

DANIELA ERANI MONTEIRO WILL

**APRENDENDO A SER PROFESSOR:
relações entre contexto de trabalho e formação inicial.**

Florianópolis
2004

DANIELA ERANI MONTEIRO WILL

**APRENDENDO A SER PROFESSOR:
relações entre contexto de trabalho e formação inicial.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Florianópolis
2004



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“APRENDENDO A SER PROFESSOR: RELAÇÕES ENTRE CONTEXTO DE
TRABALHO E FORMAÇÃO INICIAL”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 22/04/2004.

Prof^a Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC – Orientadora)

Prof^a Leda Scheibe (CED/UFSC – Examinadora)

Prof^a Ione Ribeiro Valle (UDESC – Examinadora)

Prof^a Silvia Zanatta Da Ros (CED/UFSC – Suplente)

DANIELA ERANI MONTEIRO WILL

FLORIANÓPOLIS / SANTA CATARINA / ABRIL / 2004

Agradecimentos

A Diana Carvalho de Carvalho, pela competência com que me orientou e pelo carinho com que acompanhou este trabalho.

Aos professores e colegas do Mestrado, pela aprendizagem compartilhada, tanto a pessoal quanto a profissional.

A Rose Cerny, pelo que aprendi com ela e pelo que aprendemos juntas, desde a época do Fala Pedagogia.

Às professoras entrevistadas, pela disponibilidade e por todo o aprendizado oportunizado.

Ao setor de estatística da Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina, a Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Florianópolis e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São José, pelas informações disponibilizadas.

Às colegas Isabella e Suely, por ouvir e compreender minhas angústias, especialmente nos últimos momentos da escrita.

Aos meus amigos, por compreender minha ausência em tantos momentos.

A minha família – os Monteiro e os Will – que sempre me incentivou. Agradeço por todo o amor e por compreender quando não pude estar presente.

A meus pais, por acreditarem em mim, no meu trabalho, na minha dedicação, e pelo “brilho” de seus olhos a cada conquista minha (que é deles também).

Em especial ao Fabio, meu marido, pelo amor, paciência e apoio constantes; pelos sonhos compartilhados... sonhos estes que alimentaram constantemente a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Erani e Augustinho, porque fizeram de tudo para que eu tivesse mais oportunidades do que eles.

Ao Fabio, meu marido, por acreditar no valor do meu trabalho e em minha capacidade para fazê-lo.

Lista de Abreviaturas

ACT - Admitido em Caráter Temporário.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

C. H. – carga horária.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

DIRP – Diretoria de Planejamento e Coordenação.

EF – Ensino Fundamental.

Fpolis – Florianópolis.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis.

PMP – Prefeitura Municipal de Palhoça.

PMSJ – Prefeitura Municipal de São José.

SC – Santa Catarina.

SED – Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

UDESC – Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UnB – Universidade Federal de Brasília.

Lista de Quadros e Gráficos

Quadro 01 - Distribuição dos concluintes do Curso de Pedagogia da UFSC nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por habilitação.....	63
Quadro 02 – Localização dos concluintes do Curso de Pedagogia da UFSC nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2.....	65
Quadro 03 – Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por situação profissional no ano de 2003.....	65
Quadro 04 - Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por exercício de atividade remunerada na área da educação no ano de 2003.....	67
Quadro 05 – Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por tipo de instituição no ano de 2003.	68
Quadro 06 – Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por contrato de trabalho no ano de 2003.....	70
Quadro 07 – Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por continuidade de formação no ano de 2003.....	71
Quadro 08 – Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2 na habilitação em Orientação Educacional no ano de 2003.....	73
Quadro 09 - Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2 na habilitação em Educação Especial no ano de 2003.....	74
Quadro 10 - Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2 na habilitação em Educação Infantil no ano de 2003.....	75
Quadro 11 - Distribuição das escolas regulares de Ensino Fundamental públicas de Florianópolis, Palhoça e São José por administração/2003.....	77
Quadro 12 - Distribuição das turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental de Florianópolis, Palhoça e São José por administração/2003.....	79

