava aqueles alunos que já haviam terminado as atividades para ajudar os outros, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

Mas uma forma que eu tentei superar isso, que acabou até certo ponto dando certo, foi fazer com **que esses mais apressadinhos, mais espertinhos, terminando a deles, fossem ajudar os outros**. Isso até que dá certo, deu certo, gera uma certa solidariedade entre eles. Até eu me lembro o dia que o Ronaldo começou a escrever. O Ronaldo era um desses que não fazia, não tinha a menor noção de nada, e **então eu sempre punha os outros para ler**. Aí depois começou também com o reforço, tudo mais, foi logo no início do reforço, ele já estava começando a escrever coisa já com sentido, e dei umas figurinhas, um conjunto de cenas, para eles montarem e contarem a história do que estava acontecendo e ele fez, ele escreveu a historinha. O menino que estava ajudando, quando ele viu, pegou a folha e começou a mostrar para todo mundo: *Olha, o Ronaldo está escrevendo, o Ronaldo está escrevendo! Aí vai todo mundo lá ver o que o Ronaldo escreveu, então eu achei que essa **foi uma das formas que eu achei para tentar superar um pouco isso. Para acalmar aqueles que têm mais facilidade, que terminam mais rápido e aproveitar essa energia deles para alguma coisa, para ajudar os outros.*** (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A importância de agrupar os alunos não se restringiu à ajuda para o cumprimento das atividades, mas essa forma serviu também para ocupar aqueles que haviam terminado e, como desejava a professora, aproveitar a energia deles para algo positivo, evitando a indisciplina, que era uma outra dificuldade sentida por ela.

Os agrupamentos eram organizados geralmente em duplas, segundo a professora relatou na mesma sessão de entrevista e, conforme os alunos terminavam a atividade eram solicitados a ajudarem outros. Neste caso, a professora preocupava-se com a afinidade entre os alunos, conforme o excerto transcrito a seguir:

Eu procuro assim, um que não tenha muita intimidade, que se tiver eles vão fazer outro tipo de assunto e aquele que já terminou... Os primeiros que vão terminando eu vou colocando com aqueles que tem mais dificuldade. Para ele ler para o outro. (Entrevista elucidativa – 24/11/2003)

Após esta fala da professora, questionei-a sobre o uso de agrupamentos, a fim de saber se esta organização era feita também desde o início da aula, planejada anteriormente. Após a professora manifestar-se afirmativamente, solicitei que ela me explicasse como eram organizadas as duplas.

Às vezes, em determinado conteúdo, então **aquele que está com bastante dificuldade, eu vou por esse ali**. Mas também eu vou olhar, se são... porque tem **alguns que não podem chegar perto que já dão choque, também levo em consideração isso, o relacionamento deles**. Com as meninas eu não tenho muito esse problema, apesar de que as meninas da minha sala são minoria. É mais moleque, eu acho que isso também ajuda a euforia deles. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A professora voltou a realçar a consideração da afinidade entre os alunos para a composição das duplas de trabalho. Além deste cuidado, a professora também indicou a preocupação com a ajuda entre os alunos.

Porque aí também você tem que ver que tem criança que ele faz assim, ele vai com o coleguinha e então ele começa: *que letra é essa?* Então eu quero escrever teoria, com o que eu vou começar, ele fala para o outro: *o T, como que é?* **Ele consegue ir arrancando do outro aos poucos. Tem outro que já não tem isso, então ele chega lá e já escreve na lousa para ele**, então esse eu não vou por lá junto com o outro. Então eu vou vendo também, eu vou pegar algum, lógico, que está no alfabético, mas que tenha também assim... eu **explico para ele, você faz assim, assim e eu sei que ele vai fazer. Agora aquele que eu sei que não vai fazer isso, não adianta por ele lá**. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Qual era a intenção da professora ao organizar as duplas? Pelo seu relato, parece que ela esperava que os alunos “ensinassem” uns aos outros, fazendo as intervenções necessárias.

Na concepção que eu tenho de trabalho em duplas, a intenção é que os alunos troquem os seus conhecimentos, mas para isso a organização do agrupamento precisa ser planejada intencionalmente pela professora. Assim, em uma atividade, os alunos que estão próximos no processo de aprendizagem são colocados para trabalharem conjuntamente e no decorrer da atividade interagem na busca da solução da atividade.

Porém, este conhecimento foi ficando mais claro para mim em meu segundo ano trabalhando na docência, após o contato com outras professoras, e também, o estudo nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico) dos *PCN em Ação*³², e mais recentemente, ao cursar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)³³.

Retomando as formas de trabalhar com a dificuldade sentida, ao preparo de *mais atividades para aqueles alunos que terminavam primeiro* foi indicada pela professora como a que ela mais utilizava. Porém, acreditava que proporcionava mais conhecimentos para aqueles que acabavam ficando sempre à frente.

O ideal seria conseguir planejar atividades com graus diferentes de dificuldades, momentos em que todo mundo faz a mesma, momentos em que você tem outras atividades para aqueles que já terminaram. Esse é o caso que acaba acontecendo mais, então para aqueles que já terminaram eu vou passando outras atividades, que muitas vezes não dá para os outros fazerem, então eles estão sempre à frente, mas não tem outro jeito.
(Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Ao continuar a sua explicação sobre o planejamento de mais atividades, considerando as diferenças de aprendizagem entre os alunos, a professora disse que achava interessante elaborar atividades com graus diferentes de dificuldade. Porém, isso demandaria elaboração e tempo com que a professora não contava e, então, acabava agindo como explicitou anteriormente, ou seja, preparando mais atividades para aqueles alunos que terminavam primeiro.

³² No ano de 2000, quando ingressei no magistério público municipal, as coordenadoras pedagógicas que trabalhavam nas escolas desenvolviam nos HTPCs capacitação sobre alfabetização, que consistia em uma tradução dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

³³ Curso de capacitação organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e promovido na rede de ensino municipal de São Carlos sob responsabilidade das coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação em 2003.

Porque seria interessante você estar trabalhando, por exemplo, resolução de problemas, para esse grupo com um grau de dificuldade maior, mas **isso exige uma elaboração maior, um tempo maior de preparação. Acontece que eu não dou conta de fazer isso, então o que eu acabo fazendo é dando mais atividades para esses mais rápidos**, então eles vão estar sempre à frente dos outros. (Entrevista elucidativa – 24/11/2004)

Ao final de seu relato, a professora voltou a realçar que os alunos que terminavam mais rápido estariam sempre à frente dos outros, mas o fato de estarem à frente? Não significa que aqueles que estiverem “para trás” estejam necessariamente em desvantagem. Para isso, é imprescindível que sejam estabelecidos previamente *os mínimos necessários* a ser aprendidos *efetivamente* pelo aluno, assim como advertiu Luckesi (1995, p.45). Desta forma, a aprendizagem do aluno seria avaliada pelos *mínimos necessários*, conforme o pensamento do autor transcrito a seguir.

Então, o médio não pode ser um médio de notas, mas um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber.

Ainda em relação à forma de trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, em suas narrativas escritas a professora havia indicado, em maio de 2003, a necessidade de um reforço extra³⁴ para atender às necessidades mais específicas dos alunos com maiores dificuldades, sem o qual ficaria difícil para eles responderem às exigências de uma segunda série.

Próximo ao final do ano letivo, na segunda sessão da entrevista elucidativa, questionada sobre se visualizava outra possibilidade para conseguir dar conta da aprendizagem de todos, a professora acreditava que sozinha em sala de aula não alcançaria os resultados esperados.

A professora sozinha na sala de aula com eles? Como eu já te disse eu estou aberta a quem queira me ensinar, sejam os grandes teóricos, ou sejam os grandes práticos, com [risos] cem anos de prática, eu gostaria de aprender. Para você dar aquela atenção que merece, a alternativa seria, quem

³⁴ Em 2003 as aulas de reforço começaram em agosto.

sabe com a *Comunidade de Aprendizagem*³⁵ se possa ter isso, **esse acompanhamento desde o início destas crianças, para ele estar repondo em algum lugar, não é repondo, ele estar suprindo essas lacunas fora da sala de aula ou então com o recurso dentro da sala de aula.** Agora exigir do professor sozinho, eu estou para conhecer esse artista. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Esta afirmação confirma uma hipótese que apresentei anteriormente, quando me referi a que parecia que a professora sabia *o que fazer* e que a dificuldade consistiria no como fazer diante do tempo disponível. Ao questionar-se sobre a efetivação deste trabalho dependendo somente da professora em sala de aula, conforme apresentado no excerto anterior, ela solicita novamente que quem souber que a ensine. Assim, a sua dificuldade estava em como fazer para, ao trabalhar com as crianças que estavam em processo inicial de alfabetização no início da 2ª série e o restante da turma, *dar aquela atenção que [cada uma] merece.*

A professora começou, então, a indicar a necessidade de mudanças na estrutura escolar e não só a pensar na organização do seu trabalho dentro da sala de aula, ou seja, não mais um trabalho individualizado da professora, mas a responsabilização coletiva pelo aprendizado dos alunos. As idéias com que ela havia entrado em contato ao participar da decisão e do início da transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem aparecem em seu relato como uma possibilidade de mudanças.

Já na segunda fase da coleta de dados desta pesquisa, em maio de 2004, no ano seguinte ao seu início na carreira docente, após a professora realizar a leitura da transcrição da entrevista elucidativa, redigiu o seguinte comentário ao lado do excerto onde explicava que uma forma de trabalhar com as diferenças de aprendizagem dos alunos era colocar aqueles que terminavam antes para ajudar os que estavam ainda fazendo as atividades: *se tanto tempo no “esquema de sala” não deu resultado, não seria o caso de buscar novas formas de aprendizagem? Algo que extrapole o conhecimento convencional em sala?* (registro realizado pela professora em 30/05/2004 após ler a transcrição da entrevista elucidativa)

³⁵ O processo de transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem começou na escola no ano de desenvolvimento desta pesquisa, conforme especificado no capítulo 1 deste relatório.

As considerações realizadas pela professora realçaram novamente, assim como havia feito há seis meses atrás, na segunda sessão da entrevista elucidativa, a necessidade de repensar a forma de organização da escola.

Em julho de 2004, um ano após o término das narrativas escritas pela professora, na primeira sessão da entrevista de aprofundamento ela se posicionou em relação à maneira de trabalhar com a heterogeneidade. Disse que embora criando formas de promover a interação entre as crianças, em alguns momentos o atendimento individual é necessário.

Eu não sei, não estou justificando não, mas acho que isso é **uma questão que tem que ser revista dentro da escola, porque eu acho que tinha que haver um trabalho realmente diferenciado e que não depende única e exclusivamente do professor**. Eu fico imaginado com que aquela professora, a minha professorinha lá [refere-se à sua primeira professora em uma escola rural com classe multisseriada], ela trabalhava com três séries diferentes dentro da mesma sala. É claro que as crianças eram outras, eram mais maleáveis, mais dóceis, mas é um trabalho. Você vai separar a classe? Eu acho que não é por aí. **Você tem que estar procurando uma interação entre eles, mas tem um momento que depende de um trabalho individualizado, e você fazer isso em uma classe com 35 alunos com personalidades próprias, objetivos diferenciados, fica difícil. Então eu acho que na nossa escola isso deixa a desejar, porque eu acho que essa criança merece uma atenção mais individualizada. Essa é uma das grandes dificuldades.** (Entrevista elucidativa – 23/07/2004)

É interessante destacar a lembrança que a professora teve de sua “professorinha”, parecendo usar o diminutivo da palavra a fim de demonstrar carinho e admiração, pois ela trabalhava com crianças de três séries reunidas na mesma turma. Tal lembrança seria por que a situação de sua professorinha há aproximadamente trinta anos atrás parece guardar semelhança com aquela que agora ela vivenciava? Ou, devido ao assim como a questão foi formulada por Pizzo (2004, p. 89), sobre a dificuldade rememorada pelas professoras experientes que participaram de seu estudo:

[...] podemos questionar se as turmas de alunos que encontramos hoje, mormente em Estados como São Paulo, cuja rede de ensino implantou o

regime de Progressão Continuada. Talvez em virtude da interpretação e vivência inadequada de tal sistema o que presenciamos atualmente é a coexistência, em uma mesma série, de alunos em muitos níveis diferentes de aprendizagem. Não seria esta situação assemelhada à das salas multisseriadas das fazendas, a que se referem as participantes deste estudo?

Embora a professora participante do presente estudo indicasse que era necessário repensar a escola, ela continuava a se atribuir compromisso. Nesta segunda sessão da entrevista de aprofundamento, após o término do seu primeiro ano na docência, a professora avaliou que não conseguiu lidar com as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno. Isso apareceu com força e ela acabou se sentindo frustrada, acreditando que poderia ter sido melhor:

Das três [refere-se à dificuldade em assumir o controle da situação, em motivar os alunos para as atividades e em lidar com as diferenças de aprendizagem dos alunos] o que deixou a desejar foi a terceira [dificuldade em lidar com as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno], é porque eu... você sai assim com uma certa **frustração, por achar que você poderia ter feito mais por aquelas crianças com dificuldades**. Nesse sentido é que foi mais forte, foi a que eu acho que poderia ter sido melhor. (Entrevista de aprofundamento– 23/07/2004)

Ainda na mesma sessão da entrevista de aprofundamento perguntei se o sentimento de frustração tinha alguma ligação com o fato dela possuir uma extensa formação em Educação, o que poderia estar ocasionando um entendimento de que ela necessariamente deveria conseguir o máximo em seu trabalho. No ano posterior ao seu início na docência, apesar de continuar afirmando que poderia ter feito mais e considerando essa cobrança uma forma de garantir que o seu trabalho melhorasse, voltou a referir-se à aprendizagem enquanto um processo, indicando como a fonte de aprendizagem deste conhecimento o curso de formação.

[...] você vê uma criança com dificuldades, você tenta e não vê o progresso. Um pouco você acha que não está valendo nada, mas aí você dá um tempo e percebe que valeu, porque a coisa não funciona na hora, ela vai dar resultado depois. [...] é depois de um tempo que você começa a analisar e vê que realmente deu resultado. Acho que **neste ponto eu me cobrava sim, eu acho que eu estava fazendo pouco pelo que eu podia fazer por aquelas crianças,**

mas eu acho que isso é bom, é uma forma de crescimento, porque você está sempre buscando melhorar. Mas tem que controlar um pouco isso também, essa questão você tem que dar um tempo e você vê o resultado

[...] **o curso de Pedagogia dá pra gente...** você entender que o processo de aprendizagem, processo de desenvolvimento, é uma coisa que é construída pedacinho por pedacinho, tijolinho por tijolinho e é um negócio de muita paciência e persistência. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Aqui confirma-se que a formação acadêmica ofereceu à professora o conhecimento que ela já havia manifestado e voltou a realçar, ou seja, que a aprendizagem se dá em processo.

Nesta primeira entrevista de aprofundamento, a professora continuou a afirmar a dificuldade em *administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno*. Pareceu questionar a literatura sobre a possibilidade da interação entre os alunos, uma vez que este trabalho tenha que ser feito pelo professor sozinho. Julgando ser essa uma carga muito grande de responsabilidade para o professor, mostrou-se interessada em rever a sua própria tese de doutorado, no que concerne à responsabilização individual do professor pelo trabalho com os seus alunos. Tais constatações podem ser observadas no excerto a seguir:

Já agora em termos do que foi para mim, **que eu senti o peso maior, foi a questão das diferenças e como aprender com isso e como lidar com isso eu ainda estou aprendendo**. Porque eu acho assim muito bonito as experiências que se diz: *ah, não sei quantos alunos e um ajudava o outro*. Mas se isto virou estudo de caso, **se virou literatura, eu continuo desafiando quem me ensine, faça isso sozinho em uma sala de aula com todas as dificuldades que se tem, sem uma ajuda externa, mesmo porque eu acho que isso é exigir demais de um professor. É uma carga de cobranças em cima do professor muito grande. O que eu gostaria de rever na minha tese é justamente essa questão, porque eu acho que eu não fui tão enfática como deveria ser**. Eu acho que eu ainda estava contaminada, acho que eu ainda tinha um pouco disso, *o professor é obrigado a fazer tudo sozinho*, mas acho que a escola está mostrando que isso tem que ser diferenciado, a relação familiar mudou, as relações sociais mudaram e dentro da escola continua do mesmo jeito. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Através deste relato, a professora pareceu demonstrar que a prática profissional trouxe elementos que contribuiriam para uma revisão de suas elaborações anteriores, o que pode indicar que por estar na docência ela entendesse melhor as limitações e o peso das cobranças individuais da profissão docente.

Em agosto de 2004, na segunda sessão da entrevista de aprofundamento, distante aproximadamente um ano e seis meses de seu início na carreira docente, ao responder como seria a escola para atender às suas concepções, a professora esclareceu porque ela insistia na necessidade de mudança no sistema escolar.

Eu não sei de onde você tem que começar, porque escola e sociedade é aquela tal história, uma depende da outra. O discurso diz que a escola tem que preparar a criança, o ser humano para viver em sociedade. Que a escola pode contribuir para termos uma sociedade melhor, justa. Agora você tem uma escola que contraria tudo isso. Tem uma escola que não reflete as necessidades da nossa sociedade, porque o ideal seria a escola atender essas necessidades e preparar o ser humano para transformar essa sociedade, mas vamos ao básico. Na vida em sociedade você segue regras, você tem hierarquias que tem que se respeitar, você tem que respeitar a liberdade do outro, então todos esses valores que a gente está “careca de saber”³⁶. **Só que dentro da escola, a estrutura da escola não está propiciando isso para as crianças, eu acho que da própria forma que a gente vê como a escola trabalha, é um processo muito penoso para pouca coisa, para se aprender muito pouco, para se aproveitar muito pouco, hoje os nossos alunos estão saindo da escola com muito pouco.** (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Através de seu relato, a professora afirmou que da maneira como a escola está estruturada o processo ensino-aprendizagem se torna muito penoso e permite alcançar poucos resultados. Continuando a sua explicação, a professora indicou que os alunos mudaram e para oferecer a eles a educação em todos os sentidos torna-se necessário uma outra estrutura escolar.

Um exemplo, a criança hoje tem um processo de pensamento muito mais acelerado que a de 50 anos atrás, mas **a escola está trabalhando com a criança de 50 anos atrás. Cinco horas dentro de uma sala de aula, com lousa, giz, papel de vez em quando, é um processo embrutecedor, tanto para o aluno, como para o professor. A escola que eu tenho na minha cabeça, que respeitaria as minhas concepções de escola, de homem, de ser humano, ela não pode ser assim. Eu não sei te dizer como exatamente ela tem que ser, mas ela tem que ser mais complexa, mais variada, senão fica esses arremedos de tentativas pedagógicas que são revolucionárias, mas não dão em nada.** Na escola, não se diz que a criança tem que ter a educação em todos os seus sentidos. Dentro de uma sala de aula você tem um tempo restrito para se aprender. Você trabalha com eles duas horas, você trabalha na

³⁶ Forma popular de se referir no Brasil ao que está habituado, cansado de saber.

lousa, eles copiam a lição, fazem a tarefa. Depois de duas horas não dá mais, você tem que mudar. Mas como é que eu mudo se eu não posso sair da sala de aula porque eu não tenho outro espaço, a sala de aula é pequena, para eu fazer um espaço livre dentro da sala eu teria que tirar as carteiras. Então vamos fazer uma atividade de pintura, mas não tem tinta, lápis. Então eu volto para a lousa. (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Assim como a professora participante do presente estudo, a falta de materiais para o desenvolvimento de atividades com os alunos foi indicada também por Monteiro Vieira (2002) relata que foi no exercício de seu 1º ano da profissão docente que se viu “obrigada” a garantir o provimento de material escolar aos seus alunos. Segundo a professora-pesquisadora, não ocorreu o suprimento de materiais essenciais para o trabalho – lápis preto, lápis de cor, borracha e papel – pela Secretaria Municipal de Educação, assim como o diretor havia informado. A atitude tomada por ela de comprar os materiais escolares necessários foi apontada pelo diretor e pela coordenadora pedagógica como fazendo *parte do ofício docente*, sendo que eles justificaram afirmando que *todo professor gasta dinheiro do bolso*. (Monteiro Vieira, 2002, p.66)

Situação semelhante foi apresentada nos estudos de Corsi (2002), em relação à professora Marisa, e de Silveira (2002).

Ainda em relação às mudanças necessárias na estrutura escolar, a professora enfatizou que os alunos solicitam estas transformações.

[...] nós não temos mais crianças que o professor mandou ela faz, que o pai mandou ela faz. Não, **elas não são assim, elas querem novidade, elas querem crescer, elas querem o progresso! Mas a escola não dá isso para ela. Então o que a escola passa a ser para ela? Eu digo a grande maioria, a escola pobre, porque a nossa escola pública tem poucos recursos. A escola passa a ser o quê? O lugar onde ela vai brincar e comer. É triste isso.** Então você, por mais que leve revista, mostre um filme, ela não vive outro tipo de atividade. Eu acho que a escola tem que propiciar para a criança ela vivenciar, ela viver atividade diferente. Porque elas aceitam a mudança sim, é só você dar condições. Eu acho que a indisciplina está ligado a isso. Eu acho que a gente tinha que mudar a escola, como, com quê dinheiro? Não sei, iniciativa da sociedade? Talvez fosse, já que não tem outro jeito, então eu acho que a sociedade é que tem que mudar. **Eu estou meio pessimista nesse sentido. Porque se continuar como está... As pessoas estão preocupadas porque não pode ensinar isso, não pode ensinar desse jeito, não pode. Eu achava que esse discurso já estava ultrapassado. Eu sinto que os nossos teóricos estão vivendo em um nível e a escola vivendo em outro. As nossas leis, os nossos**

projetos não estão levando em conta a realidade da nossa escola, tanto em condições físicas, materiais, como humanas. Os casos de sucesso que vemos são exceções. O que deveria ser a regra são exceções na nossa escola. (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Em setembro de 2004, na terceira sessão da entrevista de aprofundamento, quase dois anos após o seu início na carreira docente, a professora me explicou como realizar um trabalho mais específico com as crianças que estavam ainda no início do processo de alfabetização. A professora continuou afirmando a dificuldade em desenvolver um trabalho mais direcionado para o grupo de alunos que necessitavam de uma intervenção mais sistemática para progredirem no processo de aprendizagem por trabalharem uma *classe numerosa e com crianças em níveis diferentes*.

Com uma classe numerosa, com 34, 35 alunos, eu acho numerosa para um professor tomar conta. Com crianças em níveis bem diferentes. Na medida do possível eu ia trabalhando com ele, **geralmente atividades mimeografadas ou joguinhos**, no sentido de desenvolver mais isso. **Eu pegava o texto dele e ele dizia, então eu fazia ele ler, porque no primeiro impulso ele fala a palavra imediatamente, mas eu perguntava se era aquilo que estava escrito, ele dizia que não, então eu perguntava como é que se escreve essa palavra? E escrevia com ele a palavra, reescrevia o texto, isso na medida do possível eu fazia com cada um desses que tinha dificuldade.** E procurava trabalhar coisas que estivesse mais dentro da capacidade dele em momentos específicos para eles, trabalhando atividades dentro do que dava para ele fazer. **É um trabalho, no meu ponto de vista, ficava a desejar, porque eu não conseguia, não tinha condições de fazer com eles o que exatamente eu queria fazer, aprofundar mais isso, intensificar mais essa atividade para desenvolver o andamento deles.** (Entrevista de aprofundamento - 14/09/2004)

Ao relatar que escrevia com o aluno a palavra, reescrevia o texto e procurava trabalhar coisas que estivessem mais *dentro da capacidade dele [...] dentro do que dava para ele fazer*, provavelmente a professora se referia novamente aos seus conhecimentos teóricos.

Esta forma de trabalhar com os alunos parece indicar que ao atendê-los individualmente ela estava dando a oportunidade de o aluno realizar uma atividade que ele conseguia fazer, mas precisa da ajuda de alguém, fazendo-o avançar. Quando

preparava atividades que eles resolviam sozinhos, ela oferecia oportunidade para acionarem os conhecimentos que permitiam a eles solucionarem com independência as situações apresentadas. Provavelmente, estes conhecimentos são provenientes dos estudos teóricos da professora.

Continuando o seu relato, a professora exemplificou como realizava as intervenções individuais, explicando como procedeu ao receber um aluno em processo de alfabetização no meio do ano letivo.

O Messias, ele chegou no meio do ano e o primeiro texto que eu peguei dele eu falei *meu Deus o que eu faço*. Era uma palavra do começo da linha ao fim da linha, tudo emendado. E ele tinha dificuldade também para enxergar, estava com um óculos ruinzinho, coloquei ele para frente, quase debaixo da lousa. Eu tentava ler com ele, ele lia as palavras uma de cada vez, só que para escrever era tudo emendado. Eu fui percebendo que ele estava aprendendo a fazer a letra de mão, ele enxergava meio embaralhado. Eu pedia para ele pegar um lápis de cor, lia com ele, ele lia as palavras e ia marcando o término, depois passava a limpo com as palavras separadas. Não sei se esta é a maneira mais pedagógica para ensinar, mas foi o que ali na hora eu consegui fazer com ele. Eu tinha que fazer alguma coisa para ele deixar aquilo. Depois de um certo tempo fazendo isso, eu até me surpreendi, ele já estava escrevendo segmentando direitinho em palavras. Tem muita coisa que você faz no impulso da necessidade, e você vai vendo o que deu certo ou não e vai mudando. Acho que também essa intuição, eu digo intuição, mas é uma intuição fundada em alguma coisa, eu acho que o tanto que a gente já pesquisou, já estudou, você tem um fundamento naquilo que está fazendo. (Entrevista de aprofundamento - 14/09/2004)

Diante da explanação da professora de como fazia o atendimento individualizado dos alunos, reafirma-se a sua preocupação e compromisso com o sucesso escolar de todos os alunos. Porém, ela voltou a realçar a dificuldade de realizar este atendimento em uma classe numerosa, relatando que o trabalho deixou a desejar, pois não tinha condições de fazer o que percebia ser necessário para contribuir com o aprendizado de seus alunos.

A questão do tempo e das condições encontradas pela professora para atender as necessidades de aprendizagem específicas dos alunos também foram encontradas pelas iniciantes das pesquisas correlatas.

Monteiro Vieira (2002, p. 100) apresentou dificuldade semelhante, conforme pode ser observado a seguir:

Eram inúmeras as dificuldades no primeiro ano de docência [...] A insegurança por não conseguir prever o tempo que levaria cada atividade, por não ter idéia do tempo que cada aluno gastaria para desenvolvê-la ou do quanto cada um seria capaz de produzir, por não saber o que fazer com o tempo ocioso daqueles que terminavam muito antes dos demais e tumultuavam o ambiente. Tantas inseguranças certamente contribuíam para um comportamento inquieto dos alunos.

Em Silveira (2002), embora não indicada pela professora-pesquisadora como uma dificuldade, uma das situações descritas por ela em seu trabalho ilustra a necessidade de tempo para realizar este tipo de intervenção individual nas necessidades de aprendizagem dos alunos. A professora-pesquisadora relatou em detalhes como procedeu para corrigir com uma aluna uma pequena música que ela havia escrito – *Parabéns pra você* - enquanto os outros alunos liam livros de literatura. Tal atividade durou quarenta minutos.

No trabalho de Guarnieri (1996), a professora iniciante também encontrava dificuldades com o trabalho com a heterogeneidade em relação à aprendizagem de seus alunos. Para lidar com tal situação, a professora preparava atividades mais simples para o grupo de alunos que apresentavam mais dificuldades no processo de aprendizagem, demonstrando assim, segundo a pesquisadora, ser positivo o fato dela não deixá-los entregues à própria sorte.

No trabalho de Corsi (2002), Marisa não chegou a indicar como uma dificuldade, porém relatou que não era fácil acompanhar todos e acabava desenvolvendo o trabalho com a maioria. Para lidar com esta situação, a professora planejava as suas aulas com atividades que ora atendia às necessidades de um grupo de alunos, ora de outro.

Corsi (2002) também apresentou entre as dificuldades encontradas por Alice, a outra participante de seu estudo, a falta de tempo para dedicar-se aos alunos com mais dificuldades. Uma forma de lidar com a situação foi aproveitando o tempo em que

esperava os alunos copiarem as atividades da lousa para realizar atendimentos individualizados.

Ainda em relação ao trabalho para atender as necessidades de aprendizagem da turma, outra tática apresentada por Alice (Corsi, 2002) foi oferecer atividades diferentes, de acordo com as dificuldades de cada grupo de alunos. Também, enquanto realizava atendimentos individuais, oferecia aos alunos que estavam mais avançados no processo de aquisição da leitura e da escrita, atividades diversificadas, como procurar palavras no dicionário, a leitura de livros, entre outras.

Considerando que o funcionamento das escolas de 1ª a 4ª série está organizado em ciclos na rede de ensino municipal de São Carlos e a professora trabalhava no final do 1º ciclo, ou seja, na 2ª série, acho interessante conhecer o posicionamento de Pizzo (2004) e Magalhães e Tancredi (2002) sobre a Progressão Continuada implantada na rede de ensino estadual.

No estudo de Pizzo (2004) chamou a atenção da pesquisadora a dificuldade rememorada pelas professoras em trabalhar em classes multisseriadas, como assim apresentou uma delas, identificada pela autora como P 2, *eu tinha que dar quatro séries no mesmo dia! 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries*. Diante de tal dificuldade, Pizzo (2004, p. 65) faz um paralelo entre aquelas salas e as de hoje, após a implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo.

As salas multisseriadas que eram freqüentes na zona rural em décadas passadas, parecem com algumas de nossas salas que podemos encontrar hoje, nas nossas escolas, principalmente depois da implantação da Progressão Continuada. Como consequência da “tradução” dessa proposta, atualmente, um professor também encontra, com bastante freqüência, em uma mesma sala de aula, alunos com diferentes níveis de aprendizagem, os quais, na forma de organização escolar seriada, estariam provavelmente, em diferentes séries. Tais professores têm que se “desdobrar” para dar conta de todos os alunos [...]

O impacto da implantação da Progressão Continuada na rede de ensino estadual de São Paulo, por exemplo, poder ser entendido se observadas as contribuições do trabalho de Magalhães e Tancredi (2002). Segundo as autoras, o momento em que realizavam a pesquisa era de angústia para as professoras devido as propostas que estavam sendo introduzidas no contexto escolar. Entre elas, as autoras indicaram que as

professoras não concordavam com a eliminação da repetência, além de não terem clareza dos pressupostos da Progressão Continuada e sobre como deveriam agir em sala de aula.

Neste sentido, Magalhães e Tancredi (2002) indicaram que a escola deveria rever a sua postura e seu posicionamento diante da nova situação. O apoio às professoras era necessário, pois segundo Magalhães e Tancredi (2002, p.39), *assim como os alunos, elas estavam sendo vítimas deste processo de mudança brusca na política educacional*. E assim continuaram:

Trabalhar a mudança junto aos professores envolveria desconstruir modelos de organização escolar, rever concepções de aluno, de professor, de ensino e de aprendizagem que estavam interiorizadas e poderiam estar cristalizadas. Mobilizar um espaço na escola para a discussão e elaboração de um projeto pedagógico que centrasse forças na resolução dos problemas localizados no seu interior, um projeto que pudesse favorecer a mudança em contexto, que fosse formulado e assumido pelo coletivo da escola, isso poderia representar um caminho para a superação das dificuldades enfrentadas na escola e para a busca da melhoria do ensino, poderia ser um ponto de partida. Mas exigiria um tempo de transição que as políticas públicas não levam em consideração.

Veenman (1988) indica como uma das dificuldades encontradas pelo professor iniciante o trabalho com as diferenças individuais de cada um dos 25 ou 30 alunos de uma classe. Na verdade, a dificuldade da professora denuncia uma dificuldade da própria escola, onde em turmas com aproximadamente 35 alunos os professores se sentem incapacitados para interferir nas especificidades individuais.

Então, a dificuldade para administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem de cada aluno precisa ser entendida para além da dificuldade individual do professor em início de carreira. Como bem lembrou Silveira (2002, p.140), ao apresentar que as classes super-lotadas são uma das condições que vão contra o trabalho do professor, e nem por isso eles deixam de realizar um trabalho comprometido com a aprendizagem de seus alunos.

Acredito que alguém tenha que divulgar o trabalho que muitos professores da escola pública fazem, silenciosamente. Nosso retorno, e o mais importante, é quando constatamos que pudemos proporcionar uma experiência de sucesso junto aos nossos alunos. O outro lado da moeda, também somos nós que

experimentamos: a frustração de nem sempre poder proporcionar o melhor às nossas crianças, pois mesmo sabendo de nossas condições, temos um desejo imenso de mudar tal situação e nem sempre é possível!

Na terceira sessão da entrevista de aprofundamento, quase dois anos após o seu início na carreira docente, a professora voltou a se posicionar em relação ao trabalho com os diferentes níveis de aprendizagem. Segundo ela, uma forma seria criar momentos em que a professora pudesse desenvolver um trabalho mais direcionado com os alunos com mais dificuldades e o restante da sala permanecesse sob a orientação de outra pessoa:

Mais tempo exclusivo com cada um. Hoje eu fiquei na classe [2004-outra escola] com cinco crianças com dificuldade em interpretação de problemas, então eu trabalhei um por um. Aí eles conseguiram fazer, então se **eu fizer esse trabalho mais intensivo com eles, eles vão ter um resultado melhor obviamente**. Mas eu não tenho como fazer isso, no meio dos 38 lá [2004-outra escola] não dá para fazer com essas crianças. Falta esse tempo, eu **gostaria de ter um momento em que eu trabalharia com esses e alguém trabalhasse com as outras crianças**. E não ao contrário, eu mandar eles para o reforço, porque eu conheço as dificuldades deles. Porque **eu sei que eles conseguem progredir**, mas é sonhar um pouco. (Entrevista de aprofundamento - 14/09/2004)

Vale destacar aqui a vontade da professora em atender os alunos que necessitam de um trabalho mais direcionado às suas dificuldades. Ela julgava necessário ser a responsável pelo trabalho com eles por conhecer as suas dificuldades, enquanto os outros alunos ficariam sob os cuidados de outra pessoa.

Ainda nesta terceira entrevista de aprofundamento, solicitei que a professora indicasse se os resultados apresentados pelos alunos revelaram sucesso ou fracasso. Ela respondeu conforme transcrito a seguir:

Eu acho que no geral, uma coisa compensa a outra, então eu diria que ficou em uma média, porque teve aqueles que eu me senti um fracasso. O Lucas M. em Matemática ele tinha facilidade, mas ele ficou porque o restante, como registrar isso, fazer a conta no papel, ele não se empenhava nisso. Não consegui fazer ele sair desse momento que estava passando.

O Pedrinho era um daqueles que não somava muito as coisas, ele tinha dificuldade, no final do ano, em relação a como estava no início, eu me senti satisfeita com ele, claro que não satisfeita para ele cursar uma terceira série tranquilamente. Teve crianças que tiveram rendimento bom, mas teve outros ótimos, como a turminha da pesada, Maurício, Guto, Hugo, são crianças que você fica tranquila com eles, se não aprendeu hoje, amanhã já estão dominando. Teve uma turminha que eu me senti satisfeita, inteiramente satisfatórios, outros satisfatórios, e **uma minoria que infelizmente deixa a gente frustrada**. (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004)

A professora, então, avaliou que os resultados foram diferenciados, porém em relação a uma minoria foram insatisfatórios. Quanto a isto, ela mostrou-se, pelo seu relato, frustrada, demonstrando responsabilizar-se pelos resultados.

Em seguida, então, questionei-a sobre a quem atribuía os resultados insatisfatórios.

É uma série de coisas que se juntam que eu não sei o que pesa mais. Primeiro você sabe que aquela criança que tem uma certa dificuldade, **você até sabe o que teria que fazer com ela, mas você não consegue. Pelo menos naquele momento, eu tinha dificuldade de trabalhar cada um com a sua dificuldade, na intensidade necessária**. Eu acho que esse é um dos pontos.

Outra questão, não sei por quais razões exatamente, mas **tem crianças que tem facilidades para uma coisa e outras não, cada um tem um tipo de inteligência**, são as inteligências múltiplas.

É uma consequência do trabalho todo, uma série de variáveis, as condições. Talvez eu poderia ter feito mais por essas crianças? Poderia. Mas eu teria condições de fazer? Não sei.

E cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, não adianta eu querer forçar ela se não está preparada, é uma questão também de maturidade, isso interfere na forma dela se relacionar com a escola, com o conteúdo, com o aprendizado. (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004)

Em sua resposta fica nítida a dificuldade sentida por ela em administrar o tempo e as condições encontradas em sua prática para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Segundo relatou, sabia o que teria que fazer em relação às crianças que tinham uma determinada dificuldade, porém não conseguia. Indicou, ainda, que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, sendo uma questão de maturidade.

Vale ressaltar que aproximadamente dois anos após o seu início na carreira docente, em janeiro de 2005, ao conversar com a professora sobre como ela denominaria o presente item, assim se manifestou:

Um está no pré-silábico, o outro no alfabético, cada um exige uma coisa de mim. Mesmo tendo atividades que atinjam a todos, há a necessidade de atender as necessidades individuais, é aí que “a coisa pega”.

O pecado é não perceber as necessidades. O problema é perceber e não conseguir atendê-las.

A dificuldade está em *administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem de cada aluno [...]* é aprender o “jogo de cintura”. (Contato telefônico para esclarecimentos – 03/01/2005)

É importante destacar que, embora indicasse como uma dificuldade o trabalho envolvendo os diferentes níveis de aprendizagem, a professora realçou em sua primeira narrativa escrita que **não** esperava encontrar uma classe homogênea, nem apresentou com recusa o fato de ter alunos em processo inicial de alfabetização. Desta forma, a meu ver, demonstrava que não idealizava “alunos prontos para a 2ª série” e parecia comprometer-se com a continuidade do trabalho, apesar da dificuldade em gerenciar o tempo e as condições disponíveis, apostando no sucesso escolar para todos. O que ela sonhava **sim** era com condições para efetivar o seu trabalho, uma vez que conhecia as necessidades de seus alunos, como bem apresentou na seguinte fala: *eu gostaria de ter um momento em que eu trabalharia com esses e alguém trabalhasse com as outras crianças. E não ao contrário, eu mandar eles para o reforço, porque eu conheço as dificuldades deles. Porque eu sei que eles conseguem progredir, mas é sonhar um pouco.* (Entrevista de aprofundamento - 1ª sessão - 14/09/2004)

Enfatizo tal atitude da professora por demonstrar o seu compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos. Porém, deixo aqui o seguinte questionamento: por que as crianças chegam no início da segunda série sem sequer dominarem os rudimentos da alfabetização, como indicou a professora?

Como os dados demonstraram, as professoras muitas vezes sabem o que é preciso fazer para os seus alunos progredirem no aprendizado, sabem que a

aprendizagem se dá em processo, porém diante de uma nova situação tão complexa sentem-se ansiosas, inseguras, perdidas e, o que é pior, sozinhas.

E diante desta realidade, como a escola pode se envolver em um trabalho coletivo para apoiar o professor iniciante ao trabalhar com classes tão heterogêneas, considerando que muitas vezes os próprios professores mais experientes encontram esta mesma dificuldade? O que a experiência pode trazer, talvez, é o *jogo de cintura* para lidar com a situação, porém não deixa de ser um trabalho árduo e que, se contar com o investimento de uma só pessoa – a professora – dificilmente oferecerá às nossas crianças – aproximadamente 35 por turma - o atendimento de que elas realmente necessitam para progredir com sucesso no processo de aprendizagem.

Finalizo o presente item corroborando o desejo da professora em *ter mais tempo com essas crianças, só com elas*. E acredito também que é *um direito que o professor tem, e mais ainda, que essas crianças têm*. (Entrevista de aprofundamento - 14/09/2004)

3.2 Avaliando o processo de aprendizagem dos alunos

A seguir, apresento o outro aspecto indicado na apresentação deste item, que se refere às dúvidas manifestadas pela professora diante do processo de avaliação dos alunos. Tais dúvidas estão presentes nas narrativas escritas pela professora ao perceber a *falta de estudo* dos alunos no momento de uma avaliação e após os *resultados apresentados pelos alunos nas avaliações*. Além dos registros, aparecem também as considerações que a professora teceu sobre esses dois aspectos nas sessões da entrevista elucidativa.

Em relação à *falta de estudo* dos alunos antes das avaliações, no início de sua entrada na carreira docente, este aspecto apareceu registrado em suas narrativas escritas. A professora indicou, então, a necessidade de desenvolver com os alunos o hábito de estudo. Porém, em seguida, constatou que eles não tinham interesse de procurar no caderno os conhecimentos que já foram tratados e que poderiam ajudar a resolver as novas questões apresentadas.

Fizemos uma breve avaliação de Português e Matemática. **Embora tivesse avisado na aula anterior que haveria provinha e que estudassem para tanto, eles mesmos disseram que não estudaram ou que se esqueceram. Parece ser necessário desenvolver com eles o hábito de estudar em casa. Não tem, em sala, nem mesmo o interesse de procurar no caderno o que eles já fizeram e que pode ajudar a resolver uma atividade presente** (talvez um apelo aos pais pudesse ajudar). **Cada vez que se retoma um tema é (para a maioria) como se fosse novidade.** (Narrativas escritas - 28/04/2003)

Próximo ao final do período letivo em seu primeiro ano na docência, na segunda sessão de entrevista elucidativa a professora retomou a questão da falta de estudo dos alunos antes da avaliação. Assim como havia indicado em seu registro, a professora voltou a se questionar sobre a falta de interesse dos alunos, porém dizendo que na verdade eles não tinham desenvolvido o hábito de estudar. Nesse sentido, não culpou os alunos, mas trouxe para a escola a responsabilidade em desenvolver com eles este hábito.

Isso que eu chamei de falta de interesse, **não sei se seria o caso chamar de falta de interesse, me parece que assim, não tem o hábito de fazer isso.** Não é porque ele não se interessa, é porque ele não criou nele esse hábito de fazer este tipo de atividade. *Tem uma prova então eu vou estudar em casa para essa prova*, isso não é um hábito. Agora não é a mesma coisa que não tem interesse, vê se você me entende, **eu usei esse termo interesse, mas agora eu vejo que não é bem isso.** Porque não é falta de interesse, é outra coisa, ele não tem esse hábito, não desenvolveu isso. É um outro ponto que eu acho que a gente tem que trabalhar. Eu tentei, começou a dar certo, mas eu deixei um pouco de lado. Em fazer assim, em estudar com eles na sala, *então vamos lá, o que foi que nós já vimos*, então eu pus na lousa, bom *nós vamos fazer a provinha*, eu acho que era de matemática, *vai cair isso, isso, isso, isso, vamos pegar o nosso caderno e ver onde nós já vimos isso.* Aí lá com eles, *subtração com resto, nem sei se era isso, vamos lá, onde é que é que nós vimos isso? Como é que se faz, vamos lá na lousa fazer*, então fui com eles trabalhando isso, mas só que até um certo ponto, depois eu deixei isso, acabou ficando para trás. Mas isso é uma coisa que precisa desenvolver, porque eles não têm essa... às vezes até nem cola, porque a gente quer olhar no caderno o que foi feito, nem isso. (Entrevista elucidativa – 24/11/2003)

Solicitei, então, que ela me explicasse porque achava que os alunos não tinham nem mesmo o interesse em procurar no caderno o que já haviam estudado e que poderia ajudá-los a resolver uma nova atividade. A professora assim me explicou:

PROFESSORA: Porque eles não fazem a ligação de uma coisa com outra. Aí você para e pensa, aquela questão da continuidade, de a coisa ser um processo e eles sentirem isso como um processo. É complicado isso.

PESQUISADORA: Como assim um processo?

PROFESSORA: Eles sentindo que a aprendizagem... por exemplo, sentindo que a aprendizagem da escrita é um processo, que tudo o que ele já vem aprendendo está ajudando ele a aprender coisas novas. Então ele fica assim meio que segmentado, o que eu aprendi hoje só serve para hoje, para fazer isso. Ele não começa a fazer essas ligações, então é aí que eu volto a afirmar, não é porque ele não tenha interesse, é porque ele não está tendo condições de fazer essas ligações, de ver a necessidade de uma coisa para resolver a outra. De ver a aprendizagem dele como um processo.

[...] A gente não está conseguindo desenvolver nele essa noção de processo, então cada dia que ele pega uma coisa é como se fosse novo para ele, ele não vê a ligação com a coisa anterior, alguns rapidamente fazem isso, mas não é a regra geral. (Entrevista elucidativa – 24/11/2003)

Assim como em outros momentos, a professora não culpa o aluno por não conceber a aprendizagem enquanto um processo e fazer a ligação entre os conhecimentos estudados. Parece indicar que a escola não está conseguindo apresentar os conteúdos ao aluno desta forma. Estaria então faltando uma mediação adequada?

Os dados revelaram que a princípio a professora utiliza um termo presente na cultura escolar, indicando que o aluno não tem interesse em procurar no caderno o que estudou. Ao se distanciar da situação, aproximadamente seis meses depois, a professora revê o termo utilizado, possivelmente baseada em seus estudos teóricos, e indica a necessidade de a escola ajudar o aluno a desenvolver o hábito de estudo. Desta forma, proporcionaria ao aluno a visão de sua aprendizagem enquanto um processo, mostrando a ele que os temas trabalhados vão se complementando e cada conhecimento aprendido precisa do anterior para solucionar novas situações.

Em relação aos *resultados apresentados pelos alunos nas avaliações*, a professora registrou as suas preocupações em relação ao baixo índice de aprovação dos alunos nas disciplinas, principalmente em Matemática.

O foco de minhas reflexões nesta semana foi no que diz respeito ao baixo índice de aprovação dos alunos nas disciplinas, em especial Matemática. Esse fato levou-me a considerar algumas questões.

O conteúdo da avaliação deveria ter um “grau de facilidade” maior, aquém do trabalhado em sala de aula? Porém, pelo menos 50% conseguiu acompanhar sem grandes problemas. Até que ponto a consideração das possibilidades e

desenvolvimento individual devem determinar a nota final? Que fazer, dentro das condições disponíveis, para que os “menos preparados” atinjam um nível de “preparo” suficiente para acompanhar com relativo sucesso os conteúdos? Acredito que além da organização do trabalho em sala, no sentido de atender às necessidades mais específicas dos alunos com maiores dificuldades, estes precisariam de um reforço extra, sem o que acredito que será muito difícil eles responderem satisfatoriamente às exigências de uma segunda série. (Narrativas escritas - registro semanal, de 12 a 16/05/2003)

Alguns dias após registrar as suas dúvidas em relação à avaliação aqui apresentadas, ao buscar as causas da dificuldade em relação ao rendimento insatisfatório de uma parte da turma, a professora atribuía não só à sua condição de professora iniciante, como acreditava no início, mas também ao comportamento dos alunos e ao espírito de competição existente entre eles, conforme o excerto a seguir:

Continuando as reflexões anteriores, **a princípio atribuía a dificuldade de controle da classe e o rendimento insatisfatório de parte da classe a minha “inexperiência” de iniciante unicamente.** Mas refletindo um pouco mais, buscando as evidências que pudessem confirmar, ou não, essa hipótese, **concluo que esse não é o fator determinante.** Existem outros fatores (que se aliam a esse, certamente) que contribuem para as dificuldades com essa classe. A própria configuração da sala: **40% aproximadamente são alunos irrequietos**, que têm dificuldade em se manter num único lugar e realizando uma única atividade. Há um **“espírito de competição” entre eles** que atrapalha a eficiência de suas atividades: quem acaba primeiro, quem copia mais rápido, quem vai realizar atividades fora da sala, quem detém por maior tempo a atenção do restante da sala, principalmente da professora (se proíbo de levantar, querem que vá até eles, se não vou na hora eles tumultuam). Desde o início percebi essa característica e, por mais que eu tenha tentado amenizá-la, ainda há momentos - apesar dos progressos nesse sentido - em que foge ao controle. (Vale registrar que, em conversa com os pais ou responsáveis dessas crianças, estes confirmaram ser essa uma característica deles também em casa). (Narrativas escritas - registro semanal, de 19 a 23/05/2003)

Na segunda sessão da entrevista elucidativa retornei a ela a questão que havia registrado sobre se os conteúdos a serem abordados na avaliação deveriam ser mais fáceis do que haviam sido trabalhados durante as aulas. A professora considerou que não tinha como a prova ser mais fácil, uma vez que ela abordava o conteúdo trabalhado.

Levantou a possibilidade de a elaboração da prova ser diferente, porém disse que aquela tinha sido uma preocupação precipitada.

Hoje eu responderia que não [sobre o conteúdo da avaliação ser mais fácil do que havia sido trabalhado durante as aulas], **porque foi dentro do conteúdo trabalhado**. Outra questão, naquela fase eu estava esperando alguma coisa que ainda não estava no momento. Talvez o conteúdo da prova, se ele fosse mais fácil, **mas não tinha como ser mais fácil**, a menos que, como se você se trabalha numa primeira série, ter sido mais mastigado, não sei, mas acho que não era isso, a questão é que eles estavam nessa fase de apreensão dos conteúdos, de aprender a lidar com esses conteúdos. É interessante assim você ver aquelas coisas que eles tinham dificuldade e de repente eles estão fazendo, até aqueles mais devagar, eles estão fazendo, então acho que foi uma preocupação assim que **talvez a forma de elaboração da prova pudesse ser diferente, mas hoje não me preocuparia, eu vejo que foi uma preocupação um pouco precipitada**. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Na mesma entrevista também devolvi à professora outra questão elaborada por ela e registrada em suas narrativas escritas: *até que ponto a consideração das possibilidades e desenvolvimento individual devem determinar a nota final?* Ela, então, explicou em que sentido havia formulado tal questão:

Foi pensando que eu tenho um conteúdo para trabalhar com eles, eles estão em uma segunda série e têm que ser avaliados e, pelo menos é o que o sistema nos passa, corresponder a esse conteúdo de segunda série. [...] Então a minha preocupação é em relação ao fulaninho que no início do ano estava sem nenhuma noção de cálculo, linguagem escrita e no final do ano, considerando daquele ponto que ele estava aonde ele chegou, teve um desenvolvimento grande, considerando o desenvolvimento dele individualmente. **Só que ainda não é o suficiente para dizer que ele está satisfatório dentro do conteúdo de segunda série. Aí eu paro e penso: esse desenvolvimento dele então não valeu nada?** Como é que eu passo isso para ele em forma de um incentivo, sendo que o único incentivo que ele tem é a nota. Mas a nota, por todo o esforço que ele fez, se eu der uma prova, levando em consideração esse desenvolvimento dele, aonde ele conseguiu chegar, eu sei que ele vai tirar uma boa nota. **Mas se eu der aquela prova que é dentro do conteúdo, que deveria ser cobrado, ele não vai atingir. Então esse é o meu dilema, eu não estou sendo injusta com essa criança?** (Entrevista, 24/11/2003)

A preocupação com a avaliação considerada enquanto uma evolução do próprio aluno comparado a ele mesmo trouxe dúvidas à professora, pois em um determinado momento o sistema escolar solicitou que ela atribuísse uma menção. Segundo o seu relato, nesta hora o que se torna necessário considerar é o que cada um sabe em relação aos conteúdos da série. Isto acontece porque, segundo a professora, o aluno terá que acompanhar a série seguinte.

[...] Aí por outro lado também, a preocupação é a seguinte: ele vai chegar lá, ele vai, **talvez quando ele se deparar com as dificuldades da terceira série, todo esse desenvolvimento dele vai ser em vão, para ele vai, ele vai se decepcionar**. Então esse é o grande dilema, o que você faz, você deixa ele ir para a terceira série, correndo esse risco de ele se decepcionar? Ou você deixa ele fazer a segunda de novo, aí ele vai estar mais... se sentindo mais confiante? Não sei. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Os dois excertos anteriores demonstram que a professora tinha dúvida se ao avaliar que o aluno não atingiu o suficiente dentro do conteúdo da série em que está para ser promovido para a seguinte, não estaria desconsiderando o desenvolvimento que ele apresentou. Em Corsi (2002), uma das professoras participantes de sua pesquisa, Marisa, apresentou preocupação semelhante ao indicar que os alunos precisavam atender aos conhecimentos da segunda série, pois, segundo ela, a professora da série seguinte não queria ficar retomando-os.

Luckesi (1995, 45) aponta que a avaliação deverá verificar a aprendizagem *não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários*. Desta forma, o autor indica que atingindo os mínimos necessários o aluno será aprovado para o passo seguinte de sua aprendizagem. Enquanto não conseguir, segundo o autor, merece ser reorientado.

Apesar da dúvida apresentada pela professora em suas narrativas escritas no início do ano letivo e seus questionamentos durante as entrevistas elucidativas, realizadas próximas ao final do mesmo ano, posso aferir que ela possuía os conhecimentos sobre os *mínimos necessários* para os seus alunos, em relação à Língua Portuguesa e Matemática. Tal constatação está baseada no relato que ela realizou na terceira sessão de entrevista, que irei apresentar a seguir.

Em setembro de 2004, aproximadamente nove meses após o término de seu primeiro ano na docência, ao responder quais os conhecimentos matemáticos que julgava necessário os alunos dominarem até o final da segunda série, ela assim respondeu:

Tinha alunos muito bons, com facilidade para matemática, que já tinham um certo domínio das quatro operações, mas tinha aqueles que estavam bem crus, dois mais dois eles tinham dificuldade.

Eu esperava que eles interpretassem os problemas, pois essa é uma dificuldade que eu vejo que é do Português, eles tem muita dificuldade para interpretar, parece que eles tem preguiça de ler, esse ano eu vejo que eles tem mais esse mau habito, é de mais ou de menos? Essa é a primeira pergunta. Às vezes você coloca um problema, por exemplo, no pasto tinha 20 vacas amarelas, 10 pretas, 50 cavalos. Quantas vacas amarelas tinha no pasto. Então essa é uma das minhas angústias, é como quebrar esse vício, porque ela já vem para escola achando que Matemática é mais, menos, dividir, que tudo tem que ser resolvido com uma conta. Matemática não é só conta. É aí que entra também **o Português, eles tem dificuldade em ler, assimilar o que leu, que é interpretar. Então, uma das dificuldades da Matemática, principalmente na resolução de problemas, é esta, a interpretação. Era uma coisa que eu trabalhei bastante com eles, era uma coisa que eu queria que eles conseguissem fazer**, 100% a gente não consegue, infelizmente, mas eu acho que foi em um nível satisfatório.

Outra coisa, **o domínio das quatro operações**, eles já tinham uma noção, uma boa parte no início já conseguia fazer a divisão usando a tabuada. Eu me lembro que o que eu tive que trabalhar mais foi a subtração e a divisão, que eles tinham mais dificuldade. Principalmente na subtração, naquele momento da reserva. Na divisão, porque ao mesmo tempo você está dividindo e multiplicando, eles se embanavam um pouquinho. **O meu objetivo é que eles tivessem esse domínio, entendessem a linguagem matemática e dominassem o mínimo necessário para segunda série.** (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004)

Percebe-se, então, que a professora esperava que os alunos interpretassem situações-problema de forma independente e dominassem as quatro operações matemáticas. Para isso, ela indicou a importância dos conhecimentos da Língua Portuguesa, mais especificamente a leitura e a interpretação. Em seu relato também reafirma o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, além de sua atenção ao que era necessário enfatizar em seu ensino.

Os dados revelaram a importância de estabelecer os *mínimos necessários* que o aluno precisa efetivamente saber para dar continuidade ao processo de aprendizagem

Neste subitem direcionei o enfoque aos *mínimos necessários* que o aluno precisa atingir até o final da 2ª série para ser promovido para a 3ª série. Porém, também julgo necessário estipulá-los em relação a cada série, a cada unidade didática, de cada componente curricular, de cada aula. Ou seja, só a partir do estabelecimento dos *mínimos necessários* torna-se possível avaliar o aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, o ensino que vem sendo ministrado, permitindo a reorientação do processo ensino-aprendizagem sempre que necessário.

Uma dúvida que nos acomete, professoras iniciantes, é *que nota “eu vou dar” para o meu aluno?* A partir dos *mínimos necessários*, então, a menção a ser atribuída ganha outro sentido e o processo de avaliação torna-se coerente. Porém, cabe a cada professor sozinho, seja ele iniciante ou experiente, estabelecer os *mínimos necessários* a ser alcançado por seus alunos? A meu ver, este trabalho solicita o coletivo da escola, uma vez que cada turma de alunos é parte de um todo. Sendo a aprendizagem um processo, respeitados os *mínimos necessários* de cada série, ao final da 4ª série o aluno dominará um corpo de conhecimento que lhe dará autonomia para continuar o seu percurso de aprendizagem.

CAPÍTULO 4

AS DIFICULDADES SENTIDAS PELA PROFESSORA E AS FORMAS DE LIDAR COM ELAS: assumir o controle da situação

[...] O que gera a indisciplina? São os diferentes interesses, um quer brincar, o outro quer brigar, o outro quer fazer a lição, mas o outro quer desenhar.
(Entrevista de aprofundamento 23/07/2004)

Neste capítulo apresento o segundo grupo de preocupações da professora, relativas à garantir um ambiente organizado para o desenvolvimento das atividades. Ao iniciar a sua carreira docente junto a uma turma de alunos, conforme ela mesma relatou em sua primeira narrativa escrita, sentiu a necessidade de garantir a disciplina para conseguir desenvolver as atividades e tornar a turma receptiva à aprendizagem.

Diante disso, ao longo de seus registros a preocupação da professora estava relacionada aos diferentes comportamentos manifestados pelos alunos que atrapalhavam a aprendizagem.

Em sua primeira narrativa escrita, a professora descreveu que alguns alunos produziam seus trabalhos sem preocupação com a qualidade, comportamento que ela denominou *ansiedade da classe*. Também se referiu às situações em que as conversas paralelas entre os alunos, em momentos nos quais o silêncio era necessário, geravam tumulto.

No decorrer das narrativas escritas pela professora há a preocupação com alguns alunos que não se motivavam para as atividades escolares e deixavam de cumpri-las, ficando dispersos e atrapalhando os outros colegas. Aparecem, ainda, casos particulares registrados em suas narrativas escritas: um garoto apático; uma situação onde alguns alunos manifestaram preconceito em relação a uma aluna negra; um aluno que apresentava um comportamento desafiante; e uma situação que utilizou para exemplificar o comportamento insatisfatório de alguns alunos que, segundo ela, queriam tomar conta das situações e fazerem as coisas do jeito deles.

Também ao realizar uma avaliação sobre as causas da dificuldade sentida em assumir o controle da situação, a professora indica não só a sua condição de iniciante,

mas acrescenta a existência de um espírito de competição entre os alunos e a composição da turma, formada por quarenta por cento de alunos irrequietos.

Neste sentido, o presente capítulo está organizado em dois itens. Primeiramente, a dificuldade inicial sentida pela professora em garantir a disciplina para realizar o trabalho com a turma de alunos, registrada em sua primeira narrativa escrita, além das formas que ela utilizou para lidar com aquela situação diagnosticada. Ainda, os comportamentos dos alunos que foram sendo revelados pela professora no decorrer de suas narrativas escritas. No segundo item, retomarei os assuntos tratados no primeiro momento, introduzindo os dados coletados nas entrevistas de aprofundamento, a fim de analisar a evolução da aprendizagem da docência da professora iniciante ao lidar com a dificuldade sentida por ela ao assumir o controle da situação.

4.1 Impacto inicial: a garantia da disciplina

A garantia da disciplina foi apresentada como a primeira necessidade para o desenvolvimento das atividades junto à turma de alunos e, como já explicitado no início deste capítulo, a primeira dificuldade sentida pela professora em ordem de aparecimento e a segunda em ordem de importância. Iniciando suas narrativas escritas, em produção intitulada por ela *Primeiras reflexões – 10 de fevereiro a 21 de abril de 2003*, a professora relatou que se sentiu iniciando sem nexos entre a sua atuação e os seus conhecimentos acadêmicos, como pode ser observado no excerto apresentado a seguir:

Ansiedade inicial: nesse momento tem-se a **impressão de que tudo aquilo que se apreendeu em longos anos de pesquisas e estudos não servirão de nada**. Nas primeiras duas semanas de aula, essa ansiedade parecia superar a minha capacidade profissional, sentia-me um tanto ou quanto vendida. Tem-se a impressão de **estar começando do zero**.

Passada essa ansiedade deparei-me com outra: **como utilizar tudo aquilo que foi estudado, os conhecimentos elaborados, as convicções e posicionamentos filosófico-metodológicos construídos**, para resolver problemas da prática em sala de aula, como por exemplo, **garantir um certo grau de disciplina suficiente para se desenvolver um determinado conteúdo (sem o que nenhum plano de ensino ou proposta pedagógica pode ser efetivada)**. (Narrativas escritas – Primeiras reflexões - 10/02 a 21/04/2003)

Observando o excerto anterior, a professora declarou que na primeira quinzena de seu início na carreira docente sentiu-se *começando do zero*. Passado esse primeiro sentimento, veio a ansiedade em transformar os seus conhecimentos e as suas convicções em formas pedagógicas para lidar com os problemas encontrados em seu trabalho. Um desses problemas da prática era garantir a disciplina da turma, sendo esta, segundo ela, necessária para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades planejadas.

Vale destacar o que já foi mencionado no início deste capítulo, que a preocupação da professora com o estabelecimento da disciplina para o trabalho e a organização do ambiente estava relacionada à sua meta maior, que era a garantia do aprendizado dos alunos.

Embora duvidando da própria capacidade profissional e questionando a longa formação acadêmica percorrida, com dúvidas de como transformar os seus conhecimentos em ensino, a professora não perdeu o seu eixo de preocupação, buscando conhecer a realidade em que estava atuando e interferindo nela para tentar garantir a aprendizagem da turma:

Aos poucos fui, então, percebendo que tudo poderia ser bem mais simples e que tais situações não se resolvem de um momento para o outro. Era preciso parar e pôr em prática o “bom e velho” princípio teórico-metodológico de que para se desenvolver uma prática “coerente e consistente” há que se conhecer a realidade em que se está atuando.

Uma coisa estava clara: o primeiro a fazer seria tornar a classe receptiva à aprendizagem, e para tanto era preciso garantir a disciplina. Passei, então a “testar” os conceitos e expectativas das crianças a respeito da relação em sala de aula. Dentre as várias “reações” que pude obter, vale destacar o que disse uma aluna, referindo-se ao que ouvira de outra professora: *“a quantidade de lição é do mesmo tamanho da quantidade de conversa da classe”*. Isso, na verdade, expressa a forma como eles encaram a relação ensino-aprendizagem, (o tipo de “negociação” implícita na relação professor-aluno); o conceito que eles já construíram para si da escola, o qual reflete, de certa maneira, o senso comum da sociedade. (eles aceitam e acreditam ser essa a maneira correta da professora agir, embora protestem!). (diário – Primeiras reflexões - 10/02 a 21/04/2003)

Sendo, então, a primeira necessidade para tornar a classe receptiva à aprendizagem, em ordem de aparecimento, a garantia da disciplina da turma, criando

condições para o desenvolvimento das atividades, a professora passou a procurar formas de agir. Após escutar da aluna sobre a relação entre o comportamento e a quantidade de lição, a professora decidiu por aplicar *medidas coercitivas* e estabelecer uma *rotina de trabalho, regras e tarefas a serem cumpridas*.

Quanto às *medidas coercitivas*, embora não estivessem de acordo com as suas convicções, conforme ela mesma declarou, o momento solicitava uma intervenção imediata e era essa a forma que ela identificava como necessária, confirmada pelas professoras mais experientes. Tal forma utilizada pela professora pode ser observada no excerto de sua primeira narrativa escrita, transcrita a seguir:

Nesse sentido, vale lembrar, que **a conversa com duas professoras da escola foi decisiva** para que eu me sentisse mais segura e à vontade para agir com a classe segundo o que eu **estava sentindo ser necessário fazer no momento, em virtude do que estava constatando**. Nesse ponto, o contato com o “senso comum pedagógico”³⁷ da escola é muito importante na prática da professora iniciante, desde que se tenha uma meta estabelecida e busque apreender, o que, de fato, é o “núcleo válido”³⁸ do senso comum pedagógico.

Então, embora sem muita convicção de que esse seria o melhor caminho (mas o possível no momento), **passsei a tomar medidas mais coercitivas (“punição” com tarefas dobradas ou tarefas consideradas “chatas” como cópias repetidas de regras ou textos, etc., além das ameaças de bilhetinhos para os pais e visitas à diretoria, entre outros artifícios)**. Como disse, mesmo não acreditando ser a melhor coisa a fazer, pois compartilho da convicção de que não se deve usar a própria relação conteúdo-forma como maneira de garantir a disciplina e que os alunos façam a lição, esse foi o caminho que, por hora, **tem garantido o bom andamento das atividades**. (Narrativas escritas – Primeiras reflexões - 10/02 a 21/04/2003)

Embora a professora indique que resolveu aplicar medidas coercitivas após diagnosticar a situação, destacar a fala de uma aluna, e ser validada pelas professoras iniciantes, tal decisão também pode ter sido influenciada pelas vivências familiares e escolares, por exemplo, retomando modelos de antigos professores, assim como indicou Tardif (2002).

³⁷ Trata-se dos conhecimentos existentes na cultura escolar.

³⁸ Trata-se dos conhecimentos úteis do senso comum pedagógico para ajudar na solução de problemas que a prática pedagógica apresenta.

Os dois conceitos serão retomados no subitem 5.2 do presente relatório.

Quanto ao estabelecimento de uma *rotina de trabalho, de regras e de tarefas*, a professora assim registrou em sua primeira narrativa escrita:

Também o estabelecimento de uma **rotina de trabalho, de regras e tarefas** a serem cumpridas no dia tem contribuído. Porém, se por alguma razão, essa rotina for “desviada” por algum imprevisto ou por algum fato que lhes cause expectativas diferentes, como por exemplo, o vídeo que não funcionou, o dia de trazer lanche, ou a espera dos ovos de Páscoa, já é motivo para tumultos. (Narrativas escritas – Primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003)

Embora a professora tenha explicitado que a adoção de medidas coercitivas e o estabelecimento de uma rotina de trabalho, regras e tarefas a serem cumpridas no dia resultou na garantia do bom desenvolvimento das atividades, no decorrer dos seus registros continuam a aparecer alguns comportamentos apresentados pelos alunos que lhe traziam preocupação.

Ainda no primeiro registro das narrativas escritas pela professora, um comportamento foi apresentado como um aspecto que ela ainda procurava formas de superar. Tratava-se, segundo ela, da *ansiedade dos alunos* em terminarem as tarefas, conforme explicitado no excerto a seguir:

Um outro ponto que ainda estou buscando formas mais eficientes para superar (embora já tenha conseguido alguma mudança positiva) é a ansiedade da classe. Notei desde o início **ser essa uma característica geral do grupo, bem como a necessidade que têm de falar entre si o tempo todo.** Estão sempre ansiosos para terminar as coisas, não importando se foram bem feitas, certas ou erradas, com exceções, é claro... Esse é, pois, um ponto que ainda encontro dificuldade: como controlar e aproveitar de alguma forma essa característica. (Narrativas escritas – Primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003)

Apesar de declarar que encontrava dificuldade com este comportamento dos alunos, parece não fazer disso um problema que ela deseje reprimir, mas pensa em como *controlar e aproveitar*. Como mencionado pela professora no excerto anterior, ela atribuía a uma característica da turma a *ansiedade* em terminar as atividades sem a preocupação com a qualidade dos seus trabalhos. Também neste registro outro aspecto

foi revelado, quando ela também se referiu à necessidade que os alunos tinham de *falar entre si o tempo todo*, sendo a conversa entre eles, então, uma outra preocupação da professora.

Além desse registro, em outros momentos de suas narrativas escritas aparecem situações onde os alunos conversavam ou não faziam as atividades com atenção à qualidade dos trabalhos. Há situações também onde a professora registrou que o comportamento de determinados alunos causou tumulto na aula.

Erik: **muita conversa**, distração e pouco trabalho. (Narrativas escritas - 23/04/2003)

Maurício, Guto, Hugo e Danilo: trabalham, fazem todas as atividades a contento, têm facilidade em assimilar os conteúdos,...**mas... falam demais!** Preciso achar uma forma de aproveitar melhor a “energia” deles. (Narrativas escritas - 23/04/2003)

Como toda Terça-feira, (ainda não consegui detectar as causas desse fenômeno...!), **chegaram muito agitados, levando uns dez minutos para eles entrarem no ritmo** (sem mais nem porque todo mundo resolveu trocar de lugar, gerando desentendimento entre eles, sendo necessário a intervenção: “cada um no seu lugar e fim”). (Narrativas escritas - 29/04/2003)

A aula transcorreu dentro da rotina característica da classe. **Apenas um pouco ansiosos além do comum e solicitando tarefas por eles consideradas mais “leves”**, tais como desenho, filme, joguinhos, etc. (Narrativas escritas - 30/04/2003)

Além da conversa entre os alunos e a ansiedade em terminarem as atividades, outro aspecto indicado pela professora foi a *falta de envolvimento de alguns alunos nas atividades*, interferindo no processo de aprendizagem. Este comportamento apareceu registrado em suas narrativas escritas nos meses de abril e maio de 2003. A professora mostrava-se preocupada com os alunos que não se motivavam para as atividades escolares. Veenman (1988) atribui a essa dificuldade o fato dos cursos de formação idealizarem os alunos como motivados.

A professora se via diante das situações com dúvidas e preocupações sobre o que levava os alunos Airon, Pedrinho e Ronaldo a não se motivarem para o cumprimento das tarefas escolares, conforme observado no excerto a seguir:

Airon produziu um pequeno texto de 4 linhas, o que pode ser considerado um progresso, tendo em vista que ele não tem produzido nada nos últimos dias. Vale registrar que todos já haviam terminado a produção de texto, **quando eu disse a ele que hoje seria o texto dele que iria ser reescrito na lousa e que, portanto, ele teria que produzir algo naquele momento. Em cinco minutos ele escreveu o textinho**, o qual foi reescrito juntamente com outro. Com isso percebe-se que ele tem condições de fazer muita coisa, mas não faz porque não quer... ou...? (Narrativas escritas - 23/04/2003)

O aluno **Airon** vem apresentando um comportamento preocupante: **não faz as tarefas proposta em sala e passa o tempo todo “tomando conta” da vida do restante da classe (parece ter assumido o papel de “guardião da sala”)**. Quando chamado à atenção fica com cara de assustado, não diz uma palavra, mas não muda o comportamento, sempre **desatento** em relação às tarefas. Já o aluno **Pedrinho**, **só quer fazer o que ele quer**: passear pela sala, ajudar colegas, ajudar a professora: apagar a lousa, fazer alguma coisa fora da sala, enfim, **tudo o que lhe for pedido, menos a lição**. Vive alegando que não sabe fazer. Percebe-se que se ele se dedicasse mais às atividades propostas, estaria bem melhor, no entanto, ele desperdiça “tempo e talento” em tumultuar o ambiente, a ponto dos colegas reclamarem dele o tempo todo. (Narrativas escritas - 25/04/2003)

Ronaldo: recusa-se a fazer qualquer coisa, nem copiar ele tenta (só faz tarefinhas mimeografadas em que as figuras falam por si próprias). Vale lembrar que, falando com a mãe deste aluno, ela disse que **ele vem para escola “na marra”**, o que ele quer é trabalhar na “lida da fazenda”. **Se ameaça tirá-lo da escola, ele “dá pulos de alegria”**. Como motivar essa criança, fazê-la interessar-se pelas atividades escolares? Com intuito de fazê-lo participar da aula, sempre que surge oportunidade peço-lhe que fale sobre os bichos que encontra pelo mato, como se cuida dos animais, enfim, assuntos relativos a sua vida no campo. É um dos poucos momentos em que ele se interessa em participar, mas fica só no falar, no mais do tempo ele fica calado, não faz nada, exceto conversar e aprontar “por debaixo dos panos”. Nota-se que é uma criança com relativa facilidade em assimilar os conteúdos, com um potencial satisfatório, mas não está nem um pouco interessado em utilizá-lo nas atividades de turma de aula em geral. (Narrativas escritas - registro semanal, de 12 a 16/05/2003)

Embora preocupada com a falta de envolvimento do aluno Pedrinho nas atividades, a professora não se referiu a ele com censura. Ela reconheceu que o aluno tinha talento que estava sendo desperdiçado e acreditava que se ele tivesse mais dedicação estaria melhor.

Em relação ao aluno Airon, quando a professora combinou que o texto dele seria colocado na lousa, ele demonstrou se motivar para a atividade e produziu uma história, sendo que a forma acionada deu resultado. Porém no dia seguinte, a preocupação da professora voltou, pois novamente ele não se envolveu nas atividades. Neste dia ela não especificou se fez uso de alguma forma para que ele fizesse as atividades.

Quanto ao aluno Ronaldo, a professora percebia nele facilidade para assimilar os conteúdos trabalhados, porém considerava que ele não tinha interesse em utilizar a sua potencialidade. Procurando motivá-lo para as atividades, segundo a professora, quando havia possibilidade ela procurava solicitar a sua participação com os conhecimentos que possuía por se morador da zona rural. Eram esses os únicos momentos, segundo ela, em que ele se interessava em participar da aula.

No decorrer das narrativas escritas pela professora, Pedrinho e Airon também foram indicados pela professora como alunos que apresentavam comportamentos que tumultuavam a aula.