Quadro 13 - Distribuição das turmas de séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José, por administração/2003.....	79
Quadro 14 - Distribuição dos professores das séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José, por nível de formação.....	80
Quadro 15 - Distribuição dos professores das séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José, por município, formação e administração.....	81
Quadro 16 - Distribuição dos professores das séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José, por nível de formação e administração.....	81
Quadro 17 - Distribuição dos professores das séries iniciais da rede municipal de Florianópolis, por nível de formação e forma de contratação no ano de 2003.....	83
Quadro 18 - Distribuição dos professores das séries iniciais da rede municipal de São José, por forma de contratação no ano de 2003.....	84
Quadro 19 - Concurso Público da PMF, novembro de 2001.....	87
Quadro 20 - Concurso Público da PMSJ, janeiro de 2001.....	88
Quadro 21 - Concurso Público da PMSJ, dezembro de 2002.....	88
Quadro 22 - Concurso Público do Governo do Estado de Santa Catarina (vagas destinadas à 1ª e à 26ª Gerências Regionais de Educação e Inovação), outubro de 2001.....	91
Gráfico 01 – Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, formados nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por sexo.....	64
Gráfico 02 - Distribuição das escolas regulares de Ensino Fundamental de Florianópolis, Palhoça e São José, por administração.....	78

Resumo

Este trabalho trata da análise do momento inicial na profissão docente de pedagogos recém-formados, considerando suas trajetórias de formação e o contexto de trabalho, nas particularidades e totalidades que constituem o real. Abordou-se a aprendizagem da docência de licenciados em Pedagogia da UFSC a partir do ingresso na profissão e de suas primeiras experiências como professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas dos municípios de Florianópolis, Palhoça e São José, no Estado de Santa Catarina. Para isso, partimos do pressuposto de que aprender a ser professor é um processo pautado em diversas experiências e conhecimentos histórico-culturais que vão constituindo o sujeito antes mesmo da sua preparação formal e prosseguem ao longo da carreira. Utilizou-se um questionário para identificar a inserção profissional de um grupo de 144 egressos do curso, bem como a consulta a documentos de concursos públicos para mapear as possibilidades de ingresso na profissão. Por último, analisamos as narrativas de cinco professoras de séries iniciais, com até seis anos de experiência profissional, sobre suas primeiras experiências na profissão. As informações coletadas permitiram constatar que a docência caracteriza-se como a principal atividade profissional dos pedagogos. Foi possível identificar também que o início da trajetória docente é um período importante para a aprendizagem da docência. Essa aprendizagem é permeada por diferentes aspectos: a insegurança, a insatisfação e o preconceito gerados pela situação funcional das professoras; o constituir-se professora no enfrentamento de um contexto hostil e de condições de trabalho alienantes e degradantes; a avaliação à formação inicial localizada entre a positivação da formação “teórico-reflexiva” e a crítica da formação “didático-pedagógica”; as dificuldades para a realização do planejamento e execução das atividades nas séries iniciais; a confluência de conhecimentos de naturezas distintas e diversas. O ingresso na profissão docente é um processo marcado por dúvidas, revisão de conceitos e desafios constantes. O conjunto de conhecimentos proveniente da formação universitária exerce um papel fundamental de mediador das ações e decisões a serem tomadas em relação às situações da prática e na ponderação e utilização dos demais conhecimentos – os anteriores à formação inicial e aqueles produzidos a partir da experiência profissional.

Palavras-chave: formação de professores; aprendizagem da docência; professor iniciante.

Abstract

This work deals with the analysis of the initial moment in the teaching profession of newly-graduated pedagogues, considering the course of their formation and the context of work, in the particularities and totalities that constitute the real. The learning of the professionals licensed in Pedagogy at UFSC was examined since their ingression in the profession and their first experiences as teacher in primary schools, in public schools in the cities of Florianópolis, Palhoça and São José, in the State of Santa Catarina. To that end, our premise was that, to learn to become a teacher is a process based on several experiences and historical-cultural knowledge that constitute a citizen even before their formal qualification and continue to do so along their career. A questionnaire was used to identify the professional insertion of a group of 144 egresses of the course, as well as the consultation of public contest documents to map the possibilities of ingression in the profession. Finally, we analyzed the narratives of five teachers of primary schools, with up to six years of professional experience, on their first experiences in the profession. The collected information allowed to evidence that teaching characterizes the main professional activity of pedagogues. It was also possible to identify that the beginning of a teaching career is an important period for the learning of teaching. This learning is permeated by different aspects: the insecurity, the dissatisfaction and the prejudice created by the functional situation of the teachers; being a teacher confronting a hostile context of alienating and degrading work conditions; the evaluation to the initial formation set between the valorization of the "theoretical-reflexive" formation and the criticism to the "didactic-pedagogical" formation; the difficulties for the accomplishment of the planning and execution of the activities in first grade; the confluence of knowledge of distinct and diverse natures. The ingression in the teaching profession is a process marked by doubts, constant revision of concepts and challenges. The knowledge acquired at university exerts an important role as a mediator of the actions and decisions to be taken in relation to practice situations and in the balance and the use of the other kinds of knowledge – the one previous to the initial formation and the one acquired through professional experience.