A classe se manteve mais calma que no dia anterior. **Com exceção (que já é regra!) de dois alunos (Pedrinho e Airon) que tumultuaram a aula e se recusaram a fazer a lição**, a ponto de ser preciso recorrer a “ajuda exterior”. (Narrativas escritas - 25/04/03)

Nesta semana as aulas transcorreram dentro do ritmo habitual da sala. As atividades propostas foram realizadas a contento. **Os problemas de tumulto da aula com os alunos de sempre (Pedrinho, Guto, Airon, Maurício)**. (Narrativas escritas - registro semanal, de 12 a 16/05/2003)

A aula transcorreu dentro da normalidade. Os alunos Lucas, Pedrinho e Airon apresentaram **comportamento insatisfatório**. Acredito ser o caso de recorrer à ajuda dos pais (Narrativas escritas - 29/07/2003)

Na narrativa escrita pela professora em relação ao período de 12 a 16 de maio de 2003, aparecem os seguintes comportamentos: um garoto apático, que se diferenciava do restante da turma por não conversar e a manifestação de preconceito racial de alguns alunos em relação a uma aluna negra.

Quanto ao comportamento apático de um aluno, assim como apresentado no terceiro capítulo, vale destacar tal preocupação da professora, por diferenciar-se de outras que se preocupam apenas com a indisciplina. Em relação a este aluno a professora realiza o seguinte registro:

[Mauro] É uma criança com dificuldades em assimilar os conteúdos (do modo convencional), **o que é agravado pelo seu comportamento: ele é um aluno atípico em relação ao conjunto da sala, enquanto os outros falam demais, ele não fala, é muito difícil conseguir que ele responda a uma pergunta qualquer relativa ao que se está fazendo em sala e mesmo relativo a sua vida. É preciso de muito tempo e insistência para se estabelecer um pequeno diálogo com ele.** Dessa forma, fica-se sem parâmetros para avaliar o que acontece com ele. *[o único que o faz falar é o aluno Henrique. Ele consegue contagia-lo!, mas mesmo assim, não dá para saber sobre o que conversam – talvez seria proveitoso usá-lo como intermediário, quem sabe poderia vir a ser útil para os dois: faze-lo expressar-se e “dirigir” a “necessidade de falar” do Henrique - o qual fala até mesmo sozinho -, para algo criativo.]* É, portanto, uma criança que precisaria de um acompanhamento mais direto e individualizado. (Narrativas escritas – 12 a 16/05/2003)

Quanto ao comportamento de manifestação de preconceito racial de alguns alunos em relação a uma aluna negra, a professora recebeu da mãe da aluna a reclamação de que a filha estava sofrendo agressões verbais, conforme excerto de sua narrativa escrita transcrita a seguir:

Juliana G. [...] em relação a essa aluna vale registrar: no início da semana recebi a visita da mãe, reclamando que a filha estava **sofrendo agressões verbais** por parte de alguns colegas que se sentavam perto dela (mais tarde confirmei serem: Amanda, Maurício e Jonas). Segundo essa mãe, **estavam chamando a menina de “assolan” (mais tarde também constatei tratar-se de uma esponja de aço, concluindo-se que era uma referência ao fato da menina ser negra)** e que um deles (Maurício) havia dito que não queria se sentar perto “dessa assolan”. Conversei com os três e os fiz ver a gravidade do que estavam fazendo em relação à colega. Entenderam e prometeram que não fariam mais esse tipo de brincadeira, embora o aluno Maurício voltasse para o lugar cantando a musiquinha do comercial da referida esponja, só desistindo depois de ser chamado à atenção novamente. (Narrativas escritas - registro semanal, de 12 a 16/05/2003)

Na narrativa escrita pela professora em relação ao período de 19 a 23 de maio de 2003, foi interessante a sua preocupação em buscar as causas de sua dificuldade em manter o controle da classe. Apareceram, ainda, em seus registros, o comportamento indicado pela professora como desafiante por parte de um aluno e o comportamento insatisfatório de alguns alunos que, segundo ela, queriam tomar conta das situações e fazere as coisas do jeito deles.

Quanto ao comportamento apresentado por um aluno e indicado pela professora como *desafiante*, ela registrou que ele estava querendo chamar a atenção, sendo que por dois dias ele havia ido embora antes do término da aula, queixando-se de dores, e durante aquela semana alterou a voz ao falar.

Maurício, ultimamente vem assumindo novas posturas em sala. Tem se apresentado um tanto ou quanto “topetudo”. Só quer fazer o que ele quer dentro da sala, e reage de forma “desafiante” e com certa dose de cinismo quando chamado à atenção. Noto que ele está tendo uma necessidade de chamar a atenção. Por dois dias ele queixou-se de dores de cabeça e no pescoço, indo embora. No dia seguinte que veio à aula começou a mudar a voz na hora de conversar (reforçando os sons sibilantes das palavras) ... **fiz que não percebi (mas na verdade estava se tornando irritante) .. e quando os colegas diziam que ele estava falando diferente, eu simplesmente dizia que não estava não.. ele estava falando como sempre falou...** Parece que deu resultado. Os colegas não acharam mais graça e ele parou, porém continua fazendo coisas para chamar atenção. (Narrativas escritas - registro semanal - 19 a 23/05/03)

Duas outras professoras iniciantes, Monteiro Vieira (2002) e Marisa do estudo de Corsi (2002), participantes de pesquisas correlatas a este estudo, também utilizaram esta forma de agir diante do comportamento de alunos.

Quanto ao comportamento insatisfatório de quatro alunos, a professora registrou que eles se adiantavam às solicitações dela, cumprindo tarefas de outras pessoas. Embora a professora indicasse esse comportamento como insatisfatório, ela julgava que eles eram espertos, necessitando transformá-la em valores positivos.

Nesse dia vale destacar **o comportamento insatisfatório de quatro alunos: Pedrinho - como não poderia deixar de ser – Guto, Danilo e Maurício.**

Eles querem tomar conta de tudo, estar sempre à frente de tudo - dois episódios podem ilustrar esse fato: numa atividade de pesquisa que estávamos realizando, em que determinados alunos (que não eram eles: Pedrinho, Guto, Danilo e Pedrinho) deveriam, em determinado momento, fazer algumas perguntas para funcionários da escola, **eles foram por conta própria e sem autorização fazer tais perguntas, tomando a frente de uma atividade que deveria ser realizada por colegas, desrespeitando um combinado**. Noutra oportunidade, ouviram um pai conversar com um funcionário na secretaria dizendo que havia ido buscar a filha, eles se anteciparam ao funcionário e foram na sala chamar a menina. (trata-se de uma “esperteza” que precisa ser “trabalhada” de forma a canalizá-la para atitudes fundadas em valores positivos...) (Narrativas escritas - registro semanal, 19 a 23/05/03)

Os dois excertos anteriores permitem aferir que os alunos parecem perceber a *não expertise* da professora e tentam *assumir o controle da situação*, ou seja, como a própria professora registrou, *querem tomar conta de tudo*. Atenta a esta possibilidade, a professora tentava buscar formas de lidar com as situações, ora ignorando o comportamento de um aluno, ora pensando na necessidade de trabalhar e canalizar a esperteza dos alunos para valores positivos.

A dificuldade da professora em garantir a disciplina, assumindo o *controle da situação* em seu início na carreira docente, assim como indicou em seu primeiro registro, manifestava nela uma ansiedade em articular *tudo aquilo que foi estudado [...] para resolver problemas na prática da sala de aula* (Narrativas escritas – Primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003). Em maio, aproximadamente três meses após o seu início na carreira docente, a professora analisou as causas da dificuldade sentida.

O excerto da narrativa escrita, transcrito a seguir, revela que a professora atribuiu a sua dificuldade não só ao fato de ela ser iniciante, mas passou a considerar outros fatores enquanto responsáveis. Indicou, então, a composição da turma, que era formada, segundo ela, em grande parte por *alunos irrequietos*. Refere-se, também, a um outro comportamento apresentado pelos alunos, nomeado por ela como um *espírito de competição* que havia na turma.

[...] a princípio atribuía a dificuldade de controle da classe e o rendimento insatisfatório de parte da classe a minha “inexperiência” de iniciante unicamente. Mas refletindo um pouco mais, buscando as evidências que pudessem confirmar, ou não, essa hipótese, **concluo que esse não é o fator determinante. Existem outros fatores (que se aliam a esse, certamente) que**

contribuem para as dificuldades com essa classe. A própria configuração da sala: 40% aproximadamente são alunos irrequietos, que têm dificuldade em se manter num único lugar e realizando uma única atividade. Há um “espírito de competição” entre eles que atrapalha a eficiência de suas atividades: quem acaba primeiro, quem copia mais rápido, quem vai realizar atividades fora da sala, quem detém por maior tempo a atenção do restante da sala, principalmente da professora (se proíbo de levantar, querem que vá até eles, se não vou na hora eles tumultuam). Desde o início percebi essa característica e, **por mais que eu tenha tentado amenizá-la, ainda há momentos - apesar dos progressos nesse sentido - em que foge ao controle.** É importante notar que estão nesse grupo as crianças que apresentam o melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem. Se por um lado, essa característica não lhes impossibilita o aproveitamento, por outro impede que ele seja maior ainda e também acaba contribuindo para diminuir as chances de aprendizagem daqueles que apresentam maior dificuldade, **pelo fato não só de tumultuarem a sala, como de “contagiar” o restante desta[...]** (Narrativas escritas - registro semanal, 19 a 23/05/2003)

Quanto ao espírito de competição, ainda na seqüência do registro transcrito anteriormente, a professora exemplificou este comportamento ao destacar a dificuldade em trabalhar em grupo com a turma, conforme o excerto apresentado a seguir:

Em relação ainda àquele referido “espírito de competição”, destaca-se a **dificuldade em se trabalhar em grupo com eles (*preciso desenvolver com eles algumas atividades que instiguem a cooperação entre eles*)**. Na última sexta-feira pude, mais uma vez, comprovar esse fato. Propusemo-nos (professora e estagiária) a trabalhar o tema “cidade-campo”, iniciando por listar oralmente e registrando na lousa as características principais da cidade e do campo (paisagem, tipos de atividades desenvolvidas, as profissões envolvidas, os pontos comuns e onde têm maior predominância, interdependência... etc.). Essa primeira parte foi realizada com relativa facilidade, todos participaram, demonstraram interesse... etc. Num segundo momento dividimos a classe em dois grandes grupos os quais fariam painéis representando essa caracterização através de figuras encontradas em revistas que foram distribuídas e com o combinado que quando o grupo da cidade encontrasse uma figura relativa ao campo estaria passando-a para o grupo do campo e vice-versa. Cada grupo confeccionaria dois painéis, para o que estaria se subdividindo em dois grupos menores. **Nesse momento começam os problemas. Alguns ainda entendem que trabalho em grupo é “momento livre” para se fazer o que bem quiserem, conversar, brincar, enfim, “bagunçar”,** como eles próprios dizem. Alguns realmente se empenham no trabalho (e é por causa destes que se consegue chegar a um resultado).

No desenvolvimento da atividade, **embora estivessem avisados que deveria haver cooperação, pois seria um trabalho único, mas de todos, houve briga porque um teria pegado a figura do outro, ou seja, se “fui eu que encontrei eu sou o dono”**. Ou ainda aqueles que por serem sempre “os primeiros” se sentem “donos do pedaço”, e se não for para **fazerem do jeito que querem e o que querem então não fazem nada e, além de tudo, tumultuam o ambiente.** [a impressão que dá é que eles entram em desespero como se quisessem fazer tudo ao mesmo tempo para terminar logo, não sei para que... é uma ansiedade muito grande que acaba por “contagiar” e atrapalhar aqueles que realmente querem trabalhar]. (Narrativas escritas - registro semanal - 19 a 23/05/03)

Em relação à dificuldade em garantir a disciplina, os dados do presente estudo corroboram os estudos de Veenman (1988), Huberman (1992), e de três das pesquisas correlatas apresentadas no referencial teórico do presente estudo, Monteiro Vieira (2002), Corsi (2002) e Pizzo (2004). Em outras duas pesquisas correlatas, Guarnieri (1996) e o auto-estudo de Silveira (2002), este dado não foi encontrado.

Veenman (1988) que, ao relacionar os problemas mais sérios que os professores iniciantes enfrentam, revelou que a disciplina em classe, embora não enfrentada por todos que iniciam, aparece em primeiro lugar na maioria das vezes em que é declarada nos estudos revisados por ele.

Huberman (1992) também apresenta como uma das dificuldades encontradas pelo professor iniciante para a *sobrevivência* da profissão, o enfrentamento das situações com os alunos que criam problemas.

A professora do presente estudo mostrava-se em dúvida sobre as causas dos alunos que não cumpriam as atividades e procurava lidar com as situações, utilizando o envio de bilhetes aos familiares, a elaboração de regras de conduta em conjunto com os alunos, a cópia repetitiva das regras para quem não cumprisse “os combinados”, o encaminhamento para a direção. Em relação a este comportamento, Marisa, professora participante do estudo de Corsi (2002), procurava colocar-se firme diante dos alunos, solicitando que eles cumprissem as atividades, porém chegou a utilizar outras formas de agir como ignorar o aluno, colocar de castigo, entre outras.

Ainda em relação ao comportamento dos alunos, a realidade encontrada pela iniciante do estudo de Corsi (2002), Marisa, trouxe a ela preocupações com a agressividade dos alunos, sendo indicada pela pesquisadora como a que foi apresentada com mais intensidade nos registros da professora. Embora a participante do meu estudo

também relate uma situação de um aluno que estava se apresentando mais agressivo, xingando os colegas e chutando, a realidade vivenciada por ela não se aproximava da que Marisa estava envolvida.

Os relatos de Marisa (Corsi, 2002), conforme apresentado pela pesquisadora, trazem situações que envolviam embates físicos entre os alunos, destruição de alguns do material escolar dos outros, principalmente quando chamados à atenção ou contrariados, conversa entre os alunos, furto.

Também em Monteiro Vieira (2002) essa dificuldade foi indicada e os comportamentos apresentados por seus alunos aproximam-se dos de Marisa, professora participante do estudo de Corsi (2002). A professora-pesquisadora relatou que sentiu-se desafiada, não conseguindo articular as suas crenças e os seus conhecimentos para resolver as situações de indisciplina. Entre elas, destaca a de um aluno que tinha atitudes extremas de agressão às crianças e à ela. A ausência de coerência nas ações da direção intensificaram os problemas com este aluno, que ora era ameaçado, ora castigado e em outras vezes premiado, por exemplo, ao ser encaminhado para a direção a medida adotada era deixá-lo fora da sala, ajudando o diretor. Monteiro Vieira (2002) acrescentou que embora este aluno causasse problemas que envolviam a escola toda, não havia encaminhamentos para o caso que contasse com a contribuição de todos.

Em relação a esse aluno destacado no estudo de Monteiro Vieira (2002) em sobre o seu comportamento agressivo, informo que é o mesmo garoto apresentado por mim na introdução deste relatório. No ano seguinte ao que a professora-pesquisadora vivenciou as situações relatadas por ela, ele foi matriculado em minha sala de aula, (coincidência ou não, eu era a única professora nova que assumia uma primeira série naquela escola).

Ainda considerando o comportamento agressivo como uma dificuldade encontrada por Marisa, professora do estudo de Corsi (2002), e Monteiro Vieira (2002), vale destacar que vivenciaram³⁹ as situações na mesma escola, sendo que as duas começaram a construir o início da carreira docente naquela instituição.

As professoras experientes do estudo de Pizzo (2004) não indicaram problemas de indisciplina no início da docência e atribuem isso a serem alunos de outras épocas.

³⁹ Relembro, conforme já explicitiei no capítulo dois do presente relatório, que eu também comecei a construir o meu início na docência nesta escola. Por este motivo, possuo a informação de que as professoras das duas pesquisas foram colegas de trabalho.

Em relação à professora participante do presente estudo, é interessante notar que ao longo dos seus registros ela parece ir mudando o foco de sua atenção.

A princípio, preocupou-se com os alunos que não cumpriam as suas atividades com dedicação e com aqueles que conversavam. Preocupou-se também com três alunos em especial – Pedrinho, Aron e Ronaldo – que não se motivavam pelas atividades escolares, deixando de cumpri-las e, desta forma, desperdiçando o potencial que a professora dizia que possuíam. Além disso, acabavam tumultuando a aula. Esses comportamentos apresentados por um conjunto de alunos parecem ser os mais perceptíveis no início do ano letivo, quando a professora estava conhecendo a turma e tendo uma visão geral acerca dos comportamentos apresentados.

Em maio, um registro se diferencia, que foi a preocupação com o aluno apático, que não conversava durante a aula. Esta observação da professora apareceu em seu oitavo registro. Este dado parece evidenciar que o olhar para situações mais particulares, que dizem respeito às especificidades de cada um dos alunos, vai se tornando possível no decorrer das situações vivenciadas.

4.2 Passado o impacto inicial: novos olhares para a situação.

Nas entrevistas elucidativas realizadas em outubro e novembro de 2003, próximo ao final do ano letivo, questionei a professora sobre a dificuldade sentida no início da carreira docente em assumir o controle da situação e sobre as medidas coercitivas utilizadas naquela situação.

Ainda nestas entrevistas, solicitei que a professora voltasse a falar sobre alguns comportamentos dos alunos que a preocupavam, conforme registrava em suas narrativas escritas: *a ansiedade da turma em terminar as tarefas; a conversa entre os alunos; a falta de envolvimento e de motivação de alguns alunos nas tarefas escolares; a manifestação de preconceito racial de alguns alunos em relação à uma aluna negra; o comportamento apático de um aluno; e o espírito de competição entre os alunos e aos comportamento dos alunos irrequietos.*

Quanto à dificuldade sentida pela professora no início de sua carreira docente em *assumir o controle da situação, garantindo a disciplina* para o trabalho, retomei na

primeira sessão da entrevista elucidativa, realizada próximo ao final de seu primeiro ano na docência, um trecho de suas narrativas escritas, quando ela havia ouvido de uma aluna que a quantidade de lição era de acordo com a quantidade da conversa. Ao terminar tal registro a professora havia indicado que embora protestassem, essa era a forma que acreditavam ser correta e aceitavam essa maneira da professora agir.

Então, solicitei que a professora explicasse porque os alunos aceitavam aquela maneira de agir, se protestavam. A professora assim explicou:

O que eu pude perceber aí, é que, aquilo que **já se tornou um senso comum, de que na escola a professora é aquela pessoa que manda você fazer as coisas e se você não faz ela fica brava.** Isso eles trazem de casa, porque a gente, muitas vezes, a gente ouviu isso, não é? E é comum você ouvir ah, *eu vou contar para sua professora o que você está fazendo. Às vezes as mães vem conversar com a gente e elas dizem isso. Ah, é o caso do Lucas M. vou contar para a professora que você chupa chupeta.* Então a professora é aquela pessoa que põe limites, que põe regras, que diz o que ele tem que fazer. E embora ali, a criança ela está sempre protestando, ela quer sempre fazer o que ela quer, então é nesse momento que embora ela proteste quando você fala *fica quieto, senta, agora você vai fazer isto, esta é a lição que você tem que fazer, não é para desenhar agora, agora é para fazer as contas.* Ela tem a necessidade de que você diga isso para ela. Embora ela fala “*h, eu não quero fazer a conta, eu quero fazer o desenho.* Mas essa necessidade a criança tem. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Na seqüência de sua explicação, a professora manifestou que aquela forma de agir não era considerada por ela correta. Porém, já era usual na cultura escolar, então, tal forma de agir deveria ser utilizada para depois haver tentativa de mudança que atendesse às suas concepções.

Agora, eu não entro no mérito da questão, aí já é uma outra discussão, se essa é a forma correta ou não. **Eu particularmente acho que... não deveria ser assim, que poderia ter uma forma diferente, mas é aquela coisa, você tem que entrar com aquilo que já é o que eles entendem, já é o que eles estão acostumados a agir, para você tentar mudar alguma coisa.** E eu não vejo isso como uma coisa ruim, porque a criança ela tem, ela pede limites. Quando você a deixa à vontade, ela se perde. Porque o processo educativo, eu me lembro, o **Gramsci diz o processo educativo é um processo coercitivo. Queira ou não.** Você tem que ter disciplina, você tem que ter regras, senão você não aprende, não é uma coisa natural sua, você está criando para **você uma segunda natureza, então isso implica em regras, implica em**

disciplina. Então a primeira coisa que eu vi é que **eu tinha que fazer um jeito de eles ficarem quietos. Encontrar uma forma, uma forma de eles estarem... tirar aquela agitação deles, senão eu não ia...** (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Em seguida, perguntei à professora como ela conseguia visualizar que os alunos possuem a necessidade de receber limites e, embora não queiram, esperam que a professora solicite que eles façam as atividades

PESQUISADORA: De que forma você consegue perceber?

PROFESSORA: Eles mesmos dizem. E a criança tem isso. Você pode perceber. Ela está descobrindo as coisas. Ela não tem... Ela quer a proteção, ela quer aquele que dirige. Ela está em busca disso, ela depende do adulto. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

PESQUISADORA: E aí, ao contrário, porque você acha que eles protestam, se eles aceitam e acreditam? Por que existe o protesto?

PROFESSORA: Existe o protesto porque a criança ela tem aquela... esse... digamos... seria instinto? Mas é essa coisa de estar procurando, de estar buscando, de estar fazendo o que ela quer. *Eu quero isso, eu quero aquilo, eu quero aquilo outro*, então é nesse momento que... não é o que ela quer fazer naquele momento, mas se você for deixando, se você for deixando ela fazer o que ela quer o tempo todo, ela vai se perder. Ela tem que ter essa direção. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Percebe-se que ao iniciar a docência a professora entrou em contato com a cultura escolar, e mesmo discordando dela, julgou necessário agir da forma como os alunos estavam acostumados.

Ao se distanciar da situação, na primeira sessão da entrevista elucidativa, indicou que aquela era a forma como os alunos estavam acostumados e que, também, as crianças esperam que os adultos estabeleçam os limites. Sendo assim, a professora explicou que, naquele início de sua experiência como professora, a situação que vivenciava com os alunos solicitava regras e disciplina.

Vale relembrar que foi após tal constatação que a professora registrou em suas narrativas escritas que decidiu aplicar medidas coercitivas e estabelecer uma rotina de trabalho, regras e tarefas a serem cumpridas. Sendo assim, a seguir apresentarei as considerações feitas pela professora durante as sessões de entrevista elucidativa sobre a sua forma de agir no início do ano letivo.

Quanto às *medidas coercitivas*, na primeira sessão da entrevista elucidativa, perguntei sobre os resultados obtidos e se ela continuava a utilizar as mesmas formas pedagógicas. A professora esclareceu que as cópias eram das regras de convivência estabelecidas pela turma e que esta forma de agir, também combinada em conjunto com os alunos para aqueles que não cumprissem as regras, em alguns casos apresentou um resultado positivo.

Você quer o quê, os resultados?

Bom essa **questão das cópias repetitivas foram as regras que eles próprios fizeram, e foi até sugestão deles. Quando eu mostrava para eles *vocês estão desobedecendo a essa regra que vocês próprios fizeram, então eles sugeriram que então copiassem até aprender***. Então eu *disse está bom, vamos copiar até aprender*. E para alguns deu um certo resultado sim, tanto que não precisei usar mais que uma vez quando eles desobedeciam. Porque eles próprios determinavam *então faz eles copiarem*, ou então, quando foi feita, quando eu dizia *está desobedecendo*, eles mesmos sugeriam *vamos copiar*. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Ainda na mesma entrevista elucidativa, uma vez que a forma pedagógica de utilizar medidas coercitivas estava em desacordo com as convicções da professora, questionei-a sobre qual seria o caminho a ser seguido de acordo com as suas convicções e a professora demonstrou refletir durante a elaboração de sua resposta, conforme transcrição a seguir:

PESQUISADORA: Pensando naquele momento [do início da docência].

PROFESSORA: Naquele momento?

PROFESSORA: (risos) **Posso pensar?**

(Professora desliga o som, espera por volta de 20 segundos e retoma)

PROFESSORA: Naquele momento eu não achei, porque na minha concepção esse tipo de, por exemplo, fazer cópia é um trabalho mecânico, você vai, *terminou, está perturbando demais, então pega lá e faz uma cópia*. Eu acho que é aquela coisa mecânica de você estar copiando. Se você for ver isso serve para alguma coisa, pelo menos ele está lendo o que está escrevendo e está aprendendo alguma coisa sobre aquilo. Então, não acredito que isso vale alguma coisa. Você ameaçar de mandar bilhete...

A minha concepção seria conseguir trabalhar de tal forma com eles, de desenvolver esse senso de responsabilidade, de que não há necessidade de ele precisar ser punido para ele fazer a lição, para fazer a tarefa, para ele estudar. Aquela coisa do **prazer em aprender**, eu acho que eu estou

aprendendo com eles o como retornar isso para eles, entende? Eu acho que mais aprendo com eles nesse ponto do relacionamento. Porque eu acho que aquilo que você faz forçado, você cumpre por obrigação.

PESQUISADORA: Então, aí eu perguntei qual seria o caminho...

PROFESSORA: Qual seria o caminho?

PESQUISADORA: ...de acordo com suas concepções?

PROFESSORA: Pois é, eu estou buscando esse caminho ainda.

[...] Eu tentei algumas coisas, não saberia te dizer agora, mas não sei, acho que falta essa interação entre a teoria que você tem, entre aquilo que você acredita e o fazer ali. Eu acho que este primeiro momento ele é meio que de teste mesmo. De tentar, de tentativas.

Essa questão é uma questão que eu fico te devendo um pouco mais, **porque eu ainda estou refletindo sobre isso**. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Destaco da narrativa escrita pela professora, e transcrita acima, a constatação feita por ela em relação à busca da forma de agir de acordo com as suas concepções: *falta essa interação entre a teoria que você tem, entre aquilo que você acredita e o fazer ali*. A professora também explicou que a sua concepção seria trabalhar com os alunos desenvolvendo neles a responsabilidade pelo envolvimento nas atividades. Tal concepção diferencia-se, então, das medidas coercitivas que ela adotou.

Porém, torna-se necessário lembrar o que a professora já havia explicitado em sua primeira narrativa escrita, ou seja, que embora não concordando com tais medidas, elas eram necessárias diante da situação que estava vivenciando. A professora havia realizado um diagnóstico da realidade, percebido a necessidade de garantir um certo grau de disciplina e ouviu de uma aluna que “a quantidade de lição era a mesma da conversa”. Quanto à fala da aluna, a professora entendeu que esta era a forma como os alunos encaravam a relação ensino-aprendizagem, o tipo de negociação implícita na relação professor-aluno e como concebiam a escola, esperando que a professora procedesse daquela maneira.

Diante de tais considerações realizadas pela professora, posso aferir que a atuação dela parece não acompanhar as suas concepções adquiridas, provavelmente, durante a sua vida acadêmica. Porém, diante da explicitação de sua forma de perceber a situação observada em seu início da docência, a professora parece ter clareza dos motivos que a movimentaram a agir daquela forma e, sendo assim, as medidas coercitivas, que não atendiam às suas concepções, não eram desprovidas de significado,

elas ganharam sentido diante da realidade contextualizada em que a prática se produzia. Desta forma, como indicou Zabalza (1994), mesmo conhecendo o pensamento da professora – a sua concepção – não é possível prever a sua conduta, pois a origem e o sentido da ação deve ser buscada nas condições situacionais particulares em que a prática se produz.

Enfim, as medidas coercitivas adotadas pela professora, conforme a sua primeira narrativa escrita no início do período letivo, e o seu relato na segunda sessão da entrevista elucidativa, próximo ao final do ano letivo, acabaram trazendo resultados que contribuíram para o desenvolvimento das atividades.

Desta forma, os dados parecem indicar que a participante do presente estudo foi aprendendo a ser professora buscando formas de garantir o aprendizado dos seus alunos. Pois, diante da necessidade de garantir a disciplina para desenvolver as atividades, fez uso de formas pedagógicas que nem sempre estavam de acordo com suas concepções teóricas, porém, não eram desprovidas de significado. Isto pode ser percebido ao observar como a professora estabeleceu, ou não, a continuidade das medidas acionadas.

Em relação à continuidade das medidas coercitivas, ela relatou que só continuavam a acontecer quando uma nova regra era estabelecida. Porém os bilhetes ainda eram utilizados, sendo que em alguns casos esta forma de agir da professora era combinada com a família do aluno.

Olha, hoje não é mais necessário esse tipo de coisa, não tenho mais usado deste artifício, porque eles já sabem e às vezes **se eu ponho alguma nova regra, mas aí é umas duas, três vezes, só para eles registrarem, que eles têm que cumprir.**

Os bilhetinhos esses eu ainda uso porque é o do tipo assim *não fez a lição* e peço para ele mostrar para a mãe e a mãe assinar, esse tipo de bilhete que até em alguns casos já foram combinados com os pais de fazer isso. Ou então, por exemplo, a palavra **silêncio, fazer eles procurarem no dicionário e escreverem o que significa.** E aí depois eu pergunto, quando eles estão com muito barulho eu falo, silêncio. O que significa silêncio? Aí, eles já aprenderam o que é, então eles maneiram um pouco. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Em outro momento desta entrevista, ao ser questionada sobre se continuava utilizando a forma de pedir para copiarem as regras com aqueles que continuavam

apresentando um comportamento inadequado após realizarem as cópias, uma vez que o resultado esperado não era alcançado, a professora assim respondeu:

Não porque não adianta muito, não resolve. Então você tem que ir vendo: *está resolvendo? Está. Não está resolvendo, discretamente passa para outra coisa.*

Porque ainda essa é uma regra da escola e que eles obedecem. E que eles sabem as conseqüências disso, então... (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Perguntei o que seria uma regra da escola, e ela assim explicou:

[...] Se ele não, não se comportou dentro da sala de aula ele **vai para a diretoria**, eles já falam, livro preto que assina? (risos), eles morrem de medo desse tal livro preto. [...] todas as professoras fazem, usam esse critério. E tem determinados momentos mesmo que você não dá conta, tem que ter uma ajuda exterior, não tem jeito. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Percebe-se que a professora continuava a utilizar, entre as medidas consideradas por ela como coercitivas, o bilhete enviado para a família do aluno informando como havia sido a sua participação na aula. Tal forma permaneceu em relação a alguns alunos, segundo ela, por estar combinada com as suas famílias. Por outro lado, a professora também relatou que quando uma medida adotada não atingia o resultado esperado com algum aluno, ela passava a atuar de outra forma com ele. Pareceu demonstrar que não tinha formas previamente estabelecidas para resolver as situações cotidianas da prática pedagógica, mas ia acionando-as e, diante dos resultados, continuava ou não utilizando-as. Assim como finalizou a sua resposta à questão da adoção de medidas coercitivas em desacordo com as suas convicções, os dados parecem indicar que o *primeiro momento* [o início da docência] *ele é meio que de teste mesmo. De tentar, de tentativas* (Entrevista elucidativa – 16/10/2003)

Essa busca de como agir diante das situações demonstra o tatear constante vivido pelo professor iniciante, conforme indicado por Huberman (1992), durante a *fase de sobrevivência* na profissão.

A tentativa da professora em buscar as medidas coercitivas, além de outras formas que estão descritas no decorrer deste trabalho, na tentativa de lidar com o que

presenciava em sua prática, mesmo em desacordo com as suas convicções, parece demonstrar o que Lortie, Gold, Zeichner e Gore (*apud* Tardif e Raymond, 2000, p. 227) denominaram fase de exploração. Segundo estes autores, do primeiro ao terceiro ano de trabalho na docência, o professor *inicia-se através de tentativas e erros*.

Outros autores, como Huberman, Vonk, Griffin, Feimamser e Remillard (*apud* Tardif e Raymond, 2000), indicam que o início na docência é um período marcado por aprendizagens intensivas, e também suscita nos professores iniciantes expectativas e sentimentos fortes, às vezes contraditórios, podendo determinar a continuidade ou não na profissão. Neste sentido, a professora apresentou atitudes que eram contrárias às suas convicções, porém necessárias para a *sobrevivência* diante do que vivenciava.

Quanto ao *estabelecimento de uma rotina de trabalho, de regras e de tarefa*, ainda na primeira sessão da entrevista elucidativa, perguntei o que a professora denominava *rotina de trabalho* e ela me explicou que significava compartilhar com a classe o plano do dia, colocando o roteiro das atividades que estavam planejadas e deveriam ser cumpridas. Essa forma resultou, segundo a professora, em uma organização da turma, conforme o seu relato transcrito a seguir.

Rotina de trabalho, de início eu não estava fazendo isso, mas depois eu senti a necessidade de **fazer o roteiro, botar na lousa o roteiro do dia e combinar com eles**, olha *nós temos isso hoje para cumprir, então de alguma forma vai ter que ser cumprido, vocês também vão ter que fazer a parte de vocês* e isso ajudou na medida em que, depois de um certo tempo, eles próprios começavam a cobrar *ainda falta isso, ainda falta aquilo, não vai dar tempo de fazer isso, não vai dar tempo de fazer aquilo*, então eles próprios iam se organizando, *porque isso tem que ser feito hoje de alguma forma*, então aí eles já ficavam preocupados, vai perder o horário de Educação Física, vai perder o horário de recreio, vai ficar atrasado na saída, alguma coisa assim, então eles começaram a se organizar. **Agora, depois de um certo tempo, agora assim, já não preciso fazer isso tão rigorosamente, eu vou colocando as atividades.**

Às vezes algumas coisas a mais, algumas coisas eu tiro, então eles já têm uma noção de que tem uma tarefa para ser cumprida no dia e que eles têm que fazer isso. Aí dentro de todo aquele tumulto que é (risos) a aula a gente cumpre.

[Hoje em dia] **Eu não coloco tudo inteiro, eu vou colocando...** Coloco atividade um, atividade dois, às vezes eu falo para eles: *olha nós temos hoje quatro atividades para serem feitas*. Aí eles falam: *bom ainda está na segunda e será que vai dar tempo, não sei o que e tal...*

O resultado foi a organização, eles próprios começaram a se organizar. De início eles não tinham noção nenhuma da responsabilidade do que eles estavam fazendo ali. Era aquela coisa assim, se você deixasse eles bagunçavam o tempo

inteiro, saíam, então isso daí os ajudou a irem se assentando. (Entrevista, 24/11/2003)

Ao dizer que no início ela não compartilhava o plano do dia com a turma e passou a fazê-lo por sentir necessidade, a meu ver, demonstra que parte da formação profissional se dá no contato com as situações da prática. Tardif e Raymond (2000, p.11) entendem que esses saberes que são criados na situação da prática pedagógica, dando sentido às situações de trabalhos, são parte dos saberes profissionais da docência.

Neste caso, a medida adotada pela professora trouxe, segundo ela, a organização e a responsabilidade dos alunos no cumprimento das atividades programadas para o dia.

A ação da professora também revela que ela não apenas coloca na lousa o que deve ser cumprido no dia, mas realiza combinações com os alunos – *olha, nós temos hoje quatro atividades para serem feitas*. Desta forma, vai aprendendo a ser professora oferecendo aos alunos instruções sobre as tarefas a serem cumpridas no dia, contribuindo para que eles próprios se organizem e, como relatou na segunda sessão da entrevista elucidativa, o comportamento deles melhorasse.

A seguir, apresentarei o que os dados das narrativas escritas ao longo do ano e entrevista elucidativa, realizada no fim do período letivo revelaram em relação aos comportamentos manifestados pelos alunos e as formas como a professora lidou com as situações. Também serão apresentados os dados das sessões entrevistas de aprofundamento, realizadas no ano posterior àquele em que a professora se iniciou na docência.

Quanto à *ansiedade dos alunos* em terminarem as tarefas, ainda nesta segunda sessão da entrevista elucidativa, questionei a quem ela atribuía a pressa dos alunos em terminarem as tarefas e se continuavam apresentando este tipo de comportamento. A professora assim respondeu:

Não sei. O que eu posso te dizer? Não sei, alguma coisa. Ah, talvez viessem acostumados de uma outra forma com outra professora. Não sei, não sei te dizer isso. Só sei que isso era muito presente. Hoje ainda tem uns três ou quatro que conservam isso, mas no geral isso acalmou um pouco. Então um começa lá *eu já terminei*. Aí o outro lá, *isso daqui não é uma competição, não interessa*

se você já acabou, você fez bem feito? Então eles próprios já começaram a se cobrar, embora tenha uns dois ou três que ainda tenham essa preocupação. Agora para te dizer atribuir a quê, não sei te dizer. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A professora revelou não saber a causa do comportamento que os alunos manifestavam no início do período letivo e, aproximadamente sete meses após explicitar esta maneira dos alunos agirem, ela avaliava que houve melhoras. No entanto, também indicou que alguns alunos – dois ou três – ainda agiam daquela maneira, demonstrando que a aprendizagem não atinge a todos da mesma forma.

Quanto à *conversa entre os alunos*, retomei este aspecto na segunda sessão da entrevista elucidativa, relembro uma de suas narrativas escritas, realizada em abril, onde ela havia relatado que quatro alunos realizavam as atividades, mas falavam demais. Questionada sobre se eles continuavam com o mesmo comportamento e a quem ela atribuía este comportamento, a professora respondeu:

Boa pergunta. Eles continuam e continuam bastante. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Em seguida, perguntei qual o problema em relação ao comportamento apresentado pelos alunos, uma vez que mesmo conversando realizavam as atividades. A professora me explicou que, embora cumprissem com as atividades, atrapalhavam o restante da classe.

Por quê? Porque não deixam os outros fazerem. [risos]

Eles não conversam apenas entre si, eles vão conversar com o fulaninho que está fazendo lá e nessa o outro já parou de fazer. **O outro está começando e ele já terminou, ele está conversando com o outro, o outro vai dar atenção para ele e pronto. Aí ele pára.** O único problema é esse. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Voltei a perguntar sobre a causa da conversa e ela respondeu com alguns exemplos, atribuindo esse comportamento às características dos alunos, do próprio

modo de ser deles. A professora também retomou a preocupação com aqueles que não conseguiam produzir os seus trabalhos em meio à conversa.

Por que será que eles falam tanto? Boa pergunta. O Hugo ele é uma criança que você está conversando com ele: *Hugo pára, fica quieto, você já está falando demais Hugo, pára* e ele está falando, enquanto ele não vai até o fim do assunto dele ele não pára. É incrível, você está falando com ele, na cara dele aqui e ele conversando, terminando o assunto dele. Ele, não sei, **eu acho que é do modo de ser dele**. [...] tem o Lucas também, eles estão conversando, mas eles estão fazendo, **agora os outros não têm essa dupla habilidade de conversar e fazer ao mesmo tempo**. [risos] Então é o que prejudica. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A preocupação apresentada pela professora em relação à conversa, que atrapalhava e prejudicava o desenvolvimento das atividades, não a fazia tachar os alunos. Na fala anterior ela atribuiu esse comportamento *ao modo de ser deles*. Em outros relatos ela já indicou que os comportamentos que a incomodavam, por interferirem no processo de aprendizagem, eram características dos alunos e não problemas, como também demonstrou que pensava em como direcionar a forma deles agirem para algo positivo.

Os dois excertos transcritos acima confirmam que a preocupação com a disciplina da turma estava relacionada diretamente à aprendizagem, uma vez que o comportamento de alguns alunos atrapalhava aqueles que estavam ainda terminando as suas atividades, contribuindo para o rendimento insatisfatório de parte da turma.

Quanto à *falta de envolvimento e de motivação de alguns alunos em relação às atividades escolares*, a preocupação da professora com os alunos Airon, Pedrinho e Ronaldo permaneceu durante todo o ano letivo de 2003.

Em novembro de 2003, na segunda sessão da entrevista elucidativa, a professora voltou a se questionar sobre a falta de motivação dos alunos Airon e Pedrinho no envolvimento com as atividades escolares, diferentemente de como eles agiam em outras situações.

O Airon... É o que eu estou tentando descobrir até agora, por que que ele não se interessa? Por que a atividade de vigiar a sala, de vigiar os colegas, de

ver o que um está fazendo, o que o outro está fazendo, para ele é mais importante? Porque ele não responde para mim, ele nunca respondeu, nunca foi malcriado, esse tipo de reclamação dele não tenho. Ele é até muito prestativo com a professora. **O Pedrinho** também é assim. Eles têm preocupação com a professora. Às vezes a gente vai para a sala de vídeo, o Pedrinho vem trazer a cadeira para mim. O Airon também tem esse tipo de preocupação, aí eu fico assim, por quê? **Uma criança assim, você vê que ele tem valores positivos, mas porque que no momento de fazer as atividades parece que ele bloqueia?**

Eu acho que isso tem a ver um pouco com **a relação que a escola**, de um modo geral, quando eu digo escola, não aquela escola ali, mas a escola geral, passa, vem do senso comum, de que na escola você tem aquela coisa meio que obrigação, aquela coisa assim, eu acho que isso também **eles tentam protestar contra isso dessa forma, e que isso talvez seja reforçado em casa**. Porque tem muitas famílias que reforçam a questão do ir para escola, de fazer a lição como uma punição. Então a criança está lá, aprontou alguma coisa apanha e bota ele para fazer a lição, eu já vi muito isso. Então ela vai protestar de alguma forma. Isso é uma coisa que a gente tem que pensar, porque a criança ela tem mais interesse em qualquer outra atividade, porque que ela não tem o mesmo interesse em aprender, em produzir alguma coisa? Eu acho que falta um pouco a gente pensar nisso, no geral. (Entrevista - 24/ 11/2003)

A professora voltou a realçar os valores positivos que os alunos possuíam e até exemplificou, porém continuava a se preocupar com a falta de envolvimento deles nas atividades. É interessante destacar que ela se atribui responsabilidade ao indicar que *falta pensar nisso*, não colocando no aluno a culpa pelo seu comportamento, como é comum se ouvir.

Na mesma sessão da entrevista elucidativa perguntei a ela se havia alguma atividade na qual o aluno Pedrinho se envolvia mais, demonstrava interesse em participar. A professora me explicou que não era bem a atividade que determinava o seu envolvimento, mas a disposição dele em fazê-la. Uma forma para envolvê-lo nas atividades, segundo a professora, era procurar fazer as coisas de que ele gostava, como trabalhar na lousa, e também reforçava o bom comportamento através de bilhetes que ela escrevia para a mãe do aluno.

Ele gosta de fazer coisas na lousa, então as contas, responder, completar, ele adora trabalhar na lousa, então muita coisa eu pego **e coloco ele na lousa**, para ele estar fazendo. Olha ele assim, não sei te dizer uma atividade que ele goste mais de fazer. É o dia que ele gosta de fazer ele faz. Às vezes ele escreve texto, o dia que ele quer ele faz, ele escreve o textinho dele, ele faz todas as contas,

acerta direitinho, bonitinho. O dia que ele não quer não adianta. Então eu acho que essa mudança dele que a gente tinha que ter um jeito de estar, não sei, **reforçando esse bom andamento dele. Eu procuro fazer isso, mando bilhetinho.** Tem dia que o Pedrinho, *meu Deus do céu!*, ele arruma encrenca com a sala inteira. Porque ele passeia, ele sai de lá e quando vê já está encrencando com o fulaninho lá do outro extremo, mas ele está ficando um pouco mais adulto, pelo menos ele não anda mais de quatro por debaixo das carteiras. [risos] (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A professora demonstrou, então, que procurava formas de integrá-lo nas atividades, como no exemplo acima, desenvolvendo com ele atividades na lousa, por ser algo que ele gostava de fazer.

Além de Airon e Pedrinho, Ronaldo também foi um aluno que trouxe preocupações para a professora. Procurando as causas da falta de motivação deste aluno, a professora registrou as suas dúvidas e na entrevista ela afirmou que o motivo desta falta de envolvimento era a aversão que ele tinha pela escola.

Como fazer ele se interessar, ele ver a atividade escolar necessária e interessante como mexer com o boi, com a vaca, com o cavalo, com o cachorro? Já duas vezes ele falta em seguida porque mexeu com o cachorro, o cachorro mordeu, teve que levar para tomar vacina, inflamou, teve que dar ponto, então ele gosta desse tipo de coisa, de viver perigosamente [risos]. Então a gente tem que achar também uma ponte aí, porque ele é uma criança que vibra com o que faz, como que a gente vai fazer para ele vibrar com a atividade ali da escola? Eu acho que isso não deve ser tão difícil, precisa parar e pensar. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003))

[...] o Ronaldo é uma criança que tem um potencial muito bom, ele tem essa facilidade em pegar as coisas, mas eu acho que **a única explicação que tem é a aversão que ele tem, é essa aversão pela escola, aquilo é uma coisa obrigada para ele. Você vê que ele vem para a escola obrigado, que ele não quer.** Ele emburra, eu pego e falo assim: *o que você veio fazer na escola?* Ele faz que não ouviu. *Você não gosta da escola?* É, faz com a cabeça que não. *Então fica em casa. Minha mãe não deixa.* [risos]

O que você espera daí? **Há muitas coisas que ele se interessa, principalmente quando o assunto é sobre o campo, sobre animais, ele participa, ele se interessa, ele faz muita coisa. Mas eu sei que ele sabe fazer, ele tem condições de fazer, mas ele pára e não faz nada.** Ele consegue ficar o tempo todo parado. Ele não é de conversar, não é de fazer barulho, mas arrumar encrenca é com ele mesmo. Encrenca com a vizinhança toda.

Conversando com a irmã dele, ela falou que ele já falou em casa que ele já repetiu de ano mesmo e que ele não vai fazer mais nada. Conversei com ele, *mas se você continuar pensando desse jeito você vai começar o ano que vem pensando desse jeito, você vai ficar aí de novo*. Na hora ele abaixa a cabeça e dá risada. Está aí uma outra criança que tinha que ter um trabalho mais de motivação, agora como eu poderia fazer isso, eu ainda estou tentando descobrir. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003))

A professora mais uma vez, assim como se posicionou em relação a outros, reconhece que o aluno tem potencialidades. Acreditava que faltava a ele interesse, porém não deixou de se atribuir responsabilidade, indicando a necessidade de um trabalho para motivá-lo, o que estava procurando como fazer.

Quanto à *manifestação de preconceito racial em relação a uma aluna negra*, na segunda sessão da entrevista elucidativa, relembrei a professora sobre o fato ocorrido e que ela havia resolvido a situação conversando com os alunos, mostrando a eles a gravidade do que estavam fazendo com a colega. Desta forma, disse que os alunos prometeram que não se comportariam mais desta forma, porém um deles voltou para o lugar cantando a música da esponja de aço, só parando após a professora solicitar novamente. Questionei-a, então, sobre se este comportamento voltou a se repetir.

Não, não continuam. De início eles tinham muita... porque tem uma outra aluna, a Juliana G. que é negra também e nunca invocaram com ela, sem problemas nenhum, nunca vi nada, nenhuma referência a ela. Agora como a outra eles tem implicância... Eu não sei se ela mexe, se ela fala alguma coisa, se ela provoca. Às vezes tem sim. O Lucas M., vira e mexe, quando ela começa a falar muito, ele fala para ela ir comer banana, ela chama ele de orelhudo. Então há esse tipo de troca de elogios, assim... (Entrevista elucidativa – 24/11/2003)

Em seguida, perguntei se ela visualizava outra forma de trabalhar com a situação. A professora assim se manifestou:

Acho que a maneira é você ir aos poucos trabalhando essa questão das diferenças, ninguém é igual, nem por isso não tem os mesmos direitos. Um é gordo, outro é magro, um é negro, outro é branco, mas embora essas diferenças

é todo mundo igual. Mas eu acho que isso também é da cultura, do modo de ser, do dia a dia, daquelas brincadeiras e piadinhas e coisa. Você tem que... não sei... a questão não é a proibição, mas você estar trabalhando, você estar atenta o tempo todo para essa questão, para ele ver que ele não é melhor do que os outros. (Entrevista elucidativa – 24/11/2003)

O trabalho com a valorização das diferenças também foi uma preocupação de outras professoras iniciantes das pesquisas correlatas, Monteiro Vieira (2002) e Alice do estudo de Corsi (2002).

Em Corsi (2002), a professora Alice relatou uma situação semelhante, quando um aluno chamou o outro de negro. A princípio, a professora solicitou que pedissem desculpas, porém, pensou em utilizar algum livro que tratasse do assunto para trabalhar com os alunos e procurar ajuda com outra colega professora que havia tido experiência semelhante.

Monteiro Vieira (2002) indicou que criou estratégias para trabalhar com temas considerados por ela como instigantes, e entre eles, a valorização das etnias. Disse que conseguia transitar com tranquilidade por esse tema devido aos conhecimentos adquiridos na vivência cotidiana, como no curso de pós-graduação. A professora-pesquisadora assim se expressou:

Antes mesmo que atitudes de discriminação se tornassem explícitas, eu procurava evidenciar o lado positivo da ascendência africana trabalhando com livros de literatura⁴⁰ e visitando uma exposição de Africanidades. Fazia parte do nosso repertório musical uma cantiga africana e uma indígena, que aprendi como participante de um coral.

Para trabalhar com o reconhecimento das diferenças entre as pessoas iniciava com uma atividade que me foi ensinada por uma colega em que confeccionávamos um aquário onde cada um colava o peixe que havia desenhado para, posteriormente, observar que cada desenho era diferente, assim como as pessoas.

A discussão sobre as diferenças entre as pessoas era ampliada com a leitura do livro *Anacleto, um sujeito quase completo*⁴², cuja história mostra um menino que sabe tudo, menos fazer bolinhas de sabão. O reconhecimento de que as pessoas têm saberes distintos ficava evidenciado nas discussões entre os alunos

⁴⁰ HALEY, Gali E. O baú de histórias: um conto africano. Trad. Gian Calvi. Petrópolis, RJ: Editora Autores & Agentes & Associados, 1998.

⁴¹ MACHADO, Ana M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

⁴² CISALPINO, Murilo e TEIXEIRA, Zeflávio. *Anacleto, um sujeito quase completo*. São Paulo: Scipione, 1996.

que reivindicavam o direito de ser diferentes. (MONTEIRO VIEIRA, 2002, p.109)

A professora participante do presente estudo referiu-se apenas à conversa com os alunos, e embora em seu relato na entrevista ela tenha demonstrado que não bastava proibir o comportamento, mas era necessário fazer um trabalho em relação às diferenças, não indicou ter realizado alguma atividade neste sentido.

Por sua vez, em Corsi (2002), Alice intermediou o pedido de desculpas, conversou sobre a chegada dos negros no Brasil e pensou em forma de abordar o assunto, além de onde buscar apoio.

Diferenciou-se, então, a atitude de Monteiro Vieira (2002), que indicou ter trabalhado com a valorização das etnias antes da ocorrência de uma atitude de preconceito. Tal trabalho foi realizado com tranqüilidade, segundo a professora-pesquisadora, pelos seus conhecimentos adquiridos na vivência cotidiana, como o repertório musical aprendido no coral que participava, além daqueles oriundos da pós-graduação.

A clareza em relação ao trabalho com a valorização das etnias apresentada por Monteiro Vieira (2002) ocorreu, então, devido à sua intimidade com o assunto? Se assim for, posso aferir que quanto maior o domínio do conteúdo pela professora iniciante, assim como a clareza sobre *o quê* e *o porque* ensinar, mais possível será a busca do *como* ensinar.

Quanto ao *espírito de competição* entre os alunos a professora havia indicado este comportamento em uma narrativa escrita em maio, quando realizou uma avaliação da sua dificuldade em manter o controle da classe e o rendimento insatisfatório de parte da turma. Neste registro a professora indicou que tal dificuldade não estava relacionada apenas ao fato de ela ser uma professora iniciante. Outros fatores passavam a figurar como causas: os alunos irrequietos e o espírito de competição que ela diz existir entre eles. Para exemplificar o espírito de competição entre os alunos, a professora registrou a dificuldade que sentiu ao trabalhar em grupo com a turma.

Em outubro de 2003, passados seis meses do início de suas narrativas escritas, na primeira sessão da entrevista elucidativa, perguntei à professora o que significava o *bom andamento das atividades*. Elaborei esta questão porque em sua primeira narrativa

escrita a professora havia registrado que embora discordasse das medidas coercitivas, elas estavam garantindo o bom andamento das atividades.

Então, em resposta à minha questão, a professora explicou-me que o bom andamento das atividades era conseguir trabalhar os conteúdos, demonstrando a sua preocupação com a aprendizagem da turma. Porém continuou a realçar que a dificuldade inicial foi garantir a organização e o comportamento disciplinado para o trabalho. Neste momento da entrevista, avaliava que a turma havia melhorado em relação à organização para o trabalho em grupo, o que, segundo ela, não era possível no início do ano.

O bom andamento das atividades naquele momento? Seria conseguir, bom, atingir o objetivo. **Qual o objetivo de se estar dentro da sala de aula? É de se aprenderem os conteúdos.** O que é aprender esses conteúdos? É saber manifestar de alguma forma que aprendeu aquilo que está sendo discutido ali. **E a interação entre eles também, que no início isso era muito complicado. Trabalho em grupo, olha, era jogo duro.** Hoje em dia... O cartaz que eles fizeram hoje. E era aquela coisa, eu *disse os que terminaram vão então colar e decorar o painel, não houve protesto dos outros, porque em outros momentos eles voavam tudo em cima* e queriam todo mundo fazer ao mesmo tempo, um não deixava o outro, e tomava *isso é meu, isso é meu*, não tinha acordo. Hoje não, hoje eles fazem, eles seguem os combinados, *combinado: quem terminou primeiro vem aqui, você está muito tempo aqui? Vai para lá, vem outro aqui.* Fizeram sem protesto, assim naturalmente, coisa que de início... O que eu acho bom andamento das atividades é isso. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Em novembro de 2003, aproximadamente seis meses após o seu início na docência, em relação a desistir do trabalho em grupo, a professora disse que teve vontade, mas persistiu, embora com dificuldades e sem saber ao certo como fazer. Tal persistência se deu pelo fato de ela conceber a necessidade de eles aprenderem a estabelecer acordos, conforme descrito na transcrição a seguir.

Não. Tive vontade, lógico, **tive vontade de desistir, mas eu falei: não, é necessário, eles precisam aprender a chegar em um acordo.** Porque a **primeira vez que eu fui trabalhar em grupo com eles**, eram dois temas, dois grupos, e cada um que fosse encontrando nas revistas o tema, alguma figura que era relacionada ao tema do outro, ele tinha que passar para o outro grupo. Mas não, começou *é minha, é minha, é minha, é minha, é minha, porque é*

meu, e mesmo dentro do grupo, essa é minha, o outro não é minha, porque eu não vou dar porque é minha, é minha. Ficou aquela coisa assim, aí eu falei, gente, é um trabalho só, é um produto só que vocês vão apresentar. Não tem essa de é minha ou não é. Isso eu fui tentando vários dias, tempo com isso, e também o grupinho lá de elite⁴³, os quatro lá, quiseram tomar conta: vou fazer o que eu quero, do jeito que eu quero, e os outros têm que me obedecer. Olha, foi duro, nesse ponto eu tive muita dificuldade, eu não sabia como mexer com isso. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Por que será que mesmo com dificuldade a professora insistia no trabalho em grupo, como ela mesma disse: *isso eu fui tentando vários dias, tempo com isso.*

Tal concepção da professora sobre a necessidade de eles aprenderem a estabelecer acordos e a necessidade do trabalho em grupo parece advir das concepções teóricas estudadas e que estruturavam, em parte, o seu trabalho docente.

Ainda na segunda sessão da entrevista elucidativa, em novembro de 2003, a professora relatou as mudanças percebidas, segundo ela, no comportamento das crianças em relação ao trabalho em grupo. Se no excerto anterior ela, em primeiro lugar, lembrou a dificuldade em trabalhar com este tipo de agrupamento e, em segundo lugar, afirmou que não sabia como proceder diante do comportamento apresentado pelos alunos, no excerto a seguir demonstrou a melhora ocorrida em relação aos dois aspectos

[...] Eles conseguem, porque se [antes] eu determinasse: *o fulaninho vai pintar, o outro vai recortar.* Que é isso! Amontoava tudo em cima. **Agora não, eu estabeleço lá, nós vamos fazer um cartaz, o fulano que terminar alguma coisa vem aqui, pintar, recortar, o outro vai fazendo isso. Eles vão trabalhando, falando, mas eles produzem e você vê que eles produzem com uma certa organização.** (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A professora apresentou a alteração no comportamento dos alunos como uma mudança da turma. Não desconsiderando essa melhora, posso aferir que a professora também mudou a sua forma de agir. No registro realizado em maio, ela havia relatado que o combinado com os alunos era que deveriam realizar a atividade, quando foram avisados de que precisariam cooperar, mas isso não aconteceu. Após seis meses de

⁴³ Na entrevista de aprofundamento, durante a sessão realizada em setembro de 2004, um ano após a professora fazer referência ao grupinho lá de elite, ela esclareceu que se referiu ao grupo da classe que queria dominar a situação, fazer sempre do jeito deles. Não se referiu à elite enquanto segmento social.

trabalho, além de revelar que a atividade era explicada e as tarefas de cada um estabelecidas, a professora demonstrou o direcionamento que ela foi dando para a atividade, conforme organizava a distribuição de tarefas.

Segundo Veenman (1988), uma das dificuldades do professor iniciante é não conseguir explicitar as regras para os alunos. Por sua vez, Lima (1996, p.102) constatou que as instruções dadas durante a aula, ou comando de tarefas, pelas participantes de seu estudo⁴⁴ aconteciam de modo muito suave e frágil, conforme excerto de seu trabalho transcrito a seguir:

Do terceiro bloco de dificuldades, referentes ao *manejo de classe*, consta, por exemplo, a questão de dar instruções ou comandos de tarefas, que sempre manifestava um ou dois problemas: falta de clareza e/ou excesso de suavidade.

Ainda na segunda sessão da entrevista elucidativa, próximo ao final do ano letivo, perguntei à professora se ela acrescentaria outras causas além daquelas antes apresentadas – o *espírito de competição entre os alunos* e a *composição da turma que era formada por 40% de alunos irrequietos* - como responsáveis pela dificuldade encontrada por ela no controle da turma. Ela assim se manifestou:

O que mais? Eu fui vendo que não era só na minha classe, professoras experientes também tinham esse problema. Então, **é uma característica da própria formação das crianças, já têm esse comportamento**. Outra coisa também, talvez uma questão de **estabelecer regras de trabalho, regras de conduta, até onde você pode ir, até onde o outro pode ir**. Se estamos trabalhando em equipe tem que haver regras, tem que haver respeito, senão não há trabalho. **As formas de estar buscando isso? Acho que é o desafio da gente**. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Neste sentido, a professora achava que as regras precisariam ser combinadas com a turma desde o início e a ela caberia explicitar aos alunos a importância de cumpri-las, construindo um ambiente de respeito aos limites estipulados.

⁴⁴ As participantes do estudo de Lima (1996) eram estagiárias que substituíram a professora da disciplina que estagiavam durante uma unidade didática.

Como eu te diria? **Já deixar mais claro e definido isso de início, porque eles próprios sentem isso e há uma cobrança. Sentem a falta disso, dessa direção**, dessas regras, desses acordos a serem cumpridos e você percebe que mesmo implicitamente eles tem essa necessidade *me diga o que é que eu tenho que fazer?* Então é você conseguir **dosar isso, essa direção, sem ser uma coisa assim autoritária, sem ser aquele negócio imposto, você vai fazer porque tem que fazer porque é assim**. Esta relação que tem que ser trabalhada, é mostrar que nós **estamos trabalhando em equipe, portanto nós temos regras a cumprir, nós temos limites, senão não vai acontecer trabalho nenhum**, então essa é uma coisa que tem que ser já colocado claramente e lembrado até que se estabeleça isso, esse hábito de cumprir o que é prometido, o que é combinado. Eu acho que **de início eu não fui tão incisiva nisso, acho que isso atrapalhou um pouco. Até eu demorei um pouco para perceber isso e reverter a situação**. Então eu acho que se você já entra de início fica mais fácil. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

O estabelecimento de regras para o trabalho com os alunos também foi um procedimento utilizado pelas professoras dos estudos de Guarnieri (1996), Corsi (2002) e Monteiro Vieira (2002). Vale destacar que a professora do presente estudo disse, conforme transcrito no excerto anteriormente apresentado, que *de início eu não fui tão incisiva nisso, acho que isso atrapalhou um pouco. Até eu demorei um pouco para perceber isso e reverter a situação*.

Sobre a necessidade percebida pela professora participante do presente estudo quanto ao estabelecimento de regras desde o início do período letivo, os resultados do estudo de Guarnieri (1996, p. 138) se diferenciaram, pois a professora investigada por ela procedeu desta forma desde o início do ano, conforme apresentado pela pesquisadora a seguir:

A professora iniciante estabeleceu regras de conduta para os alunos desde o início do ano, revelando que possuía uma característica pouco comum ao professor em início de carreira. Tais regras se referiam à aquisição de comportamentos de rotina em classe, envolvendo desde a preservação do material escolar, asseio, até as que se voltavam para a execução das atividades como, por exemplo, levantar a mão para falar, ouvir os colegas e não gritar.

Em Corsi (2002), os dados também se diferenciaram dos revelados pelo presente estudo, a pesquisadora indicou que uma das professoras, Alice, procurava resolver as

situações com os alunos fazendo uso das regras também estabelecidas com eles no início do ano letivo.

Monteiro Vieira (2002, p. 100) também estabeleceu regras de convivência desde o início, porém apresentou que esta tentativa não foi sempre bem sucedida.

A tentativa de sobreviver nesse turbilhão de incertezas resultava, muitas vezes, em estratégias mal sucedidas como a tentativa de estabelecer regras de convivência. Embora tivesse lido e ouvido relatos, durante o curso de Pedagogia, sobre a eficiência da elaboração conjunta de regras entre os alunos e professora, o resultado foi muito negativo.

Percebe-se, então, que em relação ao uso de regras de conduta os resultados das pesquisas correlatas citadas anteriormente se diferenciaram, tanto em relação ao período de serem estabelecidas, como em relação aos resultados alcançados.

Em relação aos alunos irrequietos, a professora havia registrado em maio que se referia àqueles alunos que tinham *dificuldade em se manter num único lugar e realizando uma única atividade* e também os que terminavam as suas atividades rapidamente e incomodavam os outros que ainda não haviam terminado (Narrativas escritas - registro semanas, de 19 a 23/05/03). Registrou, ainda, que os alunos indicados por ela como irrequietos eram aqueles que apresentavam o melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem.

A forma como a professora indicou que lidou com esta situação foi colocando aqueles que terminavam as atividades para ajudar os outros que ainda estavam fazendo.

Guarnieri (1996) mostrou que a professora iniciante investigada em seu estudo preocupava-se com aqueles alunos que terminavam rapidamente as suas tarefas. Com o objetivo principal, segundo a pesquisadora, de manter a disciplina da turma de alunos, a professora disponibilizava atividades extras de Português e Matemática, em folhas avulsas para os que haviam terminado a tarefa que o restante continuava a fazer.

Diante do comportamento indicado pela professora como irrequieto, próximo ao final do período letivo, na segunda sessão da entrevista elucidativa, perguntei a ela porque mesmo assim esses alunos conseguiam se desenvolver no processo de aprendizagem e qual a causa desses que aprendiam melhor a se comportarem desta maneira. Ao elaborar a sua resposta, ela colocou um questionamento sobre se o

rendimento deles não seria melhor se a energia que eles utilizam para este tipo de comportamento fosse canalizada para o aprendizado.

Mas aí eu coloco outra questão: será que se eles não desperdiçassem tanto tempo deles no tumulto, eles não estariam progredindo mais ainda? Parece-me uma relação lógica. Talvez também se a gente tivesse condições, tivesse uma outra organização da sala de aula ali, claro que ia aumentar a defasagem em relação às outras, mas você também estaria aproveitando mais o potencial dessas crianças. [...] se eles tivessem uma outra forma de canalizar essa energia [...] eu tentei usar a energia deles para ajudar os outros, mas isso também você não pode usar isso sempre, a todo o momento, na ansiedade de querer ver o outro fazer, ele fala como faz, ele escreve na lousa para o outro fazer e que acaba não gerando rendimento para essa criança. Então, eu acredito que se a gente conseguisse usar essa energia deles, canalizar para uma outra coisa, seria mais proveitoso para eles, porque se eles no tumulto eles já aprendem, eles já fazem, imagine se vocês conseguissem organizar esse tumulto. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Na mesma sessão da entrevista elucidativa, a fim de entender como ela percebia a causa dos alunos que aprendem melhor apresentarem um comportamento inquieto, como ela relatou, perguntei sobre o porquê de alguns conseguirem aprender apesar de estarem envolvidos em situações de indisciplina.

Não sei. São crianças que já têm assim uma certa facilidade em captar as coisas, em processar informações, então eles são mais rápidos e também são mais ativos, em todos os sentidos. Eles querem estar buscando coisas novas. Então é por isso que eu te digo, tem que ser aproveitado isso de uma forma dirigida para a aprendizagem [...] se eles tivessem o que buscar, em que procurar, de uma forma organizada. Tinha o Erik que se você pusesse ele virado sentado para a parede ele conversava com a parede. É uma característica da criança, de conversar, de estar interagindo com alguém, ele tem essa necessidade. Será que há uma relação entre essa forma agitada deles se relacionarem com a facilidade deles aprenderem? (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Durante o ano em que trabalhou na escola, a professora substituiu constantemente outras professoras que precisaram se ausentar, principalmente em classes de 1ª e 2ª séries. Diante disso, perguntei a ela sobre o comportamento dos alunos de outras classes, mais especificamente em relação à conversa. A professora esclareceu

que algumas turmas apresentavam um comportamento até pior do que a dela, porém tinha dúvida se isto não acontecia *por causa da situação: é substituta, vamos aproveitar!* (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Outra turma de 2ª série, segundo a professora, se igualava à sua em relação ao comportamento. Ainda na segunda sessão da entrevista elucidativa, questionei-a sobre a possibilidade da relação estabelecida entre professora e alunos ser um dos condicionantes do comportamento da turma e ela assim se manifestou:

Eu acho que é isso, um pouco, **tem a ver com a relação da professora. Mas aí eu penso: está bom, e a Marta? Quantos anos ela tem de prática? E a sala dela, de vez em quando ela passa apuros com eles. É o modo, a abertura que você dá.** Entenda bem, não que eu defenda uma relação autoritária, certo? De *vocês estão aí, eu estou aqui, eu mando e vocês obedecem*, não é que eu defenda isso, e que é uma relação muito mais fácil. Toda relação autoritária ela é mais fácil para um lado, até para o outro lado também, porque você só tem que obedecer, você não tem que pensar. **Eu acho que também, pelo meu jeito de me relacionar com as pessoas [...] essa relação muito “de igual”, eu sinto assim**, eles tem assim comigo [...] eles chegam no corredor, eles me abraçam, penduram, quase me derrubam. [...] **Então eu vejo que um pouco é a característica da professora também.** (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Neste último excerto apresentado, a professora questionou o fato de a professora Marta ser experiente e também encontrar dificuldades em lidar com o comportamento da turma. Porém, vale ressaltar que a professora citada por ela, embora fosse aposentada como docente da Educação Infantil, estava pela primeira vez trabalhando com alunos das séries iniciais. Neste sentido, era iniciante em uma nova situação da profissão docente e como a experiência não se transfere linearmente, há características próprias do início da docência em cada recomeço.

Quanto à relação *de igual* que a professora menciona, segundo Huberman (1992), o professor iniciante oscila entre relações demasiado íntimas e demasiado distante, que é uma das características do estágio de sobrevivência na profissão. Uma organização do ambiente foi sendo conquistada à medida que, segundo a professora, a relação com os alunos foi sendo construída, conforme relatado a seguir:

A questão de não poder sentar para trabalhar, para corrigir o caderno. Às vezes eu passava em frente à sala, a professora sentada e três ou quatro ali, com

o caderninho na mão para corrigir, eu pensava *será que um dia eu vou conseguir fazer isso*, porque eu não conseguia, não conseguia! **Virava bagunça. Agora eu estou conseguindo, às vezes eu nem acredito** que eu consegui, eu sento, agora eu já consigo sentar, já consigo ir ao banheiro, tomar água, eles ficam lá quietinhos, não derrubam nada, não fazem nada. Mas eu já consigo fazer isso, eu não conseguia antes sair. **Tinha dia que eu dentro da sala, a Giovana [refere-se à diretora] vinha lá falar para eles ficarem quietos porque ela não estava conseguindo trabalhar. Hoje já não acontece mais isso**, claro que eles fazem, tem dia que eles fazem o tumulto deles, mas é uma coisa que *parou, parou*, então eu já consigo sentar um pouco, fazer vim de um em um para corrigir o caderno. E aí eu começo a pensar *o que eu mudei na minha relação com eles?* Não sei. **Eu acho que a gente começou a se conhecer, um lado conhecer o outro e cada um pegar o jeito de ser do outro, e acho que foi isso que melhorou a relação.** Eu acho que a característica da sala tem a ver com a relação com a professora sim. Agora, **qual é a melhor forma de se relacionar, isso a gente ainda tem que descobrir.** (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Em julho de 2004, no ano posterior às situações relatadas, ao se posicionar que a aprendizagem ocorre em processo, a professora assim se referiu à dificuldade em trabalhar em grupo com a turma:

[...] você tem que dar um tempo e você vê o resultado. Aquela questão do trabalho em grupo, **você tenta e tenta, através das vias diretas e indiretas, criar esse espírito de grupo, cooperação, então você fala *vou desistir*, mas depois se você insiste, persiste e não desiste, chega uma hora em que você vê o resultado.** Se eu tivesse desistido não teria chegado aqui. (Entrevista de aprofundamento 23/07/2004)

Em agosto de 2004, na segunda sessão da entrevista elucidativa, no ano posterior ao seu início na docência, ao dizer sobre a necessidade de mudanças na escola, ela assim se posicionou em relação à indisciplina:

[...] a criança hoje tem um processo de pensamento muito mais acelerado que a de 50 anos atrás, mas a escola está trabalhando com a criança de 50 anos atrás. Cinco horas dentro de uma sala de aula, com lousa, giz, papel de vez em quando, é um processo embrutecedor, tanto para o aluno, como para o professor. [...] Você trabalha com eles duas horas, você trabalha na lousa, eles copiam a lição, fazem a tarefa. Depois de duas horas não dá mais, você tem que mudar. Mas como é que eu mudo se eu não posso sair da sala de aula porque eu não tenho outro espaço [...] Então vamos fazer uma atividade de pintura,

mas não tem tinta, lápis. **Então eu volto para a lousa. [...] então vira aquela guerra. Eu tenho que, de alguma forma, obrigá-los a aceitar aquela atividade, aquela lição e eles se revoltam contra isso.** [...] nós não temos mais crianças que o professor mandou ela faz, que o pai mandou ela faz. Não, elas não são assim, elas querem novidade, elas querem crescer, elas querem o progresso! Mas a escola não dá isso para ela. Então o que a escola passa a ser para ela? Eu digo a grande maioria, a escola pobre, porque a nossa escola pública tem poucos recursos. A escola passa a ser o quê? O lugar onde ela vai brincar e comer. É triste isso. Então você, por mais que leve revista, mostre um filme, ela não vive outro tipo de atividade. Eu acho que a escola tem que propiciar para a criança ela vivenciar, ela viver atividade diferente. Porque elas aceitam a mudança sim, é só você dar condições. **Eu acho que a indisciplina está ligado a isso. Eu acho que a gente tinha que mudar a escola.** (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Aproximadamente um ano e meio após o início da primeira fase da coleta de dados, em setembro de 2004, na terceira entrevista de aprofundamento conversamos sobre o ensino de conteúdos, pois, a meu ver, nos registros que ela realizou o que prevaleceu foi a preocupação com o comportamento dos alunos. A professora confirmou a minha interpretação dos dados e explicou-me que tinha domínio dos conteúdos, porém necessitava de

[...] um certo ambiente propício para desenvolvê-los. **Não adiantava eu chegar lá com atividades interessantes, se eles não estivessem interessados.** [...] **As minhas dificuldades eram mais em função das relações, como ter um ambiente propício para você desenvolver os conteúdos.** Não é que não houvesse preocupação com o conteúdo, mas para mim, **do conteúdo eu tinha domínio, deles não.**[...] Embora sempre tenhamos mais para aprender em relação ao conteúdo a ser ensinado e a forma de ensiná-lo, **as relações são construídas.** (Entrevista de aprofundamento - 14/09/2004)

É interessante destacar que a professora admitiu que tinha domínio em relação ao conteúdo.

Os dados parecem revelar que a construção do início da docência da professora participante deste estudo foi acontecendo no estabelecimento da relação com os alunos. Embora a formação tenha lhe oferecido, segundo ela, o domínio do conteúdo a ser ensinado, ela precisou construir a relação com a turma.

Aproximadamente um ano e sete meses após o seu início na carreira docente, ao indicar que não adiantava chegar na aula com atividades interessantes se os alunos não estavam interessados, penso na seguinte questão: a relação não se estabeleceria em sentido contrário, ou seja, as atividades interessantes contribuindo para o envolvimento dos alunos?

Percebe-se, então, conforme explicitado neste capítulo que ao procurar garantir a disciplina a professora queria assumir o controle da situação para conseguir desenvolver as atividades com a turma de alunos.

No início do período letivo ouviu os alunos e constatou que, embora protestassem, o que eles esperavam era que a professora agisse de forma punitiva – *a quantidade de lição é do mesmo tamanho que a quantidade de conversa da classe*, destacando a fala de uma aluna em sua primeira narrativa - e encontrou em seus pares respaldo para que se sentisse mais segura para aplicar medidas coercitivas.

Próximo ao final do ano letivo, ao ser questionada sobre se a relação professor-aluno não contribuía para a indisciplina da turma, a professora reconheceu que a relação muito “de igual” e a sua forma de se relacionar com as pessoas poderia influenciar o comportamento dos alunos. Porém destacou que isso necessariamente não precisaria desencadear uma relação autoritária.

Aproximadamente um ano e cinco meses distante de sua entrada no magistério e de suas primeiras narrativas escritas, a professora afirmou que a indisciplina foi o primeiro impacto em seu início na carreira docente e a motivação estava atrelada a ela. Para alcançar a disciplina, então, seria necessário encontrar um objetivo comum com e entre os alunos, o que contribuiria para que eles se motivassem e se interessassem pelas atividades escolares.