Word-key: formation of teachers; learning of the teaching; inexperienced teachers.

Sumário

Apresentação	13
Introdução	14
Capítulo I	
Situação atual e desafios para a atividade docente: um olhar teórico.....	23
1. O trabalho docente na sociedade do capital.....	24
1.1. Condições de trabalho.....	27
2. A formação inicial de professores.....	34
3. A aprendizagem da docência.....	41
Capítulo II	
Considerações teórico-metodológicas.....	47
Capítulo III	
O campo de pesquisa e os sujeitos da investigação: breve contextualização.....	55
1. A formação de professores para as séries iniciais: em questão, os cursos de Pedagogia.....	56
1.1. O curso de Pedagogia da UFSC.....	61
2. Os egressos do curso de Pedagogia da UFSC.....	63
3. Caracterização do campo de investigação: um olhar para as redes regulares públicas de Ensino Fundamental.....	77
3.1. A formação de professores das turmas de séries iniciais.....	79
4. O ingresso na carreira do magistério.....	85
Capítulo IV	
O ingresso e as primeiras experiências na profissão: o estudante torna-se professor, mas não deixa de ser aprendiz.....	94

1. O ingresso na profissão docente: entre o “ser” e o “estar” professora.....	99
2. A aprendizagem da docência a partir da realidade do trabalho: em cena, a relação entre teoria e prática.....	111
3. A organização do trabalho pedagógico.....	124
4. A escola como instituição de trabalho: ser professor é um “contentamento descontente”	131
Considerações Finais.....	139
Bibliografia.....	144
Anexos.....	153

Apresentação

Falar de educação escolar significa, indubitavelmente, falar de professores, sua formação e sua prática profissional. Os questionamentos, pesquisas e reflexões sobre a atividade docente são inúmeros, mas a realidade revela aspectos ainda complexos dessa atividade múltipla que permanecem sem respostas concretas, merecendo ser melhor investigados.

A atividade que os professores realizam já foi analisada sob diversos olhares e concepções que variaram em determinados momentos históricos. O momento atual é dotado de uma especificidade única para professores e pesquisadores da área educacional, pois nunca se debateu tanto sobre a definição de um repertório de conhecimentos para a profissão, que se articula ao processo e às políticas de formação inicial dos professores.

Elucidar e analisar alguns aspectos relacionados ao constituir-se professor na sociedade atual, diante das dificuldades do contexto de trabalho, das abordagens políticas de sucateamento da educação pública em geral e, principalmente, da formação de professores, é o que me propus a realizar nas próximas páginas.

Introdução

A questão da formação de professores e professoras¹ esteve sempre presente em minha trajetória acadêmica, seja por ter sido estudante de Pedagogia, seja pela experiência que desenvolvi como bolsista/pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) na UFSC. Com base nesta experiência, tenho refletido sobre diversos aspectos relacionados à formação e à prática profissional de professores, especialmente neste momento de reformulação curricular dos cursos de pedagogia e de discussões específicas acerca do trabalho docente frente às exigências educacionais e sociais mais amplas.

Dentre os aspectos investigados na pesquisa da qual participei², o que mais me instigou foram as falas dos alunos do Curso de Pedagogia quando se referiam à relação entre teoria e prática durante as disciplinas de formação, em que, segundo eles, as discussões teóricas não teriam sido relacionadas com os problemas vividos na prática escolar concreta. Os estudantes criticaram principalmente o “excesso” de estudos teóricos em detrimento das atividades práticas onde pudessem exercer, ainda durante o curso, sua futura profissão. O receio em relação à iniciação na atividade docente ficou claramente evidenciado.