No mês seguinte, a professora passou a questionar a estrutura escolar e atribuiu a indisciplina às condições disponíveis para o desenvolvimento das atividades, “obrigando” os alunos a fazerem a lição. Eles, por sua vez, se revoltavam, pois, segundo a professora, querem coisas diferentes, mas a escola não dá isso para eles. No entanto, aqui faço uma consideração: quem é *a escola*? No meu entender, a escola é representada por aqueles que nela convivem e, neste caso, a professora não se demonstrou como incluída na construção desta realidade.

Outra dúvida que precisaria de mais evidências para ser esclarecida é por que a professora reclama a falta de espaço para desenvolver atividades diferenciadas com os alunos se na escola há dois pátios cobertos e um espaço conhecido como Escola do Futuro, onde há um acervo de livros de literatura, salão com mesa e cadeiras para acomodar uma sala de aula, sala de vídeo e sala de informática. Será que faltou a ela uma atenção por parte de *nós* da direção da escola no sentido de mostrar as possibilidades existentes e que poderiam se converter em novos espaços educativos? Assim, a escola teria deixado de fazer a sua parte quanto a esse aspecto da socialização da professora iniciante.

Ainda em relação às observações realizadas pela professora quanto às condições existentes na escola, havia materiais que poderiam ser utilizados, por exemplo, para as atividades de artes. Caso não contássemos com o material, haveria a possibilidade da compra. Neste caso, a professora precisaria planejar a atividade com antecedência para verificarmos a disponibilidade do material e, caso não houvesse, providenciá-lo. Então, talvez tenha faltado dizer isso à professora, mostrar a ela as possibilidades que existiam e das quais ela poderia fazer uso. O que me parece é que os professores com mais tempo de trabalho na escola, por conhecerem esta possibilidade, utilizavam mais estes recursos, porém eles também não se lembraram de dizer isso à nova professora. Então, posso inferir que uma das dificuldades da entrada na carreira docente é não deter as formas de funcionamento da instituição, indicando a necessidade da mediação de uma política institucional que apóie o professor em início de carreira.

A professora começou a indicar a necessidade de mudanças na escola, porém parece se colocar de fora da situação, por exemplo, ao dizer que a escola não oferece às crianças atividades diferenciadas. No trabalho de Silveira (2002) há, de forma explícita, a indignação da professora em relação às condições encontradas na escola que muitas vezes vão contra o trabalho do professor, porém ela mostra como fez frente ao discurso da impossibilidade, oferecendo às crianças atividades diferenciadas e trabalhando com a preocupação em apresentar os conteúdos de forma significativa.

Na última entrevista de aprofundamento, a professora Carmem ponderou que não adiantava propor atividades interessantes se os alunos não estivessem interessados, porém como questioneei anteriormente, a relação não se estabeleceria em sentido contrário? Como a própria professora havia indicado, para alcançar a disciplina seria

necessário um objetivo em comum entre os alunos, que contribuiria para motivá-los e fazê-los participar da aula, ao invés de não se envolverem nas atividades. Qual seria, então, esse objetivo em comum a que ela se referia? Não poderia ser a atividade a ser desenvolvida?

Enfim, assumir o controle da situação foi uma dificuldade sentida pela professora iniciante, porém vale novamente destacar que ao procurar formas de estabelecer a disciplina para o trabalho, a professora tinha como meta garantir a aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 5

AS FONTES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Querida Grete

Você sabe quem afundei hoje nas profundezas mais profundas de minha mala?
 O nosso Bormann, ou melhor, suas quarenta cartas pedagógicas
 que não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas!
 Durante a viagem quando me assaltava o receio de
 não chegar a um entendimento com os meus alunos brasileiros,
 lembrava-me sempre do livrinho prestimoso, entre meus apetrechos de viagem, e
 sentia-me logo mais calma, dizendo-me:
 “faça assim”!...
 E agora? Grete, creio que o próprio Bormann
 não saberia muitas vezes como agir aqui...
 Sinto-me desnorteada entre tantas coisas inatingíveis,
 mas patentes e presentes!

Ina Von Binzer – *Os meus romanos*:
 alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil

[...] É muito dolorido, tem momentos que eu tenho vontade
 de chorar, porque não tem ninguém, é você.
 Está tudo dentro de você para ser solucionado, tudo para resolver
 e não é fácil,
 eu acho que é uma das partes mais difíceis [...]

Professora Marisa – CORSI (2002, p.50)

As fontes de aprendizagem profissional da docência da professora participante da presente pesquisa foram: os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional.

Em julho de 2004, na primeira sessão da entrevista de aprofundamento realizada no ano posterior ao seu início na docência, ao ser questionada sobre com quem e como ela foi aprendendo a ser professora, referiu-se aos alunos e aos pares, provavelmente as que se destacaram para ela, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

Primeiro e principalmente com as crianças, acho que é ali no dia a dia, nas quatro paredes que você aprende de fato a ser professora. E também o contato com as **outras professoras**, é uma questão de você estar confirmando determinadas coisas, determinadas posturas, atitudes, de você estar colocando em “xeque”, *será que esse é o caminho ou não?* Enfim, nunca perdendo de vista aquele objetivo que você tem, a tua concepção do que é educar, então você vai testando os caminhos, **você vai aprendendo o que é e o que não é nesse contato com os outros professores**. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Embora não explicitados pela professora no excerto anterior, os estudos teóricos e a política institucional também se constituíram, a meu ver, em uma importante fonte de aprendizagem profissional. Quanto aos estudos teóricos, eles parecem estar implícitos quando a professora faz referência ao contato com as outras professoras, dizendo que confirma determinadas posturas e atitudes, colocando-as em “xeque” de acordo com a sua concepção do que é educar.

A seguir, apresentarei situações onde os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional foram ensinando a iniciante a se tornar professora

5.1 Os alunos

Em uma entrevista de aprofundamento, realizada um ano após o seu início na carreira docente, a professora indicou em que sentido a relação com os alunos foi uma fonte de aprendizagem:

Por que você tem toda uma bagagem teórica, mas ali na prática você fica pensando por onde começar, então é observando o comportamento dos alunos, **eles vão te dando as dicas para que tipo da sua memória acadêmica você vai buscar, que tipo de conhecimento que você já tem que vai aplicar ali. Então nesse sentido ela é fonte de aprendizagem**, não só pelo que você aprende ali na relação, mas também porque ele te dá a orientação sobre quais os conhecimentos que você tem que pôr em prática. (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Sendo assim, a seguir apresento situações vivenciadas pela professora que trazem indícios de que a relação com os alunos constituiu-se em uma importante fonte de aprendizagem profissional.

No início do período letivo, na primeira narrativa escrita apresentada pela professora, quando ela relatou a sua ansiedade em relacionar o que apreendeu em anos de estudo e pesquisa às situações em sala de aula, resolveu fazer um diagnóstico da realidade e iniciou ouvindo os próprios alunos. Sendo assim, a relação da turma foi a primeira fonte de aprendizagem que, segundo ela, encontrou no exercício da profissão docente:

[...] Passei, então a “testar” os conceitos e expectativas das crianças a respeito da relação em sala de aula. Dentre as várias “reações” que pude obter, vale destacar o que disse uma aluna, referindo-se ao que ouvira de outra professora: *“a quantidade de lição é do mesmo tamanho da quantidade de conversa da classe”*. **Isso, na verdade, expressa a forma como eles encaram a relação ensino-aprendizagem, (o tipo de “negociação” implícita na relação professor-aluno); o conceito que eles já construíram para si da escola, o qual reflete, de certa maneira, o senso comum da sociedade. (eles aceitam e acreditam ser essa a maneira correta da professora agir, embora protestem!).** (Narrativas escritas, “Primeiras reflexões”, 10/02 a 21/04/2003)

Em outubro de 2003, próximo ao final do ano letivo, na primeira sessão da entrevista elucidativa, a professora relatou que estava aprendendo na relação com os alunos a fazer a interação entre eles e o conhecimento, de forma que sentissem prazer em aprender.

Aquela coisa do prazer em aprender, **eu acho que eu estou aprendendo com eles como retornar isso para eles.** Eu acho que **mais aprendo com eles nesse ponto do relacionamento.** Porque eu acho que aquilo que você faz forçado, você cumpre por obrigação. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Também nesta mesma sessão da entrevista elucidativa, a professora exemplificou o que quis dizer quando escreveu em suas narrativas que a quebra da

rotina causava tumulto. Relatou, então, uma situação onde houve a interrupção das atividades programadas para o dia. Nesta ocasião, para retomar a atenção dos alunos ela precisou readequar o seu planejamento, conforme o relato transcrito a seguir:

[...] nesse dia a que eu me referi estava programado a dentista e eu não estava sabendo de nada, daí de repente veio a notícia que ia fazer alguma coisa fora, então, parar tudo que estava fazendo e sair e depois na volta **eu não consegui “botar eles na linha” de novo para cumprir aquela rotina. Eu tive que mudar algumas coisas, diminuir, mudar para outra atividade.** (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Em novembro de 2003, na segunda sessão da entrevista elucidativa, novamente as situações de interação com os alunos parecem figurar como fontes de aprendizagem. Isso aconteceu, a meu ver, quando a professora passou a colocar o plano do dia na lousa para ajudar os alunos a se localizarem diante das tarefas que seriam desenvolvidas em um determinado período. Assim, aprendeu que ao compartilhar o seu planejamento alcançaria uma organização por parte dos alunos, pois eles saberiam quais as atividades teriam que cumprir:

[...] de início eu não estava fazendo isso, **mas depois eu senti a necessidade de fazer o roteiro, botar na lousa o roteiro do dia e combinar com eles,** *olha nós temos isso hoje para cumprir, então de alguma forma vai ter que ser cumprido, vocês também vão ter que fazer a parte de vocês* e isso ajudou na medida em que, depois de um certo tempo, eles próprios começavam a cobrar *ainda falta isso, ainda falta aquilo, não vai dar tempo de fazer isso, não vai dar tempo de fazer aquilo,* então eles próprios iam se organizando, *porque isso tem que ser feito hoje de alguma forma [...]* (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Ainda na mesma sessão da entrevista elucidativa, a professora relatou que passou a cobrar mais de um determinado aluno, percebendo assim a capacidade que ele tinha e ainda não havia manifestado. Em outro momento, ela percebeu durante uma atividade que um aluno estava lendo.

[...] O Airon falava que não sabia, que não sabia, **eu até achava que ele não sabia** mesmo, porque ele não fazia atividade nenhuma. Ele não escrevia, ele mal copiava alguma coisa da lousa. **Aí eu comecei a cobrar mais, ser mais insistente com ele, para tentar saber o que ele já conseguiria fazer. Aí eu fui vendo que ele sabia muita coisa**, mas ele não fazia porque, digamos, não queria. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

[...] O Lucas M. **falava que não sabia ler**, não sabia ler, **aí ali nas atividades dando um problema, aí ele veio com a folha do problema lá: é de mais né professora. Eu falei: como você sabe que é de mais? Ele falou: Está aqui. Como? Então você sabe ler?** E deixei quieto. Aí depois falando com a mãe dele, ela me falou, que ele falou para ela que ele já está sabendo ler, só que ele não ia contar para a professora, que ia contar para a professora só no fim do ano. (risos) Para ela não pedir para ele ler. Eu falei, pelo menos ele sabe ler, **eu já tinha percebido isso**. Eu até comentei com ela, como que ele sabe que o problema é de mais se ele não sabe ler? Então aí eu já fiquei mais tranqüila com ele. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Foi também nesta sessão da entrevista elucidativa que a professora demonstrou que na relação com a turma aprendeu a reconhecer quando a falta de silêncio não era sinal de indisciplina, pois ao ser questionada sobre se existiria algum momento em que os alunos não precisavam se manter desta forma, a professora respondeu:

[...] eu aprendi **com essa sala, com essa classe, que silêncio não é sinal de bom andamento, de bom desempenho, de que as coisas estejam perfeitas, porque eles conversando, mesmo em meio a conversa estão trabalhando**. Às vezes está fervendo, mas aí eu começo a prestar atenção, captar o que é que são os temas dos assuntos, é sobre a atividade que eles estão fazendo. *Não porque isso é assim, não porque isso não é, e se eu fizer isso, não eu fiz assim*. Eles estão trabalhando e o que eu vou fazer? Não posso exigir silêncio em um momento desse, é hora deles trabalharem. Agora o silêncio, eu acho que tem que ter um momento também de ele estar pensando com ele só. Eu acho que para ler, **na hora de ler um problema, na hora de ler uma história, são atividades que requerem um pouco ele pensar. Ele vai fazer uma interpretação de texto, ele tem que ler, tentar entender**, porque eles têm muito isso, eles já passam para as perguntas sem ler o texto, então eu tenho que ler duas, três, quatro vezes com eles, fazer um ler, o outro ler, outro ler, conversar com eles primeiro, o que aconteceu, fazer essa interpretação oral para aí eles fazerem as perguntas, porque se você deixar eles vão direto para pergunta e esquecem que existe o texto. **Eu acho que nesses momentos eles têm que parar um pouco, silêncio é importante nesse momento, mas é aquilo que eu disse, eu aprendi com eles que se pode produzir muito bem mesmo a um certo, digamos, de um barulho positivo**, porque eles tão ali

produzindo nesse momento e que é uma característica da sala, eles falam bastante, falam. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Neste último excerto apresentado, além de tecer considerações sobre o silêncio, a professora demonstrou que a fim de garantir o aprendizado dos alunos de como fazer uma interpretação de texto, ela detalhava em etapas a atividade. Assim, também aprendia a ser professora a partir das necessidades que os alunos tinham em relação aos conhecimentos trabalhados, como pode ser percebido na sua forma de conduzir a atividade de leitura.

Aprendizagem semelhante foi descrita por ela oito meses depois, quando conversamos sobre o ensino de conteúdos dos componentes curriculares, na segunda sessão da entrevista de aprofundamento. Ao discorrer sobre a dúvida de um aluno em Matemática, a professora declarou que *a dificuldade deles te obriga a ir procurar aprender para ensinar* e continuou assim a sua explicação:

Eu estava ensinando conta de subtração e aí **chegou um aluno com dúvida 200 – 17. Um aluno me disse olha professora eu não consegui fazer, o 0 – 7 como que eu vou fazer? Eu não posso emprestar do zero.** E eu aprendi daquela forma ao contrário, do baixo e devolve para o outro lá embaixo, nunca parei para pensar nisso. **Eu coloquei na lousa para fazermos juntos** e me deu um branco na hora, porque eu fui automaticamente fazer do jeito que eu sei fazer, mas aí eu fiquei em dúvida de como explicar para ele. Eu não conseguia explicar, porque se o zero ficou valendo 10, porque que eu vou devolver embaixo. Respirei fundo, olhei para a conta na lousa: *isso é unidade, dezena, centena* - usei o princípio do ábaco. *Eu preciso emprestar do vizinho, isso é unidade e eu preciso emprestar da dezena e ela vem para cá valendo dez, mas esse aqui não tem. Então para ele ficar valendo dez e ter para emprestar, vai precisar emprestar do outro, então eu vou buscar na centena, aí da centena eu passo para a dezena.* **E eu fui descobrindo e ensinando para eles, ao mesmo tempo, aquilo para mim estava sendo a descoberta do que eu nunca tinha parado para pensar, do processo.** Para mim foi tão legal esse processo, porque eu estava aprendendo junto com eles, mas eu consegui fazer isso porque eu tinha esses elementos. [...] **Porque é a dificuldade que seu aluno tem que te faz pensar, rever o seu processo de aprendizagem** e ver qual é o melhor caminho para você fazer com ele. (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Os dados revelaram que a professora preocupava-se com a aprendizagem dos alunos e procurava aprender a partir da relação vivenciada com eles. Aprendia então: a relacionar-se com os alunos; a readequar o seu planejamento da aula diante dos imprevistos; a organizar o seu trabalho de forma que contribuísse para a própria organização do trabalho de seus alunos; a conhecer o processo de aprendizagem e interferir nele; a estruturar o conhecimento (no caso do excerto, o matemático).

Enfim, as situações vivenciadas com os alunos se constituíram enquanto fonte de aprendizagem profissional, fazendo com que a professora acionasse e transformasse em ensino os conhecimentos apreendidos durante a sua vida acadêmica. Além disso, como aconteceu em relação à estrutura de um conhecimento matemático, trouxe à tona algumas das debilidades, permitindo que ao ensinar ela também compreendesse um conhecimento que lhe foi negado durante a sua formação escolar.

5.2 Os pares

Em sua primeira narrativa escrita, diante da necessidade de organizar o ambiente para o desenvolvimento dos trabalhos, após ouvir a turma e destacar o que ouviu de uma aluna “*a quantidade de lição é do mesmo tamanho da quantidade de conversa da classe*”, a professora encontrou em seus pares a segunda fonte de aprendizagem no exercício da profissão docente:

[...] **a conversa com duas professoras da escola foi decisiva** para que eu me sentisse mais segura e à vontade para agir com a classe segundo o que eu estava sentindo ser necessário fazer no momento, em virtude do que estava constatando. Nesse ponto, o contato com o **“senso comum pedagógico” da escola é muito importante na prática da professora iniciante**, desde que se tenha uma meta estabelecida e busque apreender, o que, de fato, é o **“núcleo válido” do senso comum pedagógico**. (Narrativas escritas – primeiras reflexões - 10/02 a 21/04/2003)

Na primeira sessão da entrevista elucidativa, próximo ao final do ano letivo, perguntei a causa de aquelas professoras lhe “passarem segurança” e ela me explicou

que, diante das situações vivenciadas, as dicas das professoras constituíram o caminho mais seguro naquele momento, para depois ela começar a agir de acordo com a forma com a qual ela se identificava.

Bom, eu **já tinha percebido nessa primeira fase aí desta necessidade de você determinar os limites e até mesmo de uma forma assim mais dura.** Mas eu ainda estava meio em dúvida, porque na verdade eu não sei se imaginava, mas tinha uma concepção assim de que isso não seria o melhor caminho naquele momento. Mas aí eu percebi que não havia outro e eu tinha que resolver aquela situação. Eu tinha que fazer com que essa classe se tornasse receptiva à aprendizagem. Ah, e **conversando com as professoras fui vendo que seria o único caminho. Porque das dicas que elas foram me dando “não, você tem que agir desta forma senão tal”.** Eu fui constatando que seria esse o caminho mais seguro naquele momento, para depois eu começar a colocar a minha, aquilo mais que eu acreditava como deveria ser. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

A professora, continuando a sua explicação sobre a segurança que lhe era transmitida pelas professoras com as quais trabalhava, retomou o que denominou *senso comum pedagógico*, explicando-me que se tratava da cultura existente na instituição escolar. Diante deste esclarecimento, indicou dois caminhos que, segundo ela, poderiam ser seguidos pelo professor iniciante.

PROFESSORA: E quando eu digo que você tem esse contato com o senso comum pedagógico, o que eu chamo de **senso comum pedagógico é este conhecimento fundado em toda experiência que forma o conjunto.** A escola aqui tem uma forma de pensar o processo pedagógico, como lidar com as crianças, como tratar com as crianças. Isso é mais ou menos característico de cada escola. **Então você vendo dentro disto, desde que você tenha um objetivo, esse contato ele é fundamental nesse momento.** Para o professor iniciante ele tem dois caminhos, ele pode ser desastroso, quando você não tem um objetivo, um conhecimento mais além onde você quer chegar, então aí você pode se perder, se você ficar *o fulano fez assim, o outro fez assim*, então você fica meio pulando de galho em galho. Mas **quando você tem uma meta, um objetivo, um problema a resolver e você sabe que você quer resolver esse problema para chegar em tal lugar, então esse contato você vai pegando aquilo que é, que é válido para o teu problema, para resolver, para você chegar onde você quer chegar. Então nesse ponto eu acho que é válido.**
 PESQUISADORA: Por que essas professoras passaram segurança para você?

PROFESSORA: Aí acho que tem vários fatores, mas **um dos principais é o fato de serem professoras experientes** e que me passaram essa segurança, conseguiram me passar essa segurança. Ainda como a Prof^a Cassia estava falando hoje, falando de uma professora de uma outra escola que ela conheceu. Ela falou assim *essa tal professora, que tem assim uma capacidade incrível*, ela disse, *se ela me disser faz assim, assim e assim*. Ela falou *eu faço sem contestar porque eu sei que o que ela está falando, ela está falando com fundamento*. E ela consegue, como ela disse, *ela consegue me dar essa segurança. Embora eu não acredite eu vou tentar fazer, porque ela me passa essa segurança*. Então é mais ou menos isso, **a experiência delas e a forma delas colocarem o problema e as dicas, de como conduzir esse problema**, acho que me deram essa segurança.

PESQUISADORA: Tem uma hora que você fala que começou a usar medidas mais coercitivas, como cópias, ameaças de bilhetes. Esse tipo de procedimento que você fez uso seria um exemplo de como você utilizou o senso comum pedagógico, do tipo de experiência que foi passada para você?

PROFESSORA: Hum, hum. [concordou] (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Ao especificar que se o professor iniciante possui um objetivo e retira deste conhecimento existente na instituição escolar o que julgar válido para resolver os seus problemas, a professora demonstra o que, segundo Marcelo Garcia (1999), uma perspectiva teórica indica como a interiorização da cultura escolar, com normas, valores e condutas que a caracterizam. No entanto, constitui-se em um *processo de adaptação mútua*, como afirma Rhoads (*apud* Marcelo Garcia, *ibid.*, p.115), *entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam, e em alguns casos se enfrentam para gerar novas situações*. Neste sentido, a professora não realiza uma imitação acrítica das outras mais experientes, mas demonstra selecionar os conhecimentos do *senso comum pedagógico* de acordo com os seus objetivos e com o referencial teórico que sistematizou ao longo da formação acadêmica.

Aproxima-se, então, a professora participante deste estudo do que Guarnieri (1996) indicou que raramente ocorre com professores em início de carreira. Embora a professora questionasse a cultura escolar – o uso de medidas coercitivas – ela conseguiu identificar aspectos positivos – o *núcleo válido* do *senso comum pedagógico* - que contribuíram, segundo ela, para enfrentar as situações da sua prática profissional.

Essa fala da professora também indica que são as professoras com mais experiências que “passaram” segurança para ela no início da profissão e as dicas

recebidas constituem um corpo de conhecimento que é “passado” de *professor para professor*, conforme relatado a seguir:

PESQUISADORA: Você está falando das experiências que as outras professoras já têm?

PROFESSORA: Das experiências que as outras professoras têm e de um conhecimento que vem passando de professor para professor. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Entretanto, vale novamente destacar que não era qualquer experiência que ela validava. Segundo a professora, a partir de um objetivo era possível selecionar o que seria válido da cultura escolar. É como se as suas vivências anteriores – o referencial teórico que construiu, por exemplo - funcionasse como um filtro que “purifica” os conhecimentos do *senso comum pedagógico*, retirando o essencial – o *núcleo válido* – para conduzi-la aonde pretende chegar.

Foi também nesta entrevista elucidativa que a professora me explicou que seguia a cultura existente na instituição escolar, encaminhando os alunos para a direção quando não respeitavam as regras em sala de aula:

[...] Se ele não, não se comportou dentro da sala de aula ele vai para a diretoria, eles já falam, *livro preto que assina?* [...] **Parece que isso todas as professoras fazem**, usam esse critério. E tem determinados momentos mesmo que não, você não dá conta. Tem que ter uma ajuda exterior, não tem jeito. (Entrevista elucidativa - 16/10/2003)

Na segunda fase de coleta de dados, em julho de 2004, mais de um ano após o início na carreira docente da professora, ela avaliou que a experiência com as outras professoras não foi algo imediato, mas construído e conquistado. Segundo o seu relato, a princípio ela não se expunha e este não era um cuidado só dela que era iniciante, mas também das outras professoras:

[...] **todo mundo tinha uma classe maravilhosa, eu pensava que negação, só eu tenho uma classe que dá trabalho, só eu tenho alunos que não aprendem,**

indisciplinados. o problema sou eu, mas aí você percebe uma conversinha aqui, outra ali, um episódio ali, outro episódio aqui [...] **há um acordo tácito, implícito, de valorizar a sua classe [...]** aí eu acho que da mesma forma que você vai adquirindo confiança nas pessoas, as pessoas vão percebendo que você não é uma ameaça, então elas vão se abrindo, então você começa a se sentir igual no processo você começa a dar asas à sua imaginação, à sua capacidade, porque até então você fica assim meio retraído. **Mas eu acho que isso é a questão do novo, do estranho, eu não conheço essa professora, eu não sei quem ela é, então eu não vou me abrir. Depois quando percebem que você não oferece nenhuma ameaça, as trocas começam a acontecer.** (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Neste relato a professora faz referência a um acordo tácito, implícito existente na escola de cada um valorizar a sua classe perante uma pessoa nova e após adquirirem confiança, há uma abertura para trocarem as suas experiências. Mostra, ainda, que ela também se resguardava, esperando adquirir confiança nas outras professoras, assim como ser retribuída por elas.

Monteiro Vieira (2002, p. 61) refere-se em seu trabalho às histórias secretas, às histórias sacralizadas e às histórias de fachada, conceitos que ela encontrou no trabalho de Clandinin & Connelly (1996) e assim explicou-os:

Para os autores supracitados, a sala de aula é o espaço em que são vividas as histórias secretas, que são as histórias reais. As histórias de fachada permitem que os professores mantenham uma imagem de que são *experts*, com determinadas características, aceitas pela escola. As histórias sacralizadas são constituídas por percepções da prática que são partilhadas por professores, elaboradores de políticas públicas e teóricos.

Neste sentido, a professora participante do presente estudo refere-se, a meu ver, às histórias de fachada nas quais as outras professoras se apoiavam para manter uma determinada imagem aceita pela escola e, neste caso, vivendo em silêncio as suas histórias secretas.

Estas histórias também aparecem em três das pesquisas correlatas aqui consideradas.

Em Monteiro Vieira (2002), a professora-pesquisadora apresentou que desejava manter a visão que os outros professores tinham dela como uma especialista em

alfabetização⁴⁵, o que ela considerava ser uma história de fachada. Entre seus pares, admitia que precisava aprender a ensinar matemática, mas não admitia que precisava aprender a ensinar a ler e a escrever. Também, segundo ela afirmou em seu trabalho, mantinha uma história secreta, que era a dificuldade que sentia para lidar com a indisciplina dos alunos e os conflitos com suas famílias, o que a levava a procurar resolver as situações sozinha.

Em Silveira (2002) aparece a postura das professoras diante das coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), quando verbalizavam posturas e concepções que não vivenciavam na prática, por exemplo, sobre a inclusão.

Em Corsi (2002), uma das professoras participantes, Marisa, refere-se a seus pares dizendo que passavam por dificuldades semelhantes a ela, mas não tinham coragem de assumir.

Retomando o presente estudo, conquistada a confiança, algumas professoras se destacaram enquanto “ponto de apoio” para a professora:

[...] passado aquele momento do estranhamento entre ambas as partes, aquela questão de você estar perguntando o que tem dúvida, de ver se é isso mesmo ou se não é, e tem aquelas professoras que são mais incisivas, que de fato ajudam.

[Quem mais te ajudou?] As que eu tinha mais contato, a Cássia, a Denise, não sei porque motivo, por quais razões. Agora eu sempre penso assim, **não me interessa as razões porque a pessoa está fazendo isso, eu prefiro acreditar que é porque existe uma cordialidade, uma afinidade e que as pessoas realmente estão preocupadas. É claro que querem ajudar você, mas querem o seu sucesso, porque o seu sucesso é o sucesso delas também, que é o objetivo que elas tem, que é ver essas crianças lendo, escrevendo, virando gente, crescendo como pessoa**, então eu acho que elas foram legais comigo. A Teresa também. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

É importante destacar a explicação da professora sobre o que motivava as outras professoras da escola a ajudarem aquela que está iniciando. Tal postura vai além da cordialidade, mas é, como a própria professora indicou, a preocupação com o aprendizado dos alunos. Portanto, a situação vivenciada pela professora do presente

⁴⁵ Em seu trabalho de mestrado a professora acompanhou uma professora alfabetizadora, estudando os conhecimentos da Língua Materna.

estudo se diferencia de como as professoras iniciantes das pesquisas correlatas se sentiram no relacionamento com seus pares.

Guarnieri (1996) indicou que um dos problemas que mais preocuparam a professora iniciante investigada em seu estudo foi a influência negativa das outras professoras da escola. Os seus pares apresentavam resistência em aceitarem as suas idéias e demonstravam descontentamento por estarem na profissão docente. Diziam que com aqueles alunos era na “lei de puxar o cabelo”, sendo que indicavam à ela medidas punitivas como bater, gritar com os alunos para que aprendessem. No segundo semestre, a pesquisadora percebeu que a professora havia deixado de apresentar um trabalho mecânico, pois por ter se afastado das outras professoras ela não precisava justificar as suas atitudes e nem desenvolver as mesmas atividades que as outras colegas. Após este afastamento, a professora passou a ter visão mais positiva de seus alunos à medida que foi percebendo e avaliando as situações que experienciava em sala de aula.

Silveira (2002, p. 131) transcreveu em seu relatório de pesquisa um registro que realizou em seu diário de campo: *sinto muito a falta de alguém com quem possa trocar idéias*. A aprendizagem mais difícil no início da profissão docente, segundo ela foi o fato de estar só, não ter cumplicidade com os colegas da profissão e a convivência com pessoas que, diferente dela, acreditavam que a vida na escola não tinha nada a ver com o que acontecia fora dela. Quando compartilhava que não conseguia alcançar progressos com alguns alunos, apesar do seu empenho, ela não conseguia interlocutores. No início do ano letivo, quando se alegrava com as pequenas conquistas de seus alunos, principalmente daqueles com histórico de fracasso escolar, recebia de alguns professores um olhar de deboche ou comentários desestimuladores. Neste sentido, se manifestou dizendo que aprendeu *a só trocar as minhas observações com aqueles que realmente acreditavam como eu que valorizar as pequenas conquistas de nossos alunos era um dos caminhos para conquistas maiores* (SILVEIRA, 2002, p.55)

No segundo bimestre, Silveira (2002) relatou que a presença na escola de duas professoras da Universidade onde havia estudado, que ofereciam assessoria no Horário de Trabalho Pedagógico, significou um importante apoio pedagógico. Porém, ela mantinha, muitas vezes, uma atitude silenciosa durante os HTPCs, pois percebia que incomodava algumas pessoas ao mostrar os problemas que enfrentava como professora. Acabou aprendendo a defender o seu ponto de vista, embora não agradasse a todos.

Assim, aos poucos, passou a perceber repercussão em outros colegas. Sentiu-se mais integrada ao grupo, diminuindo as suas angústias. Indicou ainda a importância do trabalho coletivo na escola para o sucesso de todos os alunos, sem omitir a responsabilidade individual de cada professor.

No caso de Rodrigo, quando ele alcançou o domínio da leitura e da escrita, posteriormente, pude vivenciar algo raro em nossas escolas, traduzido como profissionalismo: os professores anteriores de Rodrigo ficaram satisfeitos por ele superar as dificuldades. Acredito que só assim **nós professores podemos trabalhar contra o fracasso escolar: juntos, unidos, respeitando o trabalho do outro, procurando trocar a experiência do que deu certo e do que não deu.**

Alguns colegas fecham-se, angustiam-se, por acreditarem que são os únicos responsáveis pelo fracasso dos alunos. Infelizmente, a partir das idéias veiculadas pelos órgãos burocráticos do sistema educacional, muitas vezes a mensagem captada é essa.

Não quero com isso eximir nossa responsabilidade enquanto professores, afinal nós temos, ao fechar a porta de nossa sala de aula, poder de possibilitar a exclusão ou trabalhar contra ela. Esta opção não é fácil de ser realizada, mas é possível à medida que optamos por dar oportunidades a todos os alunos que estão dentro dessa sala. SILVEIRA (2002, p. 120)

Monteiro Vieira (2002) constatou que as pessoas que conviveram com ela na escola – com mais ou menos experiência e com diferentes funções – tiveram influência significativa sobre os seus processos de aprendizagem profissional. As diferentes concepções e posturas dos colegas, segundo a professora-pesquisadora, ora entravam em conflito com as suas concepções e posturas, ora confirmavam-nas, questionavam-nas, enriqueciam-nas.

Entre essas pessoas, duas foram destacadas por Monteiro Vieira (2002) em seu trabalho. A primeira era uma professora mais experiente que oferecia apoio e dicas para o seu trabalho em seus dois primeiros anos na docência. A outra era uma professora menos experiente que, apesar de ter chegado na escola quando ela estava em seu segundo ano de trabalho, a aproximação entre as duas se deu no terceiro ano, coincidindo com a saída de sua colega professora anterior, que tinha se removido para outra instituição escolar.

Ainda, com essas duas colegas citadas anteriormente e outras que trabalhavam em outras escolas municipais, a professora-pesquisadora criou um grupo de discussão fora da escola⁴⁶. Este grupo serviu, segundo ela, para *amenizar as angústias da solidão do trabalho docente*, onde era possível *compartilharmos a nossa prática pedagógica e refletirmos os pressupostos teóricos que nos orientavam* (MONTEIRO VIEIRA, 2002, p. 98)

Em Corsi (2002), as duas professoras apresentaram como vivenciavam as situações envolvendo o relacionamento com seus pares. A situação apresentada por Marisa, talvez por estarem no mesmo ambiente escolar, assemelha-se com o descrito por Monteiro Vieira (2002). Alice relata que não encontrava em seu grupo interlocutores para conversar sobre a sua prática, apenas uma professora, mas esta trabalhava no período contrário que ela.

Os dados das pesquisas correlatas demonstram que coube às iniciantes aproximarem-se de seus pares, motivadas por suas dúvidas e dificuldades encontradas no início da docência, sem qualquer mediação pela instituição escolar. Quanto a isso, Lima (2004, p. 97) assim se posicionou ao elaborar o seu artigo em que analisou as principais características da construção do início da aprendizagem profissional da docência reveladas pelas pesquisas de Corsi (2002), Silveira (2002), Pizzo (2004) e a minha versão do relatório de pesquisa apresentada à banca de qualificação:

Aprende-se com os formadores e aprende-se com os pares sim. [...] As professoras iniciantes disseram aprender com os seus pares, mas por iniciativa própria, já que, paralelamente a essa revelação, também denunciavam a solidão que caracteriza a profissão docente hoje, o que parece não ter sido verdade em outros tempos – pelo menos na mesma intensidade [...]

Considerando que as professoras citadas pela participante do meu estudo no relato antes apresentado não eram as que trabalhavam diretamente com ela na mesma série, ainda na mesma entrevista, perguntei como foi trabalhar com as outras professoras de 2ª série:

⁴⁶ Como explicitado no capítulo 2, eu era uma das professoras que compunham este grupo, assim como outras duas professoras iniciantes citadas nas pesquisas correlatas

Foi ótimo, sem problemas, eu acho que **o nosso grupo teve uma boa interação. A gente tinha idéia do que cada uma estava fazendo, isso a gente conseguiu no início do segundo semestre, no primeiro não foi tanto.** Eu comecei mais com a Marta, embora ela no período da manhã, mas a gente estava sempre trocando idéia. Depois a Fabiana, porque a Fabiana é uma pessoa, assim como eu, que fica muito na dela, mas depois de um certo tempo, quando a gente adquire uma certa intimidade, é muito legal trabalhar com ela. A Marina também, embora com ela eu tivesse menos contato. Eu acho que a gente trabalhou legal, tivemos uma boa interação. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Em relação à sua vivência acadêmica, ainda na 1ª sessão da entrevista de aprofundamento, questioneei-a sobre como as outras professoras lidavam com o fato de ela ter uma formação diferenciada. Ela assim respondeu:

Olha, eu acho que as professoras não sabiam. **Há uma interação, uma troca, eu procurava mais entender e procurar ajudar no momento que a gente estava trabalhando em grupo, em conjunto.** Ah, não sei, para mim foi normal, natural, porque elas tinham... **eu acho que esta é a questão da troca, da interação, da complementaridade, elas têm uma experiência e eu acho que essa troca...** isso que é legal. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

É possível, então, a partir de sua resposta deduzir que ela encontrou espaço para a troca de experiência com seus pares. Nesta interação parecia não haver sobreposição de conhecimentos, mas como ela destacou uma complementaridade, onde cada professora contribuía com as suas experiências.

Quanto às diferentes orientações teóricas que fundamentavam o trabalho das professoras da escola, a professora fez a seguinte observação:

É difícil você definir uma, **acho que é uma mescla e isso é que é importante. Porque se o aluno tem dificuldade eu não vou ficar batendo em uma metodologia, eu vou para outra, e se isso está sendo válido não tem muita... você atingiu o objetivo? Eu nunca fui de ter uma linha muito rígida, só isso ou aquilo, você consegue ver coisas desde o tradicional, construtivismo, é uma mistura de tudo.** (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Ela observou que, apesar de alguns seguirem determinadas concepções, o que acabava acontecendo era uma mescla de várias. Posicionou-se, então, constatando que diante das necessidades dos alunos e dos objetivos traçados todos os conhecimentos podem ser válidos. Demonstrou, a meu ver, mais uma vez que as idéias presentes na cultura escolar são validadas por ela a partir de seu filtro pessoal.

Apesar dos dados revelarem que os pares se constituíram como uma importante fonte de aprendizagem profissional da professora participante do presente estudo, o que o diferenciou das pesquisas correlatas aqui antes abordadas, este relacionamento com as outras professoras foi se estabelecendo ao longo do ano letivo.

Marta, a professora indicada por Carmem como a primeira a estabelecer um trabalho em conjunto com ela, também era iniciante no trabalho com crianças de segunda série. Fabiana e Marina eram professoras com mais experiência e faziam parte do corpo docente da escola desde o início de seu funcionamento. Assim, posso sugerir que a situação semelhante de Carmem e Marta tenha contribuído para a aproximação.

5.3 Os estudos teóricos

No primeiro registro que realizou, intitulado por ela “Primeiras reflexões – 10 de fevereiro a 21 de abril de 2003”, a professora relatou que se sentiu iniciando sem nexos entre a sua atuação e os seus conhecimentos acadêmicos, como pode ser observado no excerto de suas narrativas escritas apresentado a seguir:

Ansiedade inicial: nesse momento tem-se a **impressão de que tudo aquilo que se apreendeu em longos anos de pesquisas e estudos não servirão de nada.** Nas primeiras duas semanas de aula, essa ansiedade parecia superar a minha capacidade profissional, sentia-me um tanto quanto vendida. Tem-se a impressão de **estar começando do zero.**

Passada essa ansiedade deparei-me com outra: **como utilizar tudo aquilo que foi estudado, os conhecimentos elaborados, as convicções e posicionamentos filosófico-metodológicos construídos,** para resolver problemas da prática em sala de aula [...] (Narrativas escritas - registro semanal - 10/02 a 21/04/2003)

Este dado é interessante, pois mesmo a professora tendo doutorado sentiu, nos primeiros dias diante dos problemas da prática docente, a aparente falta de vínculo entre a teoria estudada e as situações práticas, corroborando o estudo de Tardif (2002). Segundo este autor, os cursos de formação inicial são organizados segundo uma lógica aplicacionista do conhecimento. Neste sentido, são idealizados segundo uma lógica disciplinar e não profissional. Um dos problemas é que por ser monodisciplinar é fragmentada e especializada, com disciplinas autônomas e de curta duração causando pouco impacto sobre os alunos.

Seis meses após a sua primeira narrativa escrita, em outubro de 2003, ao retomar o sentimento inicial que teve diante de sua primeira experiência na prática docente, ela me explicou que considerava aquela ansiedade de um certo modo saudável, embora também tivesse lhe causado insegurança. Percebeu a importância dos estudos teóricos enquanto fonte de formação profissional, afirmando também que ainda há muito o que aprender.

Bom, eu acho que essa ansiedade ela é um pouco natural, acho que ela sempre vai existir, até certo ponto ela é saudável. Você querer fazer, você quer ver acontecer. Naquele momento ela se juntou a outras variáveis que acabou não sendo produtiva. Não chegando a atrapalhar, mas a questão de que bate uma insegurança. De repente você se vê ali com trinta e tantas crianças na sua frente, com as características mais variadas possíveis e aí você fica então, *como fazer?* De repente bate uma insegurança, um desespero, de como fazer isso. Então essa **impressão de que você não sabe nada. Mas depois quando você começa a tomar pé desta situação... Hoje eu penso que com relação ao que eu disse, tanto estudo, tanto referencial teórico não estaria valendo para nada... hoje eu vejo que o que eu consegui superar, de onde eu estava, aonde eu consegui chegar, eu acho que eu devo a isso. Porque se eu não tivesse todo esse embasamento, toda essa vivência, digamos acadêmica da educação, eu acho que eu não teria superado metade, não que eu possa te dizer hoje que eu não tenho mais nada a aprender.** Pelo contrário, é agora que eu vejo o quanto eu tenho ainda para aprender, muita coisa. **Mas eu acho que foi fundamental sim.** Se eu não tivesse essa base, eu acho que eu teria feito um monte, muito mais besteira pelo caminho. (Entrevista elucidativa – 26/10/2003)

Passada esta *ansiedade inicial* e já próximo ao final do ano letivo, a professora se considerava mais tranqüila e confiante para explorar e fazer uso dos seus conhecimentos. Ao ser questionada sobre como se sentia após o período vivenciado, ela assim se expressou:

Mais tranqüila. Eu acho que **mais confiante em mim, mais segura para explorar mais, para aproveitar mais, toda essa bagagem acadêmica, teórica que a gente tem, para te dar mais segurança**. A vivência da prática é importante, às vezes a gente começa a pensar então, *por quê?* De onde que vem essa, não é briga, mas essa contradição, no bom sentido, sentido dialético da coisa, entre a teoria e a prática? Então você vê muitas pessoas que tem aí *trocentos* anos de prática. Para ela não existe mais nada que dê fundamento, a não ser a prática. Porque a prática é o que é mais importante para ela. **Mas aí que você começa a ver que uma coisa não existe sem a outra**. Essa pessoa que está dizendo que o mais importante é a prática, ela está baseada em alguma teoria, ela tem um fundamento. Então é nesse momento que você vê o que é mesmo colocar a teoria em prática e você ver a prática como critério de verdade desta teoria. **É só neste momento que você começa a construir de fato o teu próprio referencial teórico**. (Entrevista elucidativa – 26/10/2003)

Os dados parecem corroborar o conceito de *conhecimento prático pessoal*, cunhado por Conelly e Clandinin (1988). Ou seja, a relação entre a teoria e a prática está relacionada ao sentido que os conhecimentos adquiridos ganham na ação. Assim como o açúcar adoça o chá e já não pode ser percebido, uma nova idéia “adoça” o *conhecimento prático pessoal*. Neste sentido, a teoria se torna prática e a ação manifestada reflete as idéias.

Busquei nas narrativas escritas pela professora algum indicativo sobre a presença dos estudos teóricos em sua prática. Em um dos registros a professora indicou que um aluno apresentava-se “*topetudo*”, querendo fazer o que tinha vontade dentro da sala, reagindo de forma “*desafiante*” e com certa dose de cinismo quando chamado à atenção. Ao exemplificar o tipo de comportamento que ele apresentava, no excerto transcrito a seguir ela descreveu como conduziu uma situação em que ele agia da maneira relatada:

[...] um dia, quando ele começou a mudar a voz na hora de conversar (reforçando os sons sibilantes das palavras) **fiz que não percebi (mas na verdade estava se tornando irritante) e quando os colegas diziam que ele estava falando diferente, eu simplesmente dizia que não estava não, ele estava falando como sempre falou.** Parece que deu resultado. Os colegas **não acharam mais graça e ele parou**, porém continua fazendo coisas para chamar atenção. (Narrativas escritas - registro semanal - de 19 a 23/05/03)

Percebi que a professora procedeu com a retirada do reforço, então elaborei uma questão a fim de saber em que ela se baseou para tomar essa atitude, que resultou no seguinte diálogo:

PESQUISADORA: Baseada em que você tomou essa atitude?

PROFESSORA: Ah, eu acho que é baseada na experiência do relacionamento humano. Eu falei *ele está querendo falar desse jeito, estão vamos agir como normal, que esse é o jeito dele falar.* Ai ele perdeu a graça.

PESQUISADORA: Essa atitude de ter ignorado o comportamento dele...

PROFESSORA: Ignorado conscientemente. (risos)

PESQUISADORA: Algum referencial teórico aprendido durante a sua formação interferiu?

PROFESSORA: Ah, olha eu não vou te dizer qual, mas alguma coisa eu acho que sim. Porque é tanta coisa, é tanta situação que a gente estuda, que a gente vê. (Entrevista elucidativa – 26/10/2003)

Em outra situação, novamente a professora fez uso deste conhecimento, porém desta vez reforçando um comportamento. A professora me explicou que com um aluno que não se envolvia nas atividades ela utilizava como tática propor atividades que ele gostava, como trabalhar na lousa, e também reforçava através de bilhetes o seu bom comportamento.

Ele gosta de fazer coisas na lousa, então as contas, responder, completar, ele adora trabalhar na lousa, então muita coisa eu pego e **coloco ele na lousa** [...] a gente tinha que ter um jeito de estar, não sei, **reforçando esse bom andamento dele. Eu procuro fazer isso, mando bilhetinho.** (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A meu ver, embora não tenha sido explicitado pela professora, quando ela resolveu ignorar o comportamento de um aluno, assim como quando ela reforçou o comportamento de um outro, baseou-se em conhecimentos adquiridos nos estudos teóricos, mais especificamente, a Teoria Comportamental. Isso demonstra que ela vai aprendendo a ser professora acionando conhecimentos que, mesmo sendo diferentes do referencial teórico adotado em suas pesquisas, são “úteis” em certas situações. Vale ressaltar que outras professoras iniciantes das pesquisas correlatas também utilizavam tais conhecimentos.

Quanto ao ignorar o comportamento de um aluno, Monteiro Vieira (2002) e Marisa, do estudo de Corsi (2002), agiram desta forma. Esses conhecimentos que parecem dar tônica a essa forma de agir, como apresentou Corsi (2002), acontecem provavelmente de forma não sistematizada e, provavelmente, não consciente.

Em novembro de 2003, na segunda sessão da entrevista elucidativa, ao procurar atender as especificidades dos alunos, ajudando aqueles que tinham dificuldades, como também ocupando o tempo daqueles que terminavam primeiro as atividades, a professora resolveu agrupá-los. Essa decisão demonstrou que, diante das situações vivenciadas com os alunos, a professora aprendia procurando formas de solucioná-las, conforme o relato a seguir:

[...] então eu achei que essa foi **uma das formas que eu achei para tentar superar um pouco isso**. Para acalmar aqueles que tem mais facilidade, que terminam mais rápido e aproveitar essa energia deles para alguma coisa, para ajudar os outros. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Na análise dos dados presentes nas narrativas escritas, percebi forte a preocupação da professora em garantir a disciplina, encontrando dificuldades em lidar com o comportamento dos alunos. Embora a preocupação com a aprendizagem estivesse presente, a indicação de dificuldade com o conteúdo a ser ensinado não foi por ela abordada em seus registros.

Diante desta constatação, em uma entrevista de aprofundamento, realizada em agosto de 2004, tendo a professora realizado a leitura da versão da minha dissertação apresentada para o exame de qualificação, solicitei que ela tecesse considerações sobre

as minhas impressões em relação à predominância dos registros sobre a dificuldade em relação ao comportamento dos alunos. A professora, então, me explicou que a formação garantiu a ela o domínio dos conteúdos e a segurança para preparar as atividades. Também indicou que só conseguiu, por exemplo, sanar a dúvida de um aluno por possuir o conhecimento, que é o processo da subtração.

Eu vim com uma formação que me dava segurança em relação aos conteúdos. Então se eu tenho que dar uma aula de Matemática, ensinar multiplicação, eu sei que é só buscar que eu vou conseguir preparar alguma coisa para ele entender a multiplicação, **porque as metodologias, durante o curso de Pedagogia, deram uma boa base.**[...] **Não é que não houvesse preocupação com o conteúdo, mas para mim, o conteúdo eu tinha domínio, deles não.** [...] mas eu consegui fazer isso porque **eu tinha esses elementos. Porque eu acho que se eu tivesse acabado de sair do magistério eu não ia saber fazer isso. Eu não ia conseguir explicar de uma forma que me satisfizesse e que ia garantir que ele não aprendesse como eu aprendi, mecanicamente** [...] (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

Ainda em relação aos conteúdos, na entrevista de aprofundamento realizada em setembro de 2004, ao ser questionada sobre quais os conteúdos mais fáceis e os mais difíceis de serem trabalhados, a professora me explicou que encontrou dificuldades no ensino da matemática, não por não saber ensinar o conteúdo, mas por existir um pré-conceito de que é um componente curricular mais difícil. Neste sentido, a professora indicou a necessidade de rever a própria formação e a maneira como a Matemática vem sendo ensinada.

A Matemática ainda continua aquele velho tabu, de como nós fomos alfabetizados em matemática, de como as crianças são. Eles ainda têm aquela idéia de que a matemática é o mais difícil, e portanto tem aquela noção de mais importante. Eu acho que a própria escola, o professor já passa isso para a criança. Infelizmente as estatísticas comprovam que é na matemática que eles tem mais dificuldade. Por que isso? Por que a matemática é diferente? Por que as crianças encontram mais dificuldades em matemática? **Nós temos que rever a nossa própria formação,** como estamos ensinando a matemática. Porque a matemática sem que você queira, fora da escola ela já tem aquele estigma de mais difícil. Agora em termos de trabalhar, o que eu senti mais dificuldade? Talvez a matemática pela dificuldade deles. (Entrevista de aprofundamento - 14/09/2004)

Quando ela resolveu agrupar os alunos para a troca de conhecimentos, perguntei a ela a origem dessa idéia. Ela então se referiu ao curso de formação de professores, mais especificamente a uma professora que trabalhava a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia, durante a habilitação para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental. O conhecimento adquirido pela professora foi acionado e testado, alcançando resultados positivos, conforme ela mesma indicou:

Bom, isso é uma coisa que a gente lê muito nos textos, que a gente vê muito nos cursos. Eu me lembro a Eglê⁴⁷ falava bastante sobre isso e tal, então vamos testar para ver o que acontece e deu um certo resultado positivo. Agora, a questão de dar aquela atenção mesmo [...] (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

No ano seguinte, durante a segunda fase da coleta de dados, o curso de Pedagogia voltou a ser lembrado pela professora como fonte de aprendizagem quando em uma entrevista de aprofundamento ela explicou que concebia o processo de aprendizagem como algo construído com paciência e persistência. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Embora eu a tenha questionado, na primeira fase de coleta de dados, em mais de uma sessão de entrevista sobre se percebia a teoria estudada em sua atuação docente e tentado partir de situações da prática para ela identificar os referenciais teóricos que acionou, foram tentativas em vão. Porém ao fazer o caminho inverso, solicitar que a professora falasse sobre a teoria e ir buscando conexões com a sua forma de trabalho, consegui identificar o quão a sua formação acadêmica em educação estava presente em suas ações.

Porém, foi necessária a minha interferência para que ela manifestasse relações entre o seu referencial teórico e a sua ação docente. Assim, em uma entrevista de

⁴⁷ Eglê Pontes Franchi foi professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DeME) da Universidade Federal de São Carlos. Responsável pela disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” do curso de Pedagogia, cursada pela professora participante.

aprofundamento, perguntei como as idéias de Vigotski⁴⁸, estavam presentes em sua forma de ser professora. Foi, então, que a professora disse:

[...] o exemplo do Vigotski, isso é uma coisa que a gente sempre está usando. Tem crianças que **você precisa estar trabalhando individualmente, dentro daquilo que ele consegue fazer, isso não é isolar ele dos outros, mas é nesse momento que você tem que trabalhar o que você sabe que ele consegue. Quando ele está no coletivo, é nesse momento que você instiga ele para tentar chegar lá.** Então é por isso que eu te digo, se a gente tivesse mais tempo com essa criança, para trabalhar mais intensamente em um momento específico e depois dentro do grupo, seria o ideal. Porque aí ela vai adquirir a segurança, vai ter certeza que é capaz de fazer e quando ele tiver no grupo e for trabalhar o que está além do que ele sabe fazer, não vai se sentir tão inseguro. Eu acredito que nesse sentido ele vai superar uma série de outras coisas, a desatenção, a indisciplina, então ele vai ter mais interesse. Porque ele vai estar dentro de um grupo em que aquilo que você está trabalhando está tão distante dele, que ele vai se desviar para outro lado mesmo. Agora, se você trabalha com ele, dá segurança naquilo que ele sabe fazer, ele se sente capaz de fazer, no momento que você estiver trabalhando no grupo maior ele vai ter mais segurança. (Entrevista de aprofundamento - 14/09/2004)

Desta forma consegui entender a sua preocupação com a interação entre os alunos, quando ela procurava alcançá-la através da ajuda dos mais rápidos aos que ainda terminavam as atividades e do trabalho em grupo. Entendi também porque ela afirmava a importância de atender individualmente os alunos. A sua fala revelou que essas atitudes tinham raízes nos estudos realizados em um grupo de estudo que participou na Universidade.

Além dos conhecimentos adquiridos no grupo de estudo, em seu trabalho no doutorado ela procurou mostrar *o valor da profissão [docente], a importância do professor no processo de aprendizagem, o quão fundamental ele é em relação a isto* (Entrevista de aprofundamento – agosto de 2004). Sendo a prática profissional da docência uma atividade planejada intencionalmente, conhecendo as necessidades de aprendizagem dos alunos a professora estaria, a meu ver, ao interferir nas especificidades de cada um individualmente, efetivando o seu papel de mediadora do conhecimento.

⁴⁸ Parte do referencial teórico do grupo de estudo que a professora participou e de sua tese de doutorado.

Em uma entrevista de aprofundamento, ao relatar a forma como trabalhou com um aluno que tinha dificuldades na segmentação do texto em palavras, a professora demonstrou que os conhecimentos sobre alfabetização apreendidos por ela durante o percurso de formação acadêmica estão presentes no momento em que decidiu por interferir na realidade de determinada forma, embora nem sempre explicitamente:

O Messias, ele chegou no meio do ano e o primeiro texto que eu peguei dele eu falei *meu Deus o que eu faço*. Era uma palavra do começo da linha ao fim da linha, tudo emendado. E ele tinha dificuldade também para enxergar, o coloquei para frente, quase debaixo da lousa. Eu tentava ler com ele, ele lia as palavras uma de cada vez, só que para escrever era tudo emendado. Eu fui percebendo que ele estava aprendendo a fazer a letra de mão, ele enxergava meio embaralhado. Eu **pedia para ele pegar um lápis de cor, lia com ele, ele lia as palavras e ia marcando o término, depois passava a limpo com as palavras separadas.** [...] Depois de um certo tempo fazendo isso, **eu até me surpreendi, ele já estava escrevendo segmentando direitinho em palavras.** Tem muita coisa que você faz no impulso da necessidade, e você vai vendo o que deu certo ou não e vai mudando. **Acho que também essa intuição, eu digo intuição, mas é uma intuição fundada em alguma coisa, eu acho que o tanto que a gente já pesquisou, já estudou, você tem um fundamento naquilo que está fazendo.** (Entrevista de aprofundamento - dia 14/09/2004)

O que foi declarado pela professora neste último excerto, assim como quando ela diz que procedeu com a extinção de um comportamento, e em outra situação, reforçando aquele considerado adequado, demonstra que há fundamentação em algumas atitudes que parecem ser tomadas de maneira intuitiva. Em uma entrevista de aprofundamento, a professora disse que ao falar de intuição não se referiu ao sentido animal, mas a uma intuição *que a gente vai tendo, uma intuição humanizada, que é resultante de todo um conhecimento, todo um estudo* (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004).

Talvez os seus conhecimentos teóricos não tenham sido lembrados por ela quando questioneei sobre as suas fontes de aprendizagem profissional, porque no cotidiano da prática ela não encontrava com quem conversar sobre estes saberes.

Posso aferir que a professora participante do presente estudo sentia falta de aprofundar as relações entre o que pensava e como atuava, tomando como exemplo quando entrei em contato com ela para saber de sua disponibilidade para participar da

segunda fase da coleta de dados, um ano após o início da pesquisa e de sua primeira experiência docente. Nesta ocasião, solicitei que ela disponibilizasse um dia para conversarmos sobre as relações entre a teoria e a prática. A professora mostrou-se solícita e, por telefone, me disse que *estava precisando mesmo conversar com alguém porque o contato com a prática embrutece a capacidade intelectual*.

Nos estudos de Corsi (2002), Monteiro Vieira (2002) e Silveira (2002), algumas vezes, as iniciantes buscam apoio pedagógico em conversas com professoras da Universidade Federal de São Carlos, onde estudaram. Isso demonstra, a meu ver, a importância da interlocução para que os estudos teóricos sejam acionados como fonte de aprendizagem profissional da docência.

Os alunos e os professores vieram à memória, quando solicitei que ela me indicasse as fontes de aprendizagem, provavelmente, porque são estes que estão diariamente interagindo com a professora na situação da prática pedagógica. Assim, no diálogo com as situações ela reelaborava os seus conhecimentos, aprendendo a cada dia a ser professora.

4.4 A política institucional

As dificuldades sentidas pela professora iniciante participante do presente estudo, assim como aquelas evidenciadas por outros estudos, demonstram a necessidade de a escola apoiar os novos professores que chegam para começarem a ensinar. Desta forma, a construção do início da docência passa a ser um projeto coletivo, ou seja, efetiva-se o comprometimento da instituição escolar com esse momento específico da formação docente.

A seguir, apresento situações em que a professora demonstrou que as situações vivenciadas por ela no início da docência estiveram apoiadas pela instituição escolar, convertendo-se em fonte de aprendizagem da docência, além de outras que demonstram a falta de tal apoio.

Uma preocupação que incomodou a professora foi em relação à avaliação, conforme descrito anteriormente neste relatório. Em maio, a professora ao precisar atribuir uma menção aos alunos que indicasse o seu rendimento em um determinado

período. Considerando que o aluno apresentou uma evolução em relação ao conhecimento que ele dominava anteriormente, porém não o suficiente para o que se esperava da série em que cursava, qual seria a nota a ser atribuída? Como transformar em número o progresso de um aluno acompanhado diariamente pela professora? Esta preocupação com a nota era porque, segundo ela, essa seria um incentivo para o aluno. Sendo assim, diante de uma avaliação dos conteúdos da série que ele não atingiria uma boa nota, a impressão que ficaria, segundo a professora, é que o desenvolvimento dele *não valeu nada*. Porém esta preocupação aumentou de tamanho quando passou a determinar a passagem ou não deste aluno para a série seguinte. No momento da entrevista, a atenção da professora estava voltada para este assunto porque se aproximava o final do ano letivo e a 2ª série era o término de um ciclo⁴⁹, prevendo a possibilidade de retenção dos alunos que necessitassem.

A sua dúvida estava em decidir se alunos que apresentaram progressos no aprendizado, porém ainda aquém do esperado para a série, continuariam a progredir e teriam possibilidade de acompanhar a seguinte. Em relação a isto, solicitei que ela imaginasse que acompanharia os alunos no próximo ano, e diante do que ela sabia em relação ao desenvolvimento dos alunos, como ela procederia em relação à retenção ou promoção. A professora exemplificou, conforme transcrito a seguir:

Olha, tem alguns que eu levaria, porque é como no caso do Lucas Mateus, ele é uma criança que com o desenvolvimento que ele teve, dá para perceber que ele agüenta as cobranças de uma terceira série. O Mauro de jeito nenhum, não tem como, eu acho que ia ser massacrar ele mais ainda. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

Dando continuidade a este assunto, solicitei que ela me esclarecesse o que faltava de uma série para outra para que o desenvolvimento do aluno fosse conhecido e o trabalho com a sua aprendizagem acontecesse de forma contínua. A professora assim respondeu:

⁴⁹ Na rede municipal de ensino de São Carlos, as séries iniciais do ensino fundamental estão divididas em dois ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e 2º ciclo (3º e 4º séries).

Talvez você, mas aí já seria exigir demais, ter um histórico dessa criança, onde você registrou todo desenvolvimento dele, com a sua avaliação, com tudo. Passar isso para próxima professora. Ela ter um tempo, fazer essa avaliação, esse acompanhamento, aí ela vai ter mais ou menos a noção de como trabalhar com essa criança. Porque eu pego, eu vou avaliar aquilo que ele me apresentou ali naquela hora, aí eu olho e falo: *como essa criança passou para a terceira série?* Eu não sei o momento que ele está vivendo no processo ensino-aprendizagem dele, eu não sei que ele tem essa possibilidade, que ele está nesse momento, que ele está explodindo as capacidades dele, as habilidades dele, eu não estou sabendo disso. Eu vou cortar essa criança, inconscientemente eu vou falar *não vai ser difícil ele acompanhar*, é o meu primeiro impulso, é pensar nisso. (Entrevista elucidativa - 24/11/2003)

A professora, então, relatou a importância de não apenas considerar a aprendizagem dos alunos enquanto um processo, mas da necessidade dos professores documentarem e compartilharem as suas observações sobre o desenvolvimento dos alunos.

Na verdade, enquanto parte da direção da escola, esse relato serviu de “recado”, serviu para pensar o trabalho do coletivo na escola. Pensar também sobre a importância para qualquer professor, e não só o iniciante, de saber o histórico de aprendizagem dos alunos que estarão sendo acompanhados por ele durante o ano letivo.

Outra preocupação, indicada como uma dificuldade pela professora, foi o trabalho com os diferentes níveis de aprendizagem. A sensação que ficou para ela foi que este trabalho deixou a desejar, que ela poderia ter feito mais pelos alunos com dificuldades e sentiu-se frustrada. Porém, foi ela mesma quem cobrou da instituição escolar a necessidade de repensar o trabalho para algo diferenciado que não dependesse apenas do professor:

Eu não sei, não estou justificando não, mas acho que isso é **uma questão que tem que ser revista dentro da escola, porque eu acho que tinha que haver um trabalho realmente diferenciado e que não depende única e exclusivamente do professor.** Eu fico imaginado com que aquela professora, a minha professorinha lá, ela trabalhava com três séries diferentes dentro da mesma sala. É claro que as crianças eram outras, eram mais maleáveis, mais dóceis, mas é um trabalho. Você vai separar a classe? Eu acho que não é por aí. **Você tem que estar procurando uma interação entre eles, mas tem um momento que depende de um trabalho individualizado, e você fazer isso em uma classe com 35 alunos com personalidades próprias, objetivos diferenciados, fica difícil. Então eu acho que na nossa escola isso deixa a**

desejar, porque eu acho que essa criança merece uma atenção mais individualizada. Essa é uma das grandes dificuldades. (Entrevista de aprofundamento - 23/07/2004)

A fim de entender o que ela esperava das outras professoras ao chegar como iniciante na escola, solicitei que ela me apresentasse as suas expectativas em relação aos seus pares. Ela disse que esperava o mínimo de cordialidade para conseguir trabalhar. Em relação ao trabalho, disse que não tinha nenhuma expectativa, apenas uma idéia:

Em relação ao trabalho? Eu não esperava, não que eu esperasse alguma coisa, **para ser franca eu não esperava nada.** Você vem com uma idéia que em uma escola deve haver uma certa relação[...]. De início eu fui vendo que pelo menos em termo de discurso isso havia, porém resolvi esperar para ver se isso realmente acontecia. Não cheguei com uma expectativa, esperando uma coisa. Eu fui percebendo que como todo trabalho em equipe, todo trabalho em grupo, essa é uma questão difícil, mas que embora difícil, ela é sempre possível, não na totalidade, é claro **porque são diferentes opiniões, diferentes maneiras de trabalhar e levando em consideração isso, eu acho que foi satisfatória essa interação, eu até esperava menos. De início eu tinha algumas dificuldades, algumas dúvidas, mas eu preferia deixar o tempo responder, do que perguntar para a colega.** É a questão da confiança, você vai adquirindo confiança nas pessoas, você vai sentindo até que ponto você pode, não é questão de confiar, porque cada pessoa tem uma característica diferente e é isso que você tem que ir percebendo para conseguir estabelecer uma relação com a pessoa. Acho que é uma característica minha “sentir em que terreno estou pisando”. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Neste relato aparecem duas informações interessantes, a primeira é a importância das diferentes opiniões, e a segunda, os cuidados que ela tomou ao chegar em um ambiente que ainda não conhecia.

Quanto às diferentes opiniões, a professora apresentou que o corpo docente desta escola conseguia dialogar, fazendo das divergências aprendizagem e não problemas. O eixo das discussões, sempre lembrado pela direção, é o objetivo central de todos, que é a aprendizagem das crianças, demonstrando o modelo de gestão pedagógica da escola.

E uma coisa que vale registrar, **essa preocupação com as crianças, porque todo mundo briga é pelas crianças, essa escola tem isso de bom e**

geralmente se consegue. A criança está em primeiro lugar e não é aquele paternalismo de dar tudo que ela quer, não, ela recebe, mas também dentro das regras.

A divergência de opiniões é o que faz a coisa caminhar, mudar, embora você ache que aquilo está dificultando o trabalho, mas eu acho que é um momento de crescimento para todo mundo, principalmente daquelas que se permitem ouvir a opinião da outra e tirar alguma coisa de útil para si. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Em outro momento, durante a entrevista de aprofundamento realizada em setembro de 2004, a professora pediu que eu registrasse a importância que significou para ela a troca de experiências entre os pares, das professoras da série saberem o que a outra estava trabalhando, indicando ser essa uma característica que ela considerou importante nesta escola.

Essa troca de experiência com as outras professoras não aconteceu de imediato, pois segundo ela há um acordo tácito de cada uma valorizar a sua classe, não deixando transparecer que também enfrentam dificuldades e precisam de ajuda.

[...] **todo mundo tinha uma classe maravilhosa, eu pensava que negação, só eu tenho uma classe que dá trabalho, só eu tenho alunos que não aprendem, indisciplinados. o problema sou eu, mas aí você percebe uma conversinha aqui, outra ali, um episódio ali, outro episódio aqui, aí você vai sacando, que há um acordo tácito**, implícito, de valorizar a sua classe, dizer que a sua classe é melhor.[...] da mesma forma que você vai adquirindo confiança nas pessoas, as pessoas vão percebendo que você não é uma ameaça, então elas vão se abrindo, então você começa a se sentir igual no processo [...] (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Nesta entrevista, a professora avaliou que em seu segundo ano atuando na docência, experiência que estava vivenciando em outro contexto escolar, este contato com as outras professoras foi menos cordial.

Nesse ano lá (2004-outra escola), se fosse o meu primeiro ano lá eu teria desistido, tudo isso que eu estou te falando, lá eu senti muito mais feroz, muito mais... vamos ficar de platéia e ver ela se esfolar, então é uma coisa que pra quê? Você está ali para um objetivo comum. Diante dessa questão aí de *eu tenho uma classe maravilhosa, só você que tem problemas*, eu já estava

esperta e é só dar um tempo que os problemas começam a surgir. E dito e feito. (Entrevista de aprofundamento– 23/07/2004)

Ao comparar a experiência do seu primeiro ano e, agora em 2004, em uma nova escola, a professora revelou a importância do acolhimento do contexto escolar que recebe o iniciante, declarando que desistiria caso esse fosse o seu primeiro ano. Declarou ainda, que nesta nova instituição as trocas entre os pares não aconteciam e que o recado implícito que ela percebia era que *cada um deveria fechar a sua porta e fazer o seu trabalho*. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Um mês após suas considerações sobre a falta de interação com as professoras da nova escola, durante outra entrevista de aprofundamento, ela voltou a realçar a importância do apoio institucional:

É fundamental, quase decisiva, porque sem esse apoio o professor pode acabar desistindo da profissão. E isso eu tiro por mim, já dá para eu perceber isso, porque se eu tivesse iniciado esse ano (2004-outra escola), eu não sei se eu estaria até agora. **Se eu tivesse como o meu primeiro ano esse ano, a experiência que eu estou tendo esse ano, eu não teria continuado, por essa questão do apoio institucional. Mesmo o ambiente, o clima do trabalho, a organização, a administração, porque tudo isso reflete a maneira de ser da escola.** Então isso eu acho que é um ponto a ser explorado e a ser questionado dentro da nossa organização escolar.

A forma como eu me senti neste ano (2004-outra escola) foi *você é novo, está chegando agora, então vamos ver como você se sai*. Então, todo tipo de informação, eu não sei se é sonogada, mas não é passada para você. Os seus alunos problemáticos⁵⁰, se aquele aluno já tem um histórico dentro da escola, porque o professor que está chegando não pode saber, porque ele vai ter que reinventar a roda se ela já está pronta, eu acho que isso não ajuda na formação do professor. É por que ele vai rotular? Não, não é por aí. Se eu já sei que ele age de determinada forma, e eu já estou sabendo, aquilo não vai ser um impacto para mim, eu já vou estar sabendo como lidar com ele. (Entrevista de aprofundamento – 26.08.2004)

É importante destacar as considerações da professora participante do presente estudo sobre o apoio recebido no seu início na carreira docente. Nos estudos de

Monteiro Vieira (2002) e Corsi (2002), as iniciantes relataram situações que demonstraram a omissão da direção da escola e, em outras, a solução de problemas que elas estavam envolvidas sem a participação delas. Nestes casos, o trabalho da direção da escola ia contra o trabalho das professoras.

Em relação à direção da escola, perguntei quais eram as suas expectativas quando iniciou o seu trabalho em 2003, se foram alcançadas e o que precisaria melhorar. Novamente, como quando se referiu aos professores, ela disse que não tinha expectativas, apenas um conhecimento sobre o que era o papel de um diretor de escola.

Eu não esperava nada. Aquelas informações teóricas sobre o que é o papel de um diretor de escola. Então eu não tinha expectativa nenhuma, esperar que atue desta forma ou daquela, que a escola seja assim ou assado, eu não tinha esse tipo de expectativa. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Durante o período letivo, algumas vezes a diretora compareceu na classe da professora para conversar com os alunos. Isso aconteceu em momentos em que o barulho estava muito intenso, prejudicando o trabalho do restante da escola. Sobre esse tipo de interferência, a professora declarou que foi positiva e trouxe a ela segurança:

Eu acho que o papel da direção, da coordenação da escola é esse também, porque essa coisa que a classe é do professor, ele que se esfole, resolva tudo, não é por aí. **A escola tem que trabalhar em conjunto**, o que se faz dentro da sala de aula, a filosofia da sala de aula, tem que ser a mesma dos corredores, da secretaria, da merenda, tudo, tudo tem que funcionar, falar a mesma linguagem. **Então se por algum motivo está tendo um determinado problema, então eu acho que é papel da direção interferir sim. Até uma coisa que eu achava, que é um ponto positivo, um aluno que estava dando problema, então o que é que você** [refere-se à mim enquanto assistente de direção da escola] **fazia, chamava a mãe, a professora, a criança, a diretora, você, ali se conversava, fazia acordos, negociava-se.** Por quê? Por que a escola ela tem regras, a sociedade é feita de regras, e se você não cumprir você vai ser punido, experimenta pegar um carro e atravessar em um sinal vermelho, além das conseqüências físicas você vai ter uma punição legal. A escola, o que é? Não é preparar a criança para essa vida, para a sociedade, **eu acho que apoio foi uma das coisas que me ajudou muito com a classe. Porque assim o professor**

⁵⁰ A professora disse que a sua turma foi montada reunindo os alunos que apresentavam problemas anteriores na escola, como: casos de envolvimento com furtos, agressividade, indisciplina e dificuldades de aprendizagem.

não se sente sozinho, às vezes eu ouço o professor dizer *eu resolvo tudo dentro da sala de aula, eu não levo problemas*. Por quê? Para se mostrar competente, eu acho que competência não é por aí, a criança tem que entender. O seu mundo não é só dentro da sala de aula, você tem a convivência com as outras salas, com a direção, a escola é uma instituição com várias regras, com hierarquias e você tem que respeitar, você tem que conhecer para respeitar. **Então não adianta o professor dizer *eu resolvo tudo dentro da sala de aula, não é só por aí, porque a criança tem que ir sentindo que as coisas que ela faz não estão restritas somente à sala de aula***. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Em relação ao que ela julgava importante melhorar, indicou a importância de apresentar detalhadamente ao professor que chega qual é o funcionamento da escola, como horários, preenchimento de caderneta, entrega de notas, informações que para quem está no contexto são óbvias, mas para quem chega faz muita diferença saber.

Conforme já anunciado anteriormente neste capítulo, torna-se necessário considerar fortemente a responsabilidade institucional e a política educacional em relação ao início da docência.

Os registros analisados neste item trazem situações nas quais a carga de responsabilidade sentida pela professora deveria ter sido dividida com a coletividade da instituição escolar, como indica a literatura considerada no capítulo 1. Entretanto, apresentam também pistas de como se efetivar o apoio institucional ao professor iniciante, diante do que ela encontrou no contexto escolar em que a participante iniciou a sua carreira docente.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã.

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: Primeiro, que posso saber melhor o que já sei; Segundo, que posso saber o que ainda não sei; Terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente.

[...] O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo.

[...] Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício.

Paulo Freire – *À sombra desta mangueira*

Neste capítulo retomo os aspectos centrais dos resultados encontrados na presente pesquisa, a fim de realçar as evidências acerca das questões que a nortearam.

Em seguida, retomo os aspectos centrais dos procedimentos metodológicos que delinearão a investigação, o uso de narrativas escritas e narrativas orais realçando o fato de dar voz efetivamente à professora que contribuiu para chegar aos resultados que agora apresento.

6.1 A literatura e os dados: estabelecendo relações

Neste item apresento as evidências que foram possibilitadas pelos dados coletados quanto às questões de pesquisa que nortearam este estudo:

Como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental?

Há diferenças (ou não) entre a aprendizagem profissional desta professora⁵¹ e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica, investigadas em outros estudos?

A seguir retomo os aspectos centrais dos resultados encontrados na presente pesquisa, procurando puxar os fios que se encontram esparsos nos capítulos dos dados e estabelecendo relações com o referencial teórico.