Das conclusões desencadeadas pelo desenvolvimento desse estudo, focalizo dois pontos principais que me conduziram a propor este projeto de pesquisa:

1) A formação inicial, muitas vezes, não tem tematizado questões específicas do trabalho docente, procurando desvelar o que é e como é realizado este trabalho, dentro da multiplicidade de atividades com as quais se defronta o professor na escola. 2) Os futuros professores expressaram a necessidade de adquirir mais saberes didático-pedagógicos

¹ A partir de agora vou me referir aos docentes, sejam eles homens ou mulheres, usando o termo genérico professor/es, sem com isso descaracterizar a face desse magistério formada esmagadoramente por mulheres professoras.

² A pesquisa intitulada “Fala Pedagogia: educação, sociedade e mudança” foi desenvolvida no período de março de 1998 a julho de 2001, tendo como sujeitos os estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC. A equipe foi constituída pela professora Silvia Zanatta Da Ros, pela servidora técnico administrativa Roseli Zen Cerny e por mim. Esta pesquisa teve como objetivo traçar o perfil dos estudantes, identificar suas expectativas em relação ao curso e à futura profissão, assim como contribuir para a avaliação deste curso da UFSC através da fala daqueles que dele participam.

baseados em técnicas e metodologias de ensino, considerando-os saberes específicos da docência. Os estudantes deixaram evidente que a formação recebida não os estava preparando suficientemente para a atuação na sala de aula.

Percebeu-se, neste caso, que os futuros professores demonstram uma preocupação quase que exclusiva com a atuação na sala de aula, especialmente com o processo de fazer com que os alunos aprendam. Nesse sentido, acabaram expressando uma concepção restrita do que seja o trabalho do professor, quando apontam apenas a sala de aula como local de desenvolvimento de sua atividade profissional, compreendendo-a de uma forma isolada e descontextualizada da dinâmica escolar. Concebem, pois, a atividade docente como meramente instrumental, desconsiderando seu caráter político-filosófico. Além disso, a preocupação com o estabelecimento de relações entre a teoria que aprenderam no curso e a prática que enfrentariam quando docentes também foi bastante evidenciada.

Na perspectiva dos estudantes, então, a formação reduz-se a conhecimentos e discussões teóricas deslocadas do contexto concreto da escola e do exercício da docência, com seus conflitos e contradições. O tipo de formação recebida talvez reforce e contribua para a concepção manifestada pelos estudantes de um trabalho pedagógico instrumental e descontextualizado da dinâmica escolar mais ampla. Dentre outras questões, a possibilidade de um contato com a prática escolar desde o início do curso foi um fator bastante considerado pelos alunos como possível facilitador da aprendizagem da docência.

Os saberes que constituem a competência docente confundem-se e complementam-se num embate constante diante das concepções de docência, de teoria e prática - trazidas pelos alunos - que atuam com muita força. Essa composição de tensionamentos e abordagens diversas frente ao contexto profissional e à qualidade da formação inicial, somada aos conhecimentos necessários ao exercício da docência são elementos essenciais da formação e prática pedagógica dos futuros professores.

Questões como estas não são novas, mas permanecem presentes na pauta dos pesquisadores da área educacional e refletem-se, tanto nas discussões ocorridas visando à elaboração de propostas curriculares para os cursos de formação de professores, quanto nos

estudos sobre o repertório de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da profissão docente³.

Historicamente, as diferentes maneiras de se conceber a teoria e a prática dentro do pensamento pedagógico brasileiro determinaram a organização curricular dos cursos de formação de professores.

Atualmente, a discussão acerca da formação de professores nas universidades, especialmente a de professores das séries iniciais, passa por um momento de reformulação e reafirmação, diante do questionamento quanto ao papel da escola e dos professores na sociedade atual.

A formação de professores desejada pelo movimento dos educadores brasileiros⁴ tem como princípio uma base teórica e prática fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos consistentes, para que o futuro professor consiga compreender a sociedade em que está inserido e o papel da educação escolar e de sua profissão neste contexto. Essa base curricular proposta é diferente, por exemplo, principalmente da estrutura dos cursos de magistério onde as técnicas de ensino foram por muito tempo supervalorizadas em detrimento de estudos mais aprofundados sobre a realidade social e educacional.