6.1.1 Quanto à construção do início da docência

A literatura indica o início da docência como um período marcado por dificuldades, insegurança, aprendizagem intensiva, distância entre os ideais da formação e a realidade encontrada na situação da prática pedagógica, entre outras características que lhe são atribuídas.

Constitui-se o início do exercício da profissão, então, em uma parte importante do processo de tornar-se professor. As professoras das pesquisas correlatas, e mesmo a professora participante do presente estudo que é Doutora em Educação, ao ingressarem na escola iniciaram um processo de aprendizagem intensiva, assim como indicaram Marcelo Garcia (1988) e Veenman (1988). Embora tenham passado parte da vida como estudantes na instituição escolar e o curso de formação de professores tenha habilitado-as ao exercício profissional, muitas que *começam a ensinar* sentem-se como se estivessem *começando a aprender*, como constatou Lima (1996). Talvez isso ocorra

⁵¹ Com dezesseis anos de estudo formal na área educacional. O período de dezesseis anos compreende os momentos: de 1985 a 1988 - curso de graduação em Pedagogia - habilitação central (administração escolar); de 1989 a 1994 - Mestrado; de 1995 a 1997 - complementação do curso de Pedagogia - habilitação para o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental; de 1997 a 2000 - Doutorado.

pelo fato de neste primeiro ano na prática docente, *os professores [serem] estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem*, como lembrado por Johnston e Ryan (*apud* Marcelo Garcia, 1998, p.63).

A professora participante do presente estudo, mesmo sendo Doutora em Educação, enfrentou dificuldades em seu início na carreira docente. Tanto em relação à *dificuldade em administrar o tempo e das condições disponíveis em função das necessidades específicas de cada aluno*, como em relação à *dificuldade em assumir o controle da situação*, a professora acionava formas de lidar com aquilo que vivenciava sem estabelecer critérios prévios. Conforme ela mesma relatou, [...] *tem que ir vendo: está resolvendo? Está. Não está resolvendo, discretamente passa para outra coisa* (Entrevista elucidativa – 16/10/2003). Assim, acionava uma forma de atuação frente à necessidade imediata, utilizava-a e, diante dos resultados, decidia a continuidade ou não daquela maneira de responder às situações. Neste sentido, corrobora os achados de Veenman (1988) e Vonk, Griffin, Feimamser e Remillard (*apud* Tardif e Raymond, 2000), uma vez que vai aprendendo a ser professora através de tentativas, pelo processo de ensaio e erro.

Entre essas tentativas, acionou formas contrárias às suas concepções – como, por exemplo, as medidas coercitivas -, justificando serem necessárias *em virtude do que estava constatando*. (Narrativas escritas – Primeiras reflexões - 10/02 a 21/04/2003).

Considerando a ansiedade inicial sentida pela professora e descrita em sua primeira narrativa escrita, mesmo com uma longa formação na área educacional, o seu início na docência parece corroborar os achados de Johnston e Ryan (*apud* Marcelo Garcia, 1998), ou seja, diante das dificuldades sentidas no início da docência, as professoras geralmente apresentam sentimentos de insegurança e falta de confiança em si mesmas.

Porém, ao ser questionada na primeira sessão da entrevista elucidativa, há aproximadamente um ano e três meses daquela primeira narrativa escrita, sobre o sentimento de segurança ou insegurança em seu início na carreira docente, a professora assim se posicionou:

Eu não diria insegurança, mas muita ansiedade de estar acertando, estar entendendo como a coisa funciona, você quer assimilar tudo muito rápido. **Não**

chega a ser a insegurança de não saber o que fazer, mas assim, essa ansiedade é o que deixa a gente assim um pouco perdida, você não sabe bem pra que lado ir. Até então que você consegue controlar isso e a própria realidade, o próprio dia a dia vai te mostrando, que não adiante, que você tem que dar tempo ao tempo pra ir se familiarizando, mesmo porque isso é uma coisa que a cada turma você tem essa ansiedade. (Entrevista de aprofundamento – 23/07/2004)

Então, segundo o seu relato, era uma ansiedade de buscar entender e assimilar a nova situação que vivenciava, e não insegurança de não saber o que fazer. Mas o que seria sentir-se perdida sem saber para que lado ir?

O mesmo sentimento de ansiedade foi declarado pela professora ao relatar sobre os alunos que, segundo as suas narrativas escritas, não apresentavam sinal de progresso. Ao final do ano letivo ela avaliou que estava ansiosa esperando resultados imediatos, assim como Silveira (2002) e Monteiro Vieira (2002). Retomo aqui, então, a seguinte questão: os dados da presente pesquisa, assim como as contribuições destacadas por mim das pesquisas correlatas, indicariam que a situação de ansiedade do início da docência empana, em certa medida, as teorias aprendidas?

A este respeito, de acordo com Huberman (1992), Valli (apud Marcelo Garcia, 1998) e Veenman (1998), no início da carreira docente os professores apresentam dificuldade em transformar os conhecimentos da formação para a prática. Porém, é necessário considerar que a professora participante da presente pesquisa não possuía apenas o curso de formação inicial, mas já havia construído a sua carreira acadêmica na área educacional, tendo obtido o título de Doutor. Assim, na segunda sessão da entrevista de aprofundamento, realizada aproximadamente um ano e quatro meses após sua primeira narrativa escrita, questionei-a sobre como imaginava a teoria estudada na prática e ela assim respondeu:

Na prática, embora eu tivesse consciência disso, de que ia ser frustrante, e as possibilidades que você tem de pôr em prática essas concepções são frustrantes. Você se sente voltando atrás, é como se você tivesse conseguido avançar no futuro e, aí então, você ir para a idade de pedra de novo. Porque você vai conviver na prática com concepções, com princípios orientadores da prática, que você acha que já estavam extintos, principalmente em termos administrativos, em termos de relacionamentos, em termos da própria concepção que o professor tem de si mesmo. [...]

Eu imaginava que não ia ser possível. A concepção que a gente aprende do que é o homem, não é a concepção que tem a nossa sociedade. A vida humana, o ser humano, a humanização não é prioridade. Por que dentro da escola ia ser diferente? Então essa ilusão eu nunca tive, de que eu ia chegar e encontrar condições para construir isso. [...]

A gente vê que na própria legislação essa concepção não é levada em conta, é formar o indivíduo para o mercado de trabalho. A gente vê que tem que ser flexível para se sair bem aqui, à medida que ele não dá certo em um emprego ele tem que estar preparado para o outro. Mas a escola ela vai formar, ela vai continuar com aquele velho discurso, só formar para o mercado de trabalho? E o ser humano? (Entrevista de aprofundamento – 26/08/2004)

De acordo com os relatos da professora transcritos anteriormente, ela não esperava encontrar condições na prática para acionar os seus conhecimentos advindos dos estudos teóricos. Sendo assim, quanto à dificuldade em transferir os conhecimentos teóricos da formação para a prática, conforme assinalaram Huberman (1992), Valli (*apud* Marcelo Garcia, 1998) e Veenman (1998), a professora justificou que sabia que não era possível. Porém, retomando da sua primeira narrativa escrita a sua ansiedade inicial em considerar que o que havia estudado não contribuiria para resolver os problemas apresentados pela prática, posso indicar que a professora sabia que a transferência não era linear. No entanto, ela esperava que em seu início na carreira docente tais conhecimentos oferecessem embasamento às suas ações, porém, conforme a professora, não foi isso o que ocorreu.

No decorrer de suas narrativas escritas e orais é possível perceber a influência dos estudos teóricos em sua prática, mas tal influência não era reconhecida pela professora, conforme constatei nas entrevistas, sendo esses conhecimentos mais explicitados quando ela procurava explicar as situações.

A perspectiva teórica que estuda o processo de socialização do professor iniciante no sistema escolar, de acordo com Marcelo Garcia (1999), entende este período como aquele em que o principiante aprende e interioriza a cultura escolar, com as normas, valores e condutas que a caracterizam. Desenvolvendo a idéia de socialização, o autor recorre ao trabalho de Rhoads (*apud* Marcelo Garcia, 1999, p.115), salientando *que o processo de socialização tem de ser assumido como um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam, e em alguns casos se enfrentam para gerar novas situações.*

Diante das dificuldades a professora acionou formas de lidar presentes na cultura escolar – a que ele se refere como *senso comum pedagógico* -, porém, de acordo com os seus relatos, não desempenhou uma imitação acrítica das outras professoras, mas selecionava o que era útil – chamado por ela de *núcleo válido* do *senso comum pedagógico* - para resolver os problemas que a prática lhe colocava. Assim, diferenciou-se do que foi indicado por Valli (*apud* Marcelo Garcia, 1998, p.114) e aproximou-se da idéia expressa por Rhoads (*apud* Marcelo Garcia, 1999) quanto ao processo de adaptação mútua entre ela e os conhecimentos existentes na cultura escolar.

Os dados permitem analisar também o *choque da realidade* - denominação cunhada por Veenman (1988) para a distância encontrada pelo professor iniciante entre aquilo que ele pensava ser a prática profissional e o que percebe ao iniciar o seu trabalho. Entre os fatores que podem contribuir para esse choque, Muller-Fohrbrodt, Cloetta Y Dann (*apud* Veenman, 1988, p. 42) indicam uma *iniciação profissional inadequada e uma situação escolar problemática*.

Vale ressaltar de Veenman (1988), Wilson e Darcy (*apud* Marcelo Garcia, 1988), Lortie, Gold, Zeichner e Gore (*apud* Tardif e Raymond, 2000), o quão importante é o apoio institucional oferecido pelas escolas que recebem os professores iniciantes. Para a professora participante do presente estudo isto ficou perceptível em seu segundo ano na docência, quando passou a atuar em outra instituição escolar onde a solidão e a disputa profissional prevaleciam.

Ao recordar seu primeiro ano na docência, lembrou o trabalho entre os pares, a coerência entre as atitudes tomadas pelas professoras, pela direção da escola e pelos funcionários. Destacou, na segunda sessão da entrevista de aprofundamento, quando já trabalhava em outra escola, o que, a meu ver, sintetiza o modelo de gestão pedagógica que vivenciou em sua primeira experiência docente, ou seja, a preocupação com as crianças estava em primeiro lugar e era o que movimentava as discussões da comunidade escolar. Ainda, a divergência de opiniões entre aqueles que convivem no ambiente escolar se transformava em crescimento para a própria instituição e, conseqüentemente, àqueles que a compõem.

A literatura vem indicando as dificuldades inerentes ao início da docência, os professores experientes e os outros profissionais da escola podem lembrar como

vivenciaram as primeiras experiências na carreira do magistério, então, sabendo que é difícil, o que é necessário fazer?

Como alertaram Lortie, Gold, Zeichner e Gore (apud Tardif e Raymond, 2000), do primeiro ao terceiro ano na atividade docente, período denominado pelos autores como de exploração, por ser tão crucial essa fase, uma porcentagem importante de iniciantes abandona a profissão ou questiona a escolha e a continuidade da carreira. É um momento **sim** crucial e difícil, porém isso **não** significa que ele tenha que ser vivido sozinho pelo professor.

Embora a professora afirme que é com o tempo que o sentimento de não saber para onde ir vai passando, o seu depoimento demonstra a necessidade de a escola acompanhar e apoiar o professor desde os primeiros dias em que começa a ensinar. Como ela mesma expressou na segunda sessão da entrevista de aprofundamento, o apoio da escola ao professor iniciante é fundamental.

6.1.2 Quanto aos saberes docentes

As experiências descritas pela professora em seu primeiro ano na docência revelaram que os saberes docentes são temporais, plurais, existenciais, sociais e pragmáticos, assim como salientaram Tardif e Raymond (2000).

- temporais porque foram sendo construídos e apreendidos durante a vida pessoal da professora, o curso de formação inicial e a carreira acadêmica. Após a sua entrada no magistério, os conhecimentos, competências, aptidões e atividades específicas da profissão estão sendo adquiridas e dominadas na vivência destas situações;
- plurais porque são provenientes de diversas fontes, algumas anteriores à carreira docente, e construídas ao longo da vida profissional; foram destacadas neste estudo os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional;
- existenciais por estarem relacionados à história de vida da professora, com as dimensões emocionais, afetivas, pessoais e interpessoais;

- sociais: por serem plurais, provenientes de diferentes fontes, e temporais, construídos em tempos sociais diferentes.
- pragmáticos: por serem acionados de acordo com situações próprias do trabalho, estando intimamente ligados não só a este trabalho, como também à pessoa do trabalhador.

Neste sentido, Tardif e Raymond (2000, p.237) relacionam as três últimas características atribuídas aos saberes dos professores – existenciais, sociais e pragmáticos - à sua dimensão temporal, indicando que *compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.*

De fato, os dados demonstraram uma evolução do processo de construção da aprendizagem da professora. Contudo, tal evolução não foi linear e foi permeada pela interferência do que vivenciava no exercício profissional da docência. Assim como expressou Tardif (2002, p. 11) é necessário falar dos saberes docentes relacionando-os ao contexto do trabalho, pois *o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.* Ainda, segundo o mesmo autor, os saberes que são construídos no exercício da prática profissional constituem-se na reativação e transformação daqueles adquiridos na socialização familiar, escolar, formação inicial e, no caso da professora participante do presente estudo, acrescento aqueles elaborados durante os seus estudos acadêmicos.

Embora todas essas considerações a respeito dos saberes docentes corroborarem os dados do presente estudo, o contato com esta literatura sugere que cabe ao professor realizar o diálogo entre a necessidade de responder às situações e os conhecimentos que possui e vai acionando. Caberia aqui pensar na importância da mediação de uma política institucional que se comprometa com o apoio ao professor iniciante, a fim de ajudá-lo a acionar os seus diversos saberes e transformá-los em possibilidades para a sua prática profissional. No percurso da presente pesquisa foi evidenciada a necessidade de interlocução para a ocorrência da reflexão sobre a prática.

Em relação à *dificuldade em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno*, ao iniciar o ano

letivo a professora sentiu dificuldade em acompanhar mais de perto os alunos em processo inicial de alfabetização - assim como provavelmente indicavam os seus saberes provenientes do curso de formação e os estudos acadêmicos - sentindo-se frustrada. O sentimento de frustração em relação a este trabalho com os alunos foi declarado pela professora ao longo dos registros. Ela também demonstrou preocupação com os alunos que não apresentavam sinal de progresso, um aluno que por não acompanhar os demais se envolvia em situações de indisciplina e, em especial, um aluno atípico em relação ao restante da turma, por ser apático.

Diante de tal dificuldade, no início se sentiu perdida, mas depois relatou que utilizou duas formas para lidar com as situações: agrupando os alunos para se ajudarem e preparando mais atividades para aqueles que terminavam primeiro.

Ao final do ano letivo, retomou durante as duas entrevistas elucidativas a dificuldade sentida ao trabalhar com os alunos em níveis diferentes de aprendizagem, continuando a atribuir a si própria a responsabilidade, porém começou a indicar necessidade de mudanças na escola.

No ano seguinte à sua entrada no magistério, durante as três sessões da entrevista de aprofundamento, a professora foi mostrando porque acreditava que eram necessárias mudanças na estrutura escolar, evidenciando saberes oriundos de seus estudos teóricos.

Esta dificuldade sentida pela professora iniciante pode ser entendida a partir das contribuições de Tardif (2002). O autor referiu-se ao *objeto humano do trabalho docente* apresentando os professores como seres individualizados e socializados ao mesmo tempo. Desta forma, as relações que o professor estabelece com o seu objeto de trabalho são relações humanas, individuais e sociais ao mesmo tempo. Entre os impactos disso para o trabalho docente levantadas pelo autor, destaco que embora ensine a uma turma de alunos a professora não pode deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois como aludiu Tardif (2002), são os indivíduos que aprendem e não o grupo.

Em relação à *dificuldade em assumir o controle da situação*, garantindo a disciplina necessária para o desenvolvimento das atividades, é interessante notar que ao longo dos seus registros a professora participante do presente estudo foi mudando o foco de sua atenção.

A princípio, preocupou-se com os alunos que não cumpriam as suas atividades com dedicação, com aqueles que conversavam e com três alunos que não se motivavam pelas atividades escolares, deixando de cumpri-las e tumultuando a aula. Desta forma, segundo a professora, desperdiçavam o potencial que ela considerava que possuíam. Essa preocupação pode ser oriunda de seus estudos teóricos, mas também, de sua vida pessoal, relembrando o que foi relatado no segundo capítulo deste relatório. A professora lembrou, na primeira sessão da entrevistas de aprofundamento, a sua vivência escolar, relatando que sempre foi uma aluna exemplar, gostava de ler e quando foi para escola já tinha contato com o mundo da escrita.

Os comportamentos apresentados por um conjunto de alunos pareceram mais perceptíveis no início do ano letivo, quando a professora estava conhecendo a turma e tendo uma visão geral acerca dos comportamentos apresentados.

Na sua oitava narrativa escrita, realizada em maio, um registro se diferenciou, que foi a preocupação com o aluno apático, que não conversava durante a aula. Este dado parece evidenciar que o olhar para situações mais particulares, que dizem respeito às especificidades de cada um dos alunos, foi se tornando possível no decorrer das situações vivenciadas.

Aqui também cabem as considerações de Tardif (2002) sobre o impacto do *objeto humano do trabalho docente*, ou seja, os seres individualizados e socializados ao mesmo tempo, na prática profissional docente. Por serem os alunos ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor, a atividade docente consiste em fazer com que as ações dos alunos entrem em harmonia com as suas, ou seja, como indicou a professora, que se estabeleça um objetivo em comum para o trabalho, conseguindo o interesse e a motivação deles para as atividades. Segundo o autor, a escola não representa uma escolha para os alunos, mas uma imposição, o que gera resistência em alguns deles. O trabalho docente, então, passa pelo convencimento aos alunos de que estarão na escola por vontade própria, pelo seu próprio bem. Assim, segundo Tardif (2002, p.131), a *obrigação relativa à escola deve transformar-se em interesse pela escola; pouco importa que esse interesse seja obtido e mantido por meios extrínsecos (notas) – no caso da professora participante da presente pesquisa, um exemplo é o uso das medidas coercitivas – ou intrínsecos (motivação e produção de sentido) – como desejava a professora.*

Quanto ao que indica Hernández (1998), transcrito no primeiro capítulo deste relatório, sobre a transposição dos conhecimentos adquiridos nos cursos para a prática docente, nenhuma das atitudes mencionadas pelo autor parece ter sido assumida pela professora. A que parece aproximar-se mais, considerando-se a dificuldade que sentiu ao trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem, é a atitude de quem concorda com o que é apresentado, porém considera impossível transformar esse conhecimento em ação, devido à falta de tempo e às condições de trabalho.

Quanto ao que indica Guarnieri (1996), diante das condições apresentadas pela realidade da prática pedagógica, a professora não conseguiu aplicar os conhecimentos adquiridos na formação às situações vivenciadas. Porém, ao fazer uso dos saberes provenientes da cultura escolar demonstrou, por seus relatos, selecionar aquilo que era válido diante da situação a ser resolvida. Assim, pareceu questionar a prática docente e a cultura escolar ao mesmo tempo em que identificou aspectos positivos nelas existentes. Guarnieri (1996) sugere, então, que o professor aprende a partir do exercício da profissão, o que segundo a autora, não significa uma dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, um entendimento de que a prática ensina por si mesma, ou que nela não se encontrem princípios teóricos.

6.1.3 Quanto às relações entre pensamento e atuação

Os dados da presente pesquisa corroboraram a idéia de que a relação entre pensamento e atuação não é linear.

A distância entre pensamento e atuação ficou visível, por exemplo, quando a professora, diante do diagnóstico da realidade e a necessidade de garantir a disciplina para o trabalho, decidiu aplicar as medidas coercitivas, ou seja, *“punição” com tarefas redobradas ou tarefas consideradas “chatas” como cópias repetidas de regras ou textos, etc., além das ameaças de bilhetinhos para os pais e visitas à diretoria, entre outros artifícios* (Narrativas escritas - Primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003). Neste mesmo registro ela destacou que essas eram medidas em desacordo com suas concepções, mas necessárias diante da situação diagnosticada.

Ao final do ano letivo, ao ser questionada sobre qual seria a forma de lidar com a situação de acordo com as suas convicções, a professora concluiu que *falta essa interação entre a teoria que você tem, entre aquilo que você acredita e o fazer ali* (Entrevista elucidativa - 16/10/2003). Ela também explicou que a sua concepção seria trabalhar com os alunos desenvolvendo neles a responsabilidade pelo envolvimento nas atividades. Tal concepção diferencia-se, então, das medidas coercitivas que ela adotou.

Justificadas por ela como necessárias naquele momento, a professora pareceu ter clareza dos motivos que a mobilizaram a agir daquela forma e, sendo assim, as medidas coercitivas, que não atendiam às suas concepções, não eram desprovidas de significado, elas ganharam sentido diante da realidade contextualizada em que a prática se produzia. Desta forma, como indicou Zabalza (1994), mesmo conhecendo o pensamento da professora – a sua concepção – não é possível prever a sua conduta, pois a origem e o sentido da ação devem ser buscadas nas condições situacionais particulares em que a prática se produz.

Ainda em relação às medidas coercitivas, quando solicitei na segunda sessão da entrevista elucidativa que ela dissesse qual seria o caminho a seguir de acordo com as suas convicções, ela precisou de um tempo para pensar, desligando o gravador. Disse que gostaria de desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade, ou seja, que eles não precisassem ser punidos para fazer as atividades, mas cumprissem-nas pelo prazer em aprender. O caminho para encontrar este senso de responsabilidade ela disse que ainda estava buscando.

Outro exemplo da distância entre pensamento e ação revelada nos dados pela professora participante do presente estudo foi quando ela manifestou dúvidas em relação aos resultados dos alunos nas avaliações. Em maio de 2003, no início do ano letivo, registrou o seguinte questionamento: *até que ponto a consideração das possibilidades e desenvolvimento individual devem determinar a nota final?* Então, ao final do ano letivo, na primeira sessão da entrevista elucidativa, a professora esclareceu que a sua dúvida estava em se, ao avaliar que um aluno não atendeu ao conteúdo da segunda série, ela estaria desvalorizando o desenvolvimento apresentado por ele. No entanto, ao continuar a sua fala, pareceu perceber a necessidade de o aluno dominar os *mínimos necessários* para a série, corroborando o que alertou Luckesi (1995), e que é compatível com o referencial teórico dos estudos dela.

Outra evidência da distância entre pensamento e atuação foi quando solicitei que ela atribuísse a algum conhecimento teórico a sua ação de ignorar o comportamento de um aluno. A professora não conseguiu identificar o que sustentava a sua ação.

Vale aqui transcrever como a professora se posicionou quando a questionei sobre se era necessário mudar a prática para se ajustar à teoria, como ela havia indicado em outro momento, e se ela dava primazia para a teoria.

É em cima de uma prática que se faz uma teoria, senão não faz sentido. A teoria pela teoria é devaneio. A relação teoria e prática, gerando a produção do conhecimento, não é uma coisa separada, caminha junto. É possível, há muitas elaborações teóricas, muito bem fundamentadas, que se iniciaram observando a prática, a realidade. **Por isso que elas são teorias possíveis de ser implementadas, porque elas partiram de uma observação da realidade, é possível. Agora não é questão de mudar a prática para absorver a teoria, não. A relação entre a teoria e prática, que a própria implementação da teoria transforme essa prática.** É uma coisa associada à outra. E ao transformar essa prática ela vai dando os elementos para transformar a teoria também. Mas o que acontece na nossa realidade? Há uma separação, aqui se faz teoria, aqui se faz prática (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004)

Não dou primazia para a teoria. Quando se faz um trabalho teórico, a primeira impressão que vem, a crítica é essa, ou você é da teoria ou é da prática. Esse trabalho foi feito visando uma prática, que é a relação do professor, esse trabalho mediador do professor, discutindo esse trabalho de mediação do professor. Eu fui fazer esse trabalho por quê? O que nós temos na nossa prática, ao que foi reduzido o papel do professor? Então foi em cima de um problema real, da prática, que foi feito esse trabalho. Não é questão de dar primazia para a teoria, **mas é a questão de usar a teoria como instrumento para entender essa prática e tentar trazer algum elemento que procure trazer a transformação desta prática. Não tem aí um nível de hierarquia, o que é mais importante. O mais importante é a relação entre a teoria e a prática.** Isso é o mais importante. (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004)

Embora no pensamento da professora a relação entre teoria e prática seja possível, os dados evidenciaram que em sua atuação essa relação ficou mais explícita nas concepções manifestadas por ela e não em suas ações.

Os dados corroboram a idéia de que a relação entre o pensamento e a ação não é linear, por exemplo, na dificuldade de ela reconhecer na prática conceitos chave da

teoria estudada, fazendo com insistência alusão à dificuldade em atender os alunos individualmente pela falta de tempo, ao invés de evidenciar a importância da mediação.

Neste sentido, a teoria não é norteadora da prática, conforme os dados revelaram, mas o seu papel está em possibilitar a análise da prática e a tomada de decisões a partir dessa análise. Concordo, então, com Connelly e Clandinin (1988) quanto à ideia de que quando os estudos teóricos são acionados para serem usados na prática, eles já não se constituem em ideias soltas, mas passam a estar imbricados nas situações e a fazer parte do *conhecimento prático pessoal* da professora.

6.1.4 Quanto às fontes de aprendizagem profissional da docência

Quanto às fontes de aprendizagem profissional, os dados da presente pesquisa revelaram a relação com os alunos, os pares, os estudos teóricos e a importância da vida institucional.

A professora do presente estudo relatou que conseguiu estabelecer um trabalho em parceria com as outras professoras da série, além de receber apoio de outras professoras experientes. Nas pesquisas correlatas de Monteiro Vieira (2002), Silveira (2002), Corsi (2002) este contato com os pares se deu de outra forma e, em maior ou menor grau, consistiu em um relacionamento conturbado, de solidão e disputa profissional.

Em certa medida, os estudos teóricos, embora nem sempre de forma explicitada por ela, também pareceram constituir fonte de aprendizagem da docência. No entanto, ficaram mais evidenciados quando a professora explicava as situações após o acontecimento, ou seja, apresentavam-se enquanto concepções.

Foi interessante perceber que a professora, ao ser questionada sobre se percebia o seu conhecimento teórico na prática, qual o princípio teórico que fundamentava determinada ação, ela afirmava que estava baseada em algum, mas não conseguia dizer qual.

Foi necessário, então, o movimento contrário, de solicitar que ela falasse sobre os seus conhecimentos teóricos e aí sim foi possível perceber que algumas de suas atitudes estavam fundamentadas por eles. Assim, por exemplo, mesmo diante da

dificuldade do trabalho em grupos a professora não desistiu de usar esse tipo de prática pedagógica. Mesmo assim, só quando eu solicitei que ela falasse sobre o que aprendeu ao estudar Vigotski foi que ela relacionou, em sua resposta os conhecimentos desta teoria à sua prática. Ou seja, foi necessário que eu interferisse para que ela percebesse, mostrando assim a importância da interlocução, neste caso, da pesquisadora.

Finalizando o presente item, levanto alguns pontos que evidenciariam, pelos dados, alguns diferenciais promovidos pelo fato de a professora ser Doutora em Educação. Aparentemente, como já explicitado, esse fato se evidenciou mais nas concepções, ou seja, nas análises que ela fazia de sua prática, do que propriamente nas formas de agir.

O principal a destacar são as concepções que a professora parecia ter dos alunos e da aprendizagem deles. Vale também ressaltar que embora diante de dificuldades, a professora não realizava imitação acrítica de seus pares, mas filtrava o *senso comum pedagógico* a fim de absorver o *núcleo válido*, ou seja, aquilo que contribuiria para alcançar determinado objetivo. O seu filtro provavelmente era o conhecimento advindo dos estudos proporcionados pela carreira acadêmica.

Quanto às concepções que a professora aparentava possuir de seus alunos e a aprendizagem deles, vale destacar que ela:

- *Atribui responsabilidade a si mesma e não aos alunos*

Esta atitude pode ser observada em suas narrativas escritas, por exemplo, quando ela reconhece nos alunos potencialidades; quando pensa na necessidade de aproveitar a energia daqueles que conversam muito para algo criativo e em canalizar para atitudes fundadas em valores positivos a esperteza dos alunos que realizam atividades que não foram solicitadas a eles.

- *Manifesta o desejo de trabalhar com os alunos com dificuldades ao invés de ficar com os “bons”*

Ela se diferencia do que é comum acontecer, ou seja, atribuir responsabilidade pela melhora do processo de aprendizagem dos alunos a uma outra pessoa, por exemplo, à professora responsável por aulas de reforço. Justifica a sua idéia por conhecer as dificuldades de seus alunos e saber que conseguem progredir se

forem oferecidas a eles condições, como o acompanhamento individualizado. Percebe-se que aqui ela está se referindo nitidamente à mediação, só que não explicita esse conceito em sua narrativa.

- *Preocupa-se com um aluno apático*

Em geral, as professoras iniciantes se preocupam com a indisciplina, conforme pode ser observado nos estudos de Monteiro Vieira (2002) e Corsi (2002) em relação à professora Marisa e as contribuições de Magalhães e Tancredi (2001). Porém, cabe considerar, como já indiquei no quarto capítulo deste relatório, que a situação vivenciada pelas professoras das pesquisas correlatas supra citadas em relação ao comportamento dos alunos não se assemelha àquelas encontradas pela professora da presente pesquisa. Monteiro Vieira (2002) e Marisa (Corsi, 2002) estavam em contato com alunos que apresentavam comportamentos agressivos, o que pode acontecer em qualquer instituição escolar, mas no caso delas o que agravava era o fato de não encontrarem apoio da direção da escola quanto ao tratamento e encaminhamento das situações.

- *Atribui o comportamento indisciplinado do aluno ao fato de ele não acompanhar as atividades e não ao contrário*

Diferencia-se, então, do que é comum de se ouvir, ou seja, que o aluno não aprende porque é indisciplinado.

- *Aposta no sucesso escolar para todos*

Tal preocupação é evidente desde o início, quando a professora se preocupa em atender os alunos em fase inicial de alfabetização, não reclamando por chegarem ao início da segunda série desta forma, mas assumindo a sua responsabilidade no processo de aprendizagem deles. Parece também evidenciar-se na sua atitude de buscar entender e como lidar com cada um dos alunos, por exemplo, aquele que não conversa, os que conversam demais e deixam de aprender o quanto seriam capazes, os que não se interessam pelas atividades escolares.

Embora tais apostas provavelmente sejam oriundas de seus estudos teóricos, atento para o fato de que naquele momento a professora estava em contato com as idéias do projeto Comunidades de Aprendizagem, como consta no segundo capítulo deste relatório, e estas também poderiam oferecer influências às suas preocupações. O esperado por tal projeto é que todos os alunos desenvolvam ao máximo as suas capacidades e as pessoas envolvidas precisam manter altas expectativas em relação à aprendizagem de todos.

Outro aspecto a destacar é que constantemente aparece em suas narrativas escritas e também em suas respostas às questões da entrevista elucidativa e da entrevista de aprofundamento, que ela se sentia frustrada, parecendo demonstrar a dificuldade de essas apostas se transformarem em práticas.

Sendo assim, para que houvesse alteração efetiva na prática em consequência das concepções tornar-se-ia necessário:

- *Mediação institucional mais forte e constante*

Nas pesquisas correlatas foi possível notar que a busca por apoio nos pares, quando possível e válido, se deu por iniciativa das próprias iniciantes, sem mediação da instituição escolar. Na escola em que a professora começou a ensinar, e onde sou assistente de direção há três anos e estou aprendendo a administrar, embora os oito anos de seu funcionamento tenham se movimentado para essa direção, tal mediação se encontra ainda em processo de construção. Porém, a experiência desta escola pode oferecer pistas para que se estabeleça uma política institucional comprometida com a construção do início da docência enquanto um projeto coletivo. São elas:

- decisão conjunta entre direção e corpo docente sobre os assuntos a serem tratados nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- o estabelecimento pelo corpo docente dos *mínimos necessários* para cada componente curricular em cada série;
- a construção de um instrumento único de avaliação bimestral por série para cada componente curricular, o que possibilita o acompanhamento pelo corpo

docente do progresso de cada um dos alunos da escola. Ou seja, uma vez que decidem que para avaliar interpretação de textos, leitura e conhecimentos matemáticos a avaliação seja realizada através de resolução de situações problemas, é possível acompanhar os progressos do aluno ao longo do ano letivo. De forma diferente, ou seja, cada professor selecionando avaliações distintas, por exemplo em Língua Portuguesa, um bimestre uma interpretação de texto, em outro uma produção espontânea de escrita de palavras e um ditado e, ainda, em outro, uma reprodução de história conhecida, fica difícil estabelecer critérios de comparação e perceber qual a evolução da aprendizagem do aluno;

- espaço conquistado pelo corpo docente nos HTPCs para conversas entre as professoras da mesma série em um determinado dia e entre as do mesmo ciclo em outro. Isso só foi possível por dar voz às professoras e compartilhar com elas a organização dos HTPCs, a fim de que eles se transformem em momentos de trabalho pedagógico concordantes com a realidade vivenciada em sala de aula e promovam impacto na prática pedagógica. Nestes momentos as professoras têm a possibilidade de trocar idéias, compartilhar as avaliações, além de reorganizarem o trabalho para atender aos *mínimos necessários* de cada série. Aqui também vale destacar a importância da formação dos professores da escola em outras licenciaturas, e a experiência deles na continuidade do ensino fundamental e no ensino médio, pois estes contribuem para avaliar se o aluno atendeu ou não os *mínimos necessários* para a continuidade de sua escolarização.

- a mediação da direção da escola no que é combinado entre professora, aluno e familiares;

- a constante busca de coerência entre todos os envolvidos no processo educacional das crianças, sejam familiares, professores, funcionários da escola e, mais recentemente, após o início da transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem, do entorno da escola. Assim, espera-se que as crianças sintam harmonia nas atitudes tomadas em seus diferentes ambientes de convívio, promovendo em cada uma delas a possibilidade de sucesso na aprendizagem e na vida.

- *Alteração das condições de estrutura e organização da escola*

Como foi possível notar no presente estudo, assim como nas pesquisas correlatas, o “nó” das dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes esbarra na forma como a escola está organizada e as condições de trabalho encontradas, como o número excessivo de alunos que impossibilita à professora sozinha atender todas as necessidades individuais constatadas.

Neste sentido, ao mesmo tempo que devemos cobrar dos governantes a melhoria das condições adversas do trabalho docente, o coletivo da escola deve se envolver e se comprometer com a aprendizagem de todos os seus alunos. No caso da escola em que a professora participante da presente pesquisa iniciou a sua carreira docente, o conjunto da escola decidiu por conhecer a proposta do projeto Comunidades de Aprendizagem e, com o processo de transformação em andamento, já é possível perceber que esta forma de organização contribui para a melhoria da aprendizagem de todos, não só as crianças, mas cada um dos envolvidos no trabalho educacional.

6.2 Os procedimentos metodológicos: do falar *sobre* para o falar *com* a professora

Como explicitado no segundo capítulo do presente relatório, a coleta de dados foi realizada em duas fases, através de diferentes instrumentos, durante aproximadamente um ano e seis meses. Constituiu-se em narrativas escritas pela professora, duas sessões de *entrevista elucidativa* e três sessões de *entrevista de aprofundamento*.

Em relação às narrativas escritas, relembro que a intenção inicial era a escrita do diário, que como o próprio nome diz, representa a escrita diária. Porém, não foi isso o que aconteceu, pois a professora não conseguiu fazer registros diariamente.

Os seus registros foram realizados em unidades semanais, exceto na primeira semana, em que as suas narrativas escritas foram feitas diariamente, conforme combinado, descrevendo situações e tecendo considerações a respeito.

Sobre a escrita das narrativas escritas, na terceira sessão da entrevista elucidativa, no ano posterior ao seu ingresso na carreira do magistério, a professora fez as seguintes considerações:

O diário é um momento rico de reflexão, porque quando você passa a escrever, você escreve, reescreve, você está reelaborando as suas próprias concepções sobre a sua prática.

As entrevistas contribuíram no sentido que me fizeram refletir, você me colocou em processo de reflexão constante. Na escrita do diário, eu tinha que refletir sobre a minha prática para poder escrever e te apresentar alguma coisa escrita. Foram momentos de trocar idéias, expor as suas idéias e ver a reação da outra pessoa em relação às suas idéias, isso dá um feedback para você continuar, rever. (Entrevista de aprofundamento – 14/09/2004)

As entrevistas foram para mim o ponto forte do trabalho, pois como a professora relatou, foi possível que ela entrasse em processo de reflexão sobre as situações vivenciadas, que estavam descritas em suas narrativas. Este processo evidencia a importância da interlocução para a aprendizagem, e neste caso, da aprendizagem inicial da docência.

Embora Zabalza (1994) apresente a importância das narrativas escritas, afirmando que ao escrever o diário o professor reflete sobre as suas experiências, deixo aqui a seguinte questão: a escrita do diário, por si só, seria reflexiva? Ou é necessária a interferência de outra pessoa, neste caso a pesquisadora, que leia os registros e retome-os para que quem escreve reveja a sua própria prática, entrando assim em processo de reflexão?

Mesmo com a indicação da professora de que a escrita do “diário” consistiu em reflexão, acredito que as narrativas escritas permitiram que, ao registrar, a professora percebesse aspectos da sua prática. Porém, como lembrou Guarnieri (1996), a reflexão crítica não é uma atividade individual.

Este processo de pesquisa foi uma constante busca de significado, tanto ao procurar entender o sentido da atuação da professora, como ao encontrar pistas que levassem à superação de um discurso da culpabilização individual do professor, devido à sua inexperiência, evidenciando a necessidade de uma política institucional. O apoio aos professores iniciantes se torna imprescindível para a realização do trabalho no período inicial da docência, pois a falta deste acaba levando muitos ao abandono da

profissão e, ainda, deixando marcas no processo de aprendizagem dos alunos – aproximadamente 35 por turma.

Vale ressaltar que a abertura dada pela professora e a sua disponibilidade de participar da pesquisa foram imprescindíveis para que o percurso da pesquisa tivesse sucesso. Tal percurso foi marcado por um caráter processual.

Ao convidar a professora para olhar para os dados que ela me apresentou nas narrativas escritas, a minha intenção estava em oferecer a ela uma visão geral do que foi, segundo a sua percepção naquele momento, o início de sua experiência na profissão docente. Após a leitura, ela apresentou a sua tradução dos dados, que corroborou a minha. Porém, apresentou novas contribuições, como por exemplo, ao revelar que, segundo ela, a falta de motivação dos alunos estava atrelada à indisciplina.

O movimento de interlocução efetiva com a professora participante da pesquisa procurou atender à dimensão ética necessária às pesquisas em Educação, conforme expressaram recentemente, durante a 27ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), as professoras Bernardete Gatti e Clarilza Prado de Souza⁵². Segundo elas, a ética precisa ser incorporada na prática diária do pesquisador. Este precisa estar atento, por exemplo, desde o início da investigação, a oferecer informações precisas sobre os objetivos da pesquisa, qual a forma de participação do sujeito e o tempo de duração da coleta de dados, além de respeitar a duração prevista para a realização de uma entrevista.

Quanto à entrevista, Gatti (2004) alertou para que o pesquisador não fale pelo sujeito, mas que, minimamente, as transcrições sejam submetidas a ele para verificar se ele teria querido dizer o que estava transcrito. Porém, antes de entregar a transcrição da entrevista é importante corrigir a forma da fala, por exemplo, retirando os vícios de linguagem – né, ta, aí – pois a pessoa pode se sentir incomodada. Uma forma já utilizada por pesquisadores espanhóis e franceses, segundo Gatti (2004), é de escutarem a entrevista junto com o sujeito e juntos irem elaborando as narrativas.

No caso da presente pesquisa, a questão ética esteve relacionada, basicamente, a três aspectos:

⁵² Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas.

- o primeiro relativo ao meu incomôdo ao participar como sujeito em uma pesquisa e, após o trabalho estar pronto, ter de observar em silêncio os equívocos apresentados pela pesquisadora, como foi descrito no capítulo 2 – daí derivou a minha preocupação com a *explicitação do significado atribuído pelo sujeito*;
- o segundo diz respeito ao atendimento do que a literatura indica como necessário dentro de um paradigma que compreende o professor enquanto sujeito do conhecimento – foi a importância que atribuí *a dar voz à professora, oferecendo espaço para as suas idéias e interpretação*.

Porém, vale destacar que os procedimentos que adotei demonstraram a importância de tê-los assumido, porém significaram colocar à prova cada etapa do trabalho que eu ia construindo. Embora estivesse compartilhando com a professora o processo de interpretação e análise dos dados, como pesquisadora eu anteriormente elaborava e estruturava a minha visão. Por exemplo, quando solicitei que ela lesse as narrativas escritas e sugerisse como organizaria os dados em um relatório de pesquisa, a minha versão já havia sido apresentada à banca de qualificação e avaliada pelas professoras que a constituíram, além de minha orientadora. O que aconteceria, então, se a professora discordasse da forma como eu havia organizado o relatório de pesquisa e de como estava encaminhando a análise dos dados?

As considerações feitas pela professora contribuíram para a continuidade do trabalho, oferecendo novas informações que ora esclareciam e ora me instigavam a buscar relações entre o que eu havia entendido anteriormente e aquilo que me era por ela apresentado. Porém, caso ocorresse o contrário, ou seja, o trabalho que apresentei à professora não correspondesse à interpretação que ela oferecia aos dados, certamente demandaria tempo e investimento que já me eram escassos. Tal análise sinaliza a dificuldade de um tipo de trabalho assim em termos de disposição pessoal (de ambas as partes) e de tempo. A prorrogação do prazo para a conclusão do Mestrado aconteceu para que eu conseguisse ir mais fundo na relação com a professora pesquisada.

A questão da relação entre tempo e pesquisa, assim como aparece para as professoras iniciantes como um fator conflitante, foi para mim um grande desafio. Precisar de mais tempo por não estar satisfeita com alguma coisa é até previsível. Uma

nova leitura dos dados, o encontro com novas idéias, sejam elas na interlocução com outras pessoas ou no contato com a literatura, promovem outras perspectivas. Porém, o processo de investigação, no caso o curso de mestrado, precisa apresentar os resultados obtidos, produzir um conhecimento, mesmo sendo sínteses provisórias. Ou seja, era necessário organizar o presente relatório de pesquisa.

Cumpria uma jornada semanal de 40 horas na escola, muitas vezes do nascer ao por-do-sol, pois o horário de entrada existe, mas o de saída é imprevisível. A escola é uma “caixinha de surpresas”, como diria a minha “madrinha de direção”. Por mais que exista uma rotina, as vivências são diárias e exigem soluções imediatas, às vezes quase mágicas.

Ser professora e ao mesmo tempo atuar profissionalmente na escola contribuiu para uma visão mais realista daquilo que os dados evidenciaram. Eu estava diretamente envolvida na escola na qual a professora trabalhava, e desta forma, mergulhada na intimidade da instituição escolar, muitas vezes estranha aos pesquisadores universitários, assim como lembrou Silveira (2002). Ao mesmo tempo em que eu conhecia a sala de aula, sendo ainda uma professora iniciante, estava vivenciando o lado da administração escolar, o que também permitiu um contato com a realidade educacional mais ampla, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Porém, mesmo que por terem sido vividas conjuntamente se complementassem, ser pesquisadora e profissional da escola constituiu-se, em muitas vezes, me ver dividida entre a vida profissional e a atividade acadêmica. Diante de um imprevisto na escola, a chegada de um familiar para conversar, o atendimento a um aluno ou uma reunião convocada extraordinariamente, eu precisava adiar o atendimento de orientação, faltava em uma aula, chegava atrasada em outro momento.

Esta primeira vivência na vida acadêmica significou para mim um auto-conhecimento, a visão dos meus limites e a necessidade de rever a minha própria forma de agir em relação à organização temporal. Para conseguir chegar ao final deste trabalho, em alguns momentos precisei afastar-me da escola.

Enfim, o caráter processual da presente pesquisa, considerando a coleta, a organização e a análise dos dados, e ainda, a interlocução constante com a professora participante, contribuiu para chegar aos resultados anunciados anteriormente.

Espero que este trabalho sirva, assim como expressa a dedicatória que o meu pai costuma escrever nos livros que presenteia os amigos, como *um subsídio para a sua – nossa – caminhada*.

REFERÊNCIAS:

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sarik. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Silamara e PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil), p. 183-206.

CONNELLY, F. Michael e CLANDININ, D. Jean. Theory and practice. In: *Teachers as curriculum planners*. NY. Teachers College, Columbia University, 1998. Tradução de José Maciel de Godoy e Vilma A. Goisis (tradução livre).

CORSI, Adriana Maria. *O início da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras das séries iniciais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

ELBOJ SASO et al. *Comunidades de aprendizagem: transformar la educación*. Barcelona: Grão, 2002.

GATTI, Bernardete A. (coord.). *Ética na Pesquisa em Educação*. (Sessão Conversas). In: 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004.

GUARNIERI, Maria Regina. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A importância de saber como os docentes aprendem*. Revista Pátio. Ano I, nº 4, fev/abr, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org) *Vida de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Ed, 1992.

LIMA, Emilia Freitas de. *Começando a ensinar: começando a aprender?* Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 1996.

_____. *A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras*. Revista do Centro de Educação v. 29, n. 2. Educação/Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus. (Série Prática Pedagógica). 3ª ed., 2004, p. 27-54.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos e TANCREDI, Regina M. Simões Puccinelli. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti Mizukami e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 73-98.

MARCELO, Carlos. Análises de los procesos de selección de contenido y su enseñanza em profesores de Educación General básica principiantes e expertos. In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988, p.90-98.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 53-76.

MARCELO, Carlos. *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 9, set/out/nv/dez, 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores principiantes. In: _____ *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002, p.112 – 131.

MONTEIRO VIEIRA, Hilda. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

PEREZ GÓMEZ, Angel. El pensamiento práctico del profesor: implicaciones em la formación del profesorado. In: VILLA, A (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988, p.128-148.

PIZZO, Silvia V. O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGE/UFSCar, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, António *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

SIMSOM, Olga de Moraes Von. *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: Candau, Vera Maria (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Santa Tereza: DP&A Editora, 2000a, p.112-128.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira da Educação. ANPED, nº 13, jan-abr 2000. São Paulo: Bártira Gráfica e Editora Ltda, 2000b..

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, p. 209-244. (Dossiê Políticas Políticas Curriculares e decisões epistemológicas), 2000.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea,1988, p. 39-68

ZABALZA, Miguel Angel. O diário como instrumento de análise do pensamento do professor. In: _____ *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994, p. 91-101.

_____ O paradigma do pensamento dos professores como contexto do trabalho com diários (legitimação conceptual). In: _____ *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994, p. 29-42.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA ELUCIDATIVA

Realizada para explicitar aspectos das narrativas escritas por período de registro

Primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003

- 1) Observando sua primeira escrita, quando em abril você fez uma retomada dos primeiros dois meses de experiência docente, encontramos uma “*ansiedade inicial*”, como você relatou, e você definia assim essa ansiedade:

[...] nesse momento tem-se a impressão de que tudo aquilo que se apreendeu em longos anos de pesquisas e estudos não servirão de nada. Nas primeiras duas semanas de aula, essa ansiedade parecia superar a minha capacidade profissional, sentia-me um tanto quanto vendida. Tem-se a impressão de estar começando do zero.

Como você se sente hoje?

A que você acha que se devia essa ansiedade?

- 2) Você tinha a preocupação de saber “*como utilizar tudo aquilo que foi estudado, os conhecimentos elaborados, as convicções e posicionamentos filosófico-metodológicos construídos, para resolver problemas da prática em sala de aula*”.

Dá para estabelecer relações?

(Se sim) Como? Cite exemplos.

(Se não) Por quê?

- 3) Partindo do relato:

[...] a conversa com duas professoras da escola foi decisiva para que eu me sentisse mais segura e à vontade para agir com a classe segundo o que eu estava sentindo ser necessário fazer no momento, em virtude do que estava constatando. (Nesse ponto, o contato com o “senso comum pedagógico” da escola é muito importante na prática da professora iniciante, ...desde que se tenha uma meta estabelecida... e busque apreender, o que, de fato, é o “núcleo válido” do senso comum pedagógico, que ...)

Por que essas professoras passaram segurança para você?

O que você chama de “senso comum pedagógico” ?

Quando você passou a utilizar medidas mais coercitivas, como cópias, ameaças de bilhetes, seria um exemplo de como você fez uso do “senso comum pedagógico”?

(Se sim) Por que você considerou essas medidas enquanto “núcleo válido”? Qual era a meta estabelecida?

(Se não) Cite um exemplo do que compreende como utilizar o senso comum pedagógico.

- 4) Você relatava: *sem muita convicção de que esse seria o melhor caminho (mas o possível no momento), passei a tomar medidas mais coercitivas (“punição” com tarefas redobradas ou tarefas consideradas “chatas” como cópias repetidas de regras ou textos, etc., além das ameaças de bilhetinhos para os pais e visitas à diretoria, entre outros artificios)..*

Fale um pouco sobre o uso das medidas adotadas (resultados, continuidade).
Por que você passou a tomar atitudes que não acreditava serem as melhores?

- 5) Embora você tenha afirmado que estava *“sem muita convicção de que esse seria o melhor caminho”*, declara que naquele momento essa maneira de agir garantia *“o bom andamento das atividades”*.

Qual seria o caminho que estaria de acordo com suas convicções? Foi tentado?

(Se sim). Quais os resultados?

(Se não). Por quê?

O que significava para você *o bom andamento das atividades*?

Houve mudança nessa concepção?

- 6) Você cita a importância da rotina de trabalho, das regras e tarefas estipuladas.

Como foram estabelecidas e de que maneira começaram a funcionar? Ainda é seguida a mesma rotina de trabalho e regras? (Se sim), qual é o resultado? (Se não) Por quê?

Você relata que a *“quebra da rotina”* causa tumulto. Dê um exemplo de quebra de rotina. Especifique o que é esse tumulto.

Você mostrava-se preocupada com o que dizia ser uma característica da classe, ou seja, a necessidade deles conversarem o tempo todo, a pressa em terminarem as atividades sem a preocupação de fazer bem feito e correto. A que você atribui essa característica da classe?

- 7) Você citava como dificuldade trabalhar com a *“disparidade de desenvolvimento cognitivo”* entre os alunos. O que você fazia no início? E agora?)

(O primeiro impulso é **querer trabalhar com eles exclusivamente**... mas como isso **não é possível** acaba por gerar uma certa **frustração**... porém, ao mesmo tempo essa é uma forma de desenvolver a flexibilidade e visão que o professor tem que ter em sala de aula, especialmente em se tratando do professor de ensino fundamental, dentro das disponibilidades e necessidades de nossa realidade educacional).

23 a 25 de abril de 2003

- 8) Dia 23 de abril você relata que o Airon produziu um texto de 4 linhas, representando um progresso, pois afirma que *“ele costuma não fazer nada”*. Você utilizou como procedimento dizer que queria um texto dele para colocar na lousa e como resultado *“em 5 minutos ele fez o que não fez durante a aula toda.”* Em seguida, você faz a seguinte consideração: *“Nota-se que ele não faz porque não quer...ou...”*.

Por que em outros momentos ele não produz? Por que será que ele não quer?
 Por que você acha que naquele dia ele produziu e rápido?
 O que foi feito com o texto?

- 9) No mesmo dia, aparece a preocupação com alunos (José Paulo, Lucas Matheus, Ronaldo e Pedrinho) que não manifestaram, até aquele momento, “*nenhum sinal de progresso.*” Considerando que já estavam há aproximadamente 3 meses em aula, por que não era visível algum progresso?

- 10) Em seguida, você mostra-se preocupada com a busca de aproveitar melhor a energia de alguns alunos (Mauricio, Guto, Hugo e Danilo), pois eles realizavam as atividades, mas falavam demais.

A que você atribui a conversa?

Se eles realizavam as atividades, porque você se preocupava com o “falar demais”?

Existe algum momento em que o silêncio é importante? Cite um exemplo.
 Quando o silêncio pode ser quebrado? Cite um exemplo.

- 11) No dia 24 de abril você relata que devido à diversidade de atividades (escovação, biblioteca, vídeo) as crianças “*ficaram um pouco agitadas, mas sem maiores problemas.*”

Que tipo de agitação é um problema e em que momento? Dê um exemplo
 Em que situações ele é suportável? Dê um exemplo

- 12) No dia 25 de abril aparece novamente o Airon, que em conjunto com o Marcos, aparece tumultuando a aula. Eles deixaram de cumprir as tarefas e foi necessário solicitar ajuda externa. Aparece a seguinte consideração em suas anotações: *A classe esteve relativamente calma, como exceção (que já é regra) de dois alunos[...]*”

Quais as razões pelas quais Marcos e Airon se tornaram regra?

No dia 26 de abril você apresenta o comportamento do Airon em vigiar os demais colegas, “*assumindo o papel de guardião da sala.*”

A que você atribui o comportamento do Airon e o não cumprimento das tarefas?

- 13) No mesmo dia, o aluno Pedrinho aparece como um aluno que “só quer fazer o que ele quer”, “tudo o que for pedido, menos a lição”. Costuma alegar que não sabe fazer, mas você acreditava que “*se ele se dedicasse mais às atividades propostas, estaria bem melhor*”, relatando que ele desperdiça tempo e talento em tumultuar o ambiente.

Por que ele age para o “mal” e não para o “bem”?

Tem jeito de canalizar o talento para o “bem”?

(Se sim) O que seria necessário?

(Se não) Por quê?

- 14) Dia 28 de abril você aplicou uma prova e, embora avisados, percebeu que os alunos não estudaram. Relata que eles não tiveram o “*interesse nem mesmo de procurar no caderno o que eles já fizeram e que pode ajudar a resolver uma atividade presente*”.

Por que a falta de interesse?

(Seria por falta de interesse ou não sabem fazer? Foi ensinada esta estratégia de “pesquisa”?)

- 15) Em seguida, aparece que cada vez que se “*retoma um tema é (para a maioria) como se fosse novidade*”. Por quê?

(Mesmo que eles não estudem em casa, o que é ensinado nas aulas não garante o aprendizado?)

- 16) Em 29 de abril, ao se referir ao Jonata, você diz que ele estava com um “astral diferente”, ao contrário do último dia que ele tinha comparecido, relatando que ele “*manifestou desejo de copiar da lousa,*” e você passou a escrever na lousa para ele. Você achou que ele pareceu satisfeito em estar trabalhando desta forma.

A que você atribui essa satisfação? Por que é importante ele estar satisfeito?

12 a 16 de maio de 2003

- 17) Você relata que aconteceram nesta semana “*os problemas de tumulto da aula com os alunos de sempre (Pedrinho, Guto, Airon, Mauricio..)*”.

Por que são sempre esses alunos que tumultuam?

- 18) Quando você apresenta o foco de suas reflexões nesta semana, mostra-se preocupada em relação “*ao baixo índice de aprovação dos alunos nas disciplinas, em especial Matemática*”, organizando suas reflexões em forma de questões. Após decorrido esse tempo de experiência, como você responderia suas próprias questões:

O conteúdo da avaliação deveria ter um “grau de facilidade” maior, quem do trabalhado em sala de aula? (porém, pelo menos 50% conseguiu acompanhar sem grandes problemas.)

Até que ponto a consideração das possibilidades e desenvolvimento individual devem determinar a nota final?

Que fazer, dentro das condições disponíveis, para que os “menos preparados” atinjam um nível de “preparo” suficiente para acompanhar com relativo sucesso os conteúdos?

- 19) Quando apresenta *“que além da organização do trabalho em sala, no sentido de atender às necessidades mais específicas dos alunos com maiores dificuldades, estes precisariam de um reforço extra, sem o que acredito que será muito difícil eles responderem satisfatoriamente às exigências de uma segunda série”*,

Você consegue visualizar se existe outra possibilidade de conseguir dar conta de todos ?

- 21) Ao citar o aluno Ronaldo, você relata que ele *“recusa-se a fazer qualquer coisa, nem copiar ele tenta (só faz tarefinhas mimeografadas em que as figuras falam por si próprias).”* Em conversa com a mãe dele você descobriu que ele quer é trabalhar na *“lida da fazenda”* e se a mãe ameaça tirá-lo da escola, ele reage dando *“pulos de alegria”*.

Por que será que ele se recusa a fazer as tarefas e, devolvendo uma questão sua, *como motivar essa criança, fazê-la interessar-se pelas atividades escolares?*

(embora ele se recuse a fazer, a professora acredita que é uma *criança com relativa facilidade em assimilar os conteúdos, com um potencial satisfatório, porém nem um pouco interessado em utilizá-lo nas atividades de sala de aula em geral*).

- 22) Você relata que o aluno *José Paulo, é outro aluno que precisaria ser acompanhado mais direta e individualmente: ele copia muito bem, mas em termos de escrita e leitura propriamente, não tem apresentados progressos satisfatórios. Não sei se pelo fato de sentir que não consegue acompanhar os demais, ele vem apresentando problemas de indisciplina mais freqüentes (briga, ofende os colegas, e mais inquieto em SA...) e desinteresse.”*

Qual a causa de não conseguir acompanhar os demais?

O que faz um aluno quando não acompanha os demais?

Há relação entre não conseguir acompanhar e a indisciplina?

Qual é a causa do desinteresse?

- 23) Por que o aluno *“Juninho que, inicialmente se encontrava nas mesmas condições”* que o Ronaldo, apresentou *“um progresso satisfatório e contínuo.”*? *O que diferencia os dois?*

- 24) Você escreveu sobre a visita da mãe da Juliana C. no começo da semana, dizendo que a filha estava *“sofrendo agressões verbais por parte de alguns colegas que se sentavam perto dela (Amanda, Mauricio e Jonas). Segundo essa mãe, estavam chamando a menina de “assolan”*. (esponja de aço) Sendo assim, você concluiu que *“era uma referência ao fato da menina ser negra.”*

Resolveu a situação da seguinte forma: “*Conversei com os três e os fiz ver a gravidade do que estavam fazendo em relação à colega. Entenderam e prometeram que não fariam mais esse tipo de brincadeira, embora o aluno Mauricio voltasse para o lugar cantando a musiquinha do comercial da referida esponja, só desistindo depois de ser chamado à atenção novamente.*”

Voltou a se repetir?

Você acha que entenderam? Por que o Mauricio voltou para o lugar cantando a música?

Você acha que existe outra maneira de lidar com isso?

19 a 23 de maio de 2003

25) No início de suas anotações dessa semana, você apresenta que “*a princípio atribuí a dificuldade de controle da classe e o rendimento insatisfatório de parte da classe a (sua) “inexperiência” de iniciante unicamente.*” Após refletir, conclui que esse não é o fator determinante, pois outros contribuem para as dificuldades em trabalhar com a turma, citando:

- *a própria configuração da sala: 40% aproximadamente são alunos inquietos, que têm dificuldade em se manter num único lugar e realizando uma única atividade.*

A que você atribui esse comportamento?

- *o “espírito de competição” entre eles que atrapalha a eficiência de suas atividades: quem acaba primeiro, quem copia mais rápido, quem vai realizar atividades fora da sala, quem detém por maior tempo a atenção do restante da sala, principalmente da professora (se proíbo de levantar, querem que vá até eles, se não vou na hora eles tumultuam).*

Por que existe esta competição? O que favorece essas atitudes?

Você acrescentaria algo mais como causa da dificuldade sentida em controlar a classe e ao rendimento insatisfatório?

26) Se, conforme você afirma, neste grupo de crianças que tumultuam também estão “*aqueles que apresentam o melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem*”, como você acha que eles conseguem aprender e também tumultuar, ou ainda, como estando no tumulto conseguem aprender? Por que esses que aprendem melhor tumultuam?

27) Sua sugestão é que no próximo ano os alunos que tumultuam sejam colocados em classes diferentes, ou então, que se pensasse conjuntamente estratégias de aproveitamento da energia que resulta deste agrupamento.

Você consegue perceber outra estratégia para trabalhar com esse mesmo agrupamento?

- 28) Você aponta a dificuldade em se trabalhar em grupo com eles (*preciso desenvolver com eles algumas atividades que instiguem a cooperação entre eles*). Descreve uma situação em que há problemas ao se tentar essa estratégia, pois alguns *“entendem que trabalho em grupo é “momento livre” para se fazer o que bem quiserem, conversar, brincar, enfim, “bagunçar”, como eles próprios dizem.”* Escreve em seguida que *“alguns realmente se empenham no trabalho (e é por causa destes que se consegue chegar a um resultado)”*.

Por que alguns se empenham e outros não?

Alguma outra coisa pode ter causado o problema que atrapalhou a atividade em grupo?

- 29) Você diz que eles foram avisados que deveria haver cooperação, porém houve brigas. Por quê? (*aprendemos a cooperar sendo avisados*)
- 30) Outro problema que atrapalhou o desenvolvimento da atividade em grupo foi o fato de alguns alunos, como você citou, por *“serem sempre os primeiros se sentem “donos do pedaço”, e se não for para fazerem do jeito que querem e o que querem então não fazem nada e, além de tudo, tumultuam o ambiente.”*

O que você pensa a respeito de alguns alunos se preocuparem tanto em ser os primeiros?

Por que querem fazer apenas do jeito que querem e as coisas que querem, recusando-se a fazer o que não é do desejo deles, tumultuando o ambiente?

- 31) Ao relatar o comportamento insatisfatório de quatro alunos: *“Pedrinho - como não poderia deixar de ser – Guto, Danilo e Mauricio”*, e diante de outros relatos em que o Pedrinho aparece, gostaria de saber se ele se envolve e produz atividades em algum momento? Quando? Em que atividade? Por que você acha que há envolvimento?

(Se não) Por quê?

- 32) Por que você acha que o aluno Pedrinho em maio ainda não tinha apresenta nenhum progresso? Como ele está agora? Por quê?

- 33) Você relata que naqueles dias o Mauricio apresentava-se *“topetudo”*, querendo fazer o que tinha vontade dentro da sala, e reagindo de forma *“desafiante”* e com certa dose de cinismo quando chamado à atenção.” Retomando sua anotação, observamos que você agiu de determinada maneira *“um dia, quando ele começou a mudar a voz na hora de conversar (reforçando os sons sibilantes das palavras) ... fiz que não percebi (mas na verdade estava se tornando irritante) .. e quando os colegas diziam que ele estava falando diferente, eu simplesmente dizia que não estava não.. ele estava falando como sempre falou... Parece que deu resultado. Os colegas não acharam mais graça e ele parou, porém continua fazendo coisas para chamar atenção.”*

Baseada em que você tomou essa atitude? Após a resposta, se ela não falar sobre isso, acrescentar: Algum referencial teórico aprendido durante a sua formação interferiu? Qual?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA PREENCHIDO PELA PROFESSORA

Caracterização da professora participante

Idade:

Naturalidade:

Estado Civil:

Formação – ensino médio:

Ensino médio: () Particular () Estadual () Municipal ()

Escola: _____ Cidade _____

() magistério () técnico _____ () outro _____

Ensino Superior

Graduação

Curso:

Instituição:

Habilitação:

Especialização:

Curso:

Instituição:

Mestrado:

Área:

Linha de Pesquisa:

Título da dissertação:

Questão de pesquisa:

Objetivos:

Doutorado:

Área:

Linha de Pesquisa:

Título da dissertação:

Questão de pesquisa:

Objetivos:

Participação em grupo/projeto de pesquisa (iniciação científica)

Em que período da vida:

Participação em grupo de estudo

Em que período da vida:

Apresentação de trabalhos em eventos:

Evento:

Título do trabalho:

Data:

Origem do trabalho

Publicações:

Título do trabalho:

Local de publicação:

Cursos/ Seminários/ Palestras

Título:

Temática:

Duração:

Participação em comunidade religiosa, movimentos populares, trabalho voluntário

Religião:

Participação ativa em comunidade religiosa?

Participação em movimentos populares?

Desenvolve/desenvolveu trabalho voluntário? (qual, onde, quando)

Vida familiar:

Profissão da mãe:

Profissão do pai:

Profissão dos irmãos:

Tem algum profissional da área educacional na família? Professor ou professora?

Vida profissional**1º emprego**

Local:

Função:

Descreva brevemente as atividades realizadas:

Idade que começou a trabalhar:

Por que começou a trabalhar?

Desempenhou outras funções antes de ser professora? Quais?

Ocupação atual:

Local:

Série:

Forma de ingresso:

Quantidade de alunos:

Vida profissional, vida acadêmica e participação na pesquisa

Quais as suas impressões sobre o seu trabalho como professora:

- relacionamento com os alunos
- relacionamento com os colegas

- relacionamento com os superiores (direção, Secretaria da Educação)

Como você se sentiu durante o primeiro ano atuando na docência? E ao iniciar este ano?

Em relação ao seu primeiro ano:

- o que você aprendeu?
- o que você repetiria?
- o que você mudaria?

Encontrou diferenças no segundo ano de trabalho? Se sim, quais?

Ao ingressar no curso de Pedagogia quais eram os seus objetivos? Por que escolheu ser professora?

Com qual teoria mais se identificou no decorrer da formação acadêmica?

Qual abominou, pensou que jamais usaria?

Você consegue perceber alguma delas na sua prática?

Quais as suas impressões sobre escrever o diário?

Você continua registrando as suas experiências? Como? Com que período?

Qual o recado que você deixa para (em relação ao ano de 2003):

- os seus alunos
- as professoras
- a direção da escola
- as novas professoras iniciantes
- os formadores de professores (formação inicial e continuada).

APÊNDICE 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

1. Como foi o seu percurso de vida pessoal e familiar (quais os acontecimentos, épocas, datas etc mais marcantes)?
2. Como foi o seu percurso escolar?
3. Como foi o seu percurso profissional?
4. A sua escolaridade é toda marcada pela área de Educação, a não ser o nível médio. Por que você não cursou o Magistério?
5. No ensino superior, por que escolheu Pedagogia?
6. Você foi balconista e trabalhou em uma fábrica antes de ser professora. Em que período da vida foi balconista? Em que período da vida foi operária?
7. Como foram suas experiências nestes dois trabalhos? Em quê você acha que essas experiências influenciam a sua atividade como professora?
8. Em geral, as pessoas que cursam doutorado buscam atuar no ensino superior. Você teve experiência como professora universitária? (Se sim, o que você destacaria dessa experiência) (Se não, por quê? Pretende fazer carreira acadêmica? Por quê?)
9. Por que optou pela escola de ensino fundamental – séries iniciais? E por que a escola pública?
10. Quais as suas intenções para o futuro em relação à vida profissional?
11. Em qual escola você iniciou a vida profissional? Como você se sentiu nessa escola? Você conhecia essa escola antes de ser professora?
12. Seu início na carreira docente foi seguro ou você se sentiu insegura? Enquanto professora iniciante, o que você acha que faltou para uma entrada mais segura na carreira docente?
13. Qual a sua visão sobre o processo de escolha de classe e de escola (atribuição)? O seu ingresso nesta instituição escolar foi por escolha? (Se sim) Qual o motivo de escolher essa escola?
14. Como foi trabalhar com crianças da zona rural e urbana?
15. A sua experiência como aluna da zona rural interferiu na sua forma de ser professora de alunos com a mesma procedência?

16. Você tinha diferentes expectativas em relação à aprendizagem das crianças de zona rural e urbana?
17. O que você esperava das outras professoras? Essa expectativa foi alcançada ou não? Por que? (em ambos os casos)
18. O que você percebeu/sentiu em relação a ser iniciante em uma escola onde existem professoras que são experientes e que constituem um grupo permanente na mesma escola?
19. O que você esperava da direção da escola? Essa expectativa foi alcançada ou não? Por que? (em ambos os casos)
20. Na entrevista, ao relatar que o comportamento da classe estava melhorando, você lembrou a interferência da Rose (diretora), quando ela precisava ir até a porta da sala solicitar aos alunos que o barulho diminuísse. Como você vê essa interferência?
21. Quais foram as suas fontes de aprendizagem profissional nessa escola?
22. Qual foi a relação estabelecida com as outras professoras?
23. Como foi trabalhar com as outras professoras de 2ª série? Você recebeu apoio? Em qual delas você mais se apoiou? Por quê?
24. Como foi trabalhar com professoras que não possuíam a bagagem teórica que você construiu durante a sua carreira acadêmica?
25. Quais as orientações teóricas que você percebeu na forma das outras professoras ministrarem as suas aulas?
26. Havia diferentes formas de pensar e atuar sobre o ensino dos conteúdos? Fale sobre as suas impressões
27. (Se sim) Como você percebeu o trabalho do grupo de professores com diferentes concepções sobre o ensino?
28. Por que você voltou em 2004 por ser voluntária nesta escola? Você escolheu ser voluntária no grupo interativo da 3ª série que atende os seus ex-alunos ou foi uma organização feita pela comissão do voluntariado?
29. Como está sendo trabalhar novamente com as mesmas crianças, porém em outra situação?
30. Como você percebe a aprendizagem deles agora na 3ª série?
31. Durante o período da escrita do diário, que compreende o primeiro semestre de 2003, qual era a sua maior preocupação em relação aos seus alunos?
32. Como você analisaria os seus registros?

33. Segundo a literatura sobre professor iniciante, o período inicial da docência é marcado pela sobrevivência e descoberta (explicar para a professora de acordo com a literatura). Para você o que foi mais forte, a sobrevivência ou a descoberta? Explique.
34. Segundo Veenman (1988), entre os principais problemas enfrentados pelo professor iniciante estão:
- A **disciplina em classe**, embora esta não seja uma dificuldade que todos os iniciantes enfrentam, aparece em primeiro lugar a maioria das vezes que é declarada;
 - Em seguida, aparece a **motivação dos alunos**,
 - O **tratamento das diferenças individuais** é o problema mencionado com mais frequência pelos professores iniciantes, mostrando a dificuldade de adaptar o ensino à individualidade de cada um dos 25 ou 30 alunos de uma classe;
 - Em quarto e quinto lugar, os problemas mencionados são **avaliar o trabalho dos alunos e relação com os pais**, respectivamente;
 - Outros problemas indicados são **dúvidas e preocupações sobre a própria competência, inexperiência com os meios audiovisuais, relações com os alunos, relações com a comunidade escolar, insuficiente preparação para o trabalho da docência**;

Observando os registros no seu diário, é possível aferir que o seu início na construção da docência foi marcado por essas dificuldades? Quais em especial? Como você as classificaria em ordem de ocorrência na sua prática? Acrescentaria alguma(s)? Qual(is)?

35. Em resumo, qual foi o seu trabalho de doutorado, as suas intenções de pesquisa e os resultados obtidos?
36. Após ter aprofundado o referencial teórico no doutorado, como você imaginava aquela teoria na prática?
37. Fale sobre a leitura que realizou de seu diário e como você organizaria os dados em um relatório de pesquisa.
38. Ao ler o seu diário, compreendi que os seus registros abordavam mais a relação entre as crianças (o tumulto, a agitação, a ansiedade, a conversa) e a sua preocupação esses comportamentos apresentados. Embora tenha ficado explícito que esta preocupação tinha como objetivo garantir o aprendizado dos alunos.

Embora você tenha demonstrado, em alguns relatos, a preocupação com os alunos que não avançavam no aprendizado dos conteúdos de Língua Portuguesa, a falta de envolvimento de alguns alunos nas atividades, a falta de estudo e o baixo

rendimento nas avaliações de Matemática, o que registrou com mais frequência, a meu ver, foi a preocupação com o comportamento.

Você concorda com essa minha interpretação? O que você percebe com mais intensidade nos seus registros?

38. Você escreveu no diário a necessidade de garantir um certo grau de disciplina suficiente para se desenvolver um determinado conteúdo. Além da disciplina, o que mais foi necessário para o desenvolvimento dos conteúdos?
39. Nos seus registros aparece a preocupação com os conteúdos de português e matemática. Em um registro aparece um trabalho sobre cidade e o campo. Quais os conteúdos abordados neste trabalho? Como foi trabalhado?
40. As vivências dos alunos, enquanto alunos provenientes da cidade e do campo, foram incorporadas ao trabalho. De que forma?
41. Como foi o trabalho com os conteúdos de ciências, história, geografia e educação artística?
42. Em um dos relatos você conta que o Marlon produziu um texto após combinar que seria o que iria para a lousa. Como você trabalhava produção de textos? Qual o objetivo de colocar o texto dos alunos na lousa? O que era feito?
43. Você escreveu o avanço do aluno Juliano na produção de textos, explicando que anteriormente ele apenas desenhava, e naquela situação ele escreveu um texto *com um número considerável de palavras inteligíveis*, conseguindo compreender a idéia que ele quis expressar. Como era esse texto (estrutura, nível conceitual lingüístico) e quais as suas interferências realizadas para o avanço do aluno no conhecimento da Língua Materna?
44. Como era realizada a atividade de leitura e interpretação oral de textos, descrita no diário dia 25 de abril?
45. Em que momentos havia leitura de textos? Como você trabalhava a leitura com os alunos?
46. Em maio, você apresenta a sua preocupação com o baixo rendimento dos alunos na avaliação de Matemática, indicando a necessidade de reforço extra, sem o qual eles não responderiam *satisfatoriamente às exigências de uma segunda série*. O que você esperava em relação à aprendizagem dos alunos até o final do ano em relação ao conteúdo de Matemática? O que aconteceu? A que você atribui o sucesso ou o fracasso?
47. Quais os componentes curriculares mais fáceis e mais difíceis de trabalhar? Por que?
48. Quais os componentes curriculares mais e os menos importantes? Por que?
49. A quais você atribui prioridade? Por que?

50. O que seria necessário mudar na prática para absorver a teoria? Dê exemplos.
51. Você dá primazia para a teoria?
52. Você relatou que se sentiu frustrada em relação ao processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades e achou que daria para ter feito mais. O que daria para ter feito mais e o que faltou para que isso acontecesse.
53. As conversas que tivemos contribuíram para a aprendizagem profissional da docência? (Sim) Em quê? (Não) Por quê? O que poderia ser diferente?