Por outro lado, as reformas educativas ocorridas nos últimos anos no Brasil reafirmam a centralidade da formação dos profissionais da educação e apontam os professores individualmente como principais responsáveis pelas “falhas” e, ao mesmo tempo, pela transformação da escola. Nesse contexto, a educação constitui-se como elemento facilitador dos processos de manutenção de algumas máximas capitalistas e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica, conforme elucida Moraes (2001):

Com mais ou menos transparência duas razões justificam tal centralidade. Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos, em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado (p. 2).

³ Embora atualmente haja diversos estudos discutindo se os professores constituem ou não uma categoria profissional (Enguita, 1999); ou ainda, se a retórica da profissionalização é, ou não, benéfica para os professores (Contreras, 2002); optamos por tratar a atividade docente como profissão.

⁴ Sobre isso, verificar as diretrizes propostas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, 1999.

No âmbito dessas reformas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em dezembro de 1996, que desvaloriza a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, relegando-as ao Curso Normal Superior, realizado em Institutos Superiores de Educação. Tais Institutos funcionariam fora das universidades e os seus cursos teriam carga horária e duração reduzidas, além de menor exigência de qualificação/diplomação dos professores.

Essas propostas de formação, levadas a cabo principalmente por meio do Banco Mundial (Maués e Bazzo, 2002), são reflexos da política neoliberal fortalecida pela crise do modelo capitalista de produção. Para a manutenção desse modelo, não é necessário que a formação tenha uma sólida fundamentação política e filosófica ou que os professores sejam capazes de teorizar. Basta que eles dominem técnicas para ensinar o aluno a aprender e buscar conhecimentos fora da escola, seguindo a teoria tão comentada ultimamente do “aprender a aprender”⁵.

Neste sentido, Freitas (1999, p. 28) afirma que “assistimos ao retorno da concepção tecnicista do educador (neotecnicismo), com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação”.

Além da imposição de perspectivas de formação que negam toda a trajetória do movimento dos educadores, o modo de produção capitalista vem historicamente produzindo sobrecarga de trabalho para os professores e reduzindo sua atividade à simples reprodução de conteúdos na sala de aula, criando a ilusão de que seu trabalho é apenas este. As demais atividades que o professor precise realizar para que a aula se concretize são simplesmente ignoradas.

A atividade profissional do professor, no entanto, não se limita à ação pedagógica da sala de aula. Seu trabalho diário é composto por um conjunto de ações responsável pela dinâmica escolar que configura a prática, envolvendo aspectos internos e externos à instituição educativa, dos mais simples aos mais complexos, mesmo que uma visão imediata possa não perceber.

⁵ Atualmente, devido às demandas contemporâneas, somos constantemente desafiados a aprender a aprender. No entanto, esta perspectiva não pode ser tomada como objetivo único da educação escolar, pois corre-se o risco dela supervalorizar a atuação individual do sujeito em relação ao seu processo de aprendizagem. Sobre esse assunto consultar: DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, set. a dez./2001, n. 18.

A escola, principal local de trabalho de um professor, caracteriza-se por ser uma organização complexa, permeada por relações de poder, burocracia, regulações e controles externos, com a responsabilidade da formação humana dos indivíduos e de sua preparação para o mercado de trabalho, hoje tão competitivo e excludente.

Dentro dessa estrutura educativa, a multiplicidade de atividades e responsabilidades recaem principalmente sobre os professores. No entanto, as dificuldades estruturais e políticas enfrentadas por essa categoria profissional - expressas em suas condições objetivas de trabalho - constituem um ponto de tensão quanto às tarefas que a sociedade lhes incumbe de cumprir.

À questão sobre as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho docente agrega-se, ainda, a reflexão atual sobre quais conhecimentos são necessários para o exercício da docência, devido a sua complexidade. Esse tema tem sido realçado como objeto de pesquisa principalmente nestas duas últimas décadas. Dentre os motivos que desencadearam essa discussão podemos destacar a emergência do movimento de profissionalização dos professores na busca de um repertório de conhecimentos que assegurasse a legitimidade da profissão, já que os projetos de cunho neoliberal ultimamente implementados enfatizam o pragmatismo como fundamento para a formação e atividade docentes.

Estudos recentes dizem que os professores possuem determinados saberes, os quais servem de base para a atividade que desenvolvem (Gauthier et al, 1998; Tardif et al; 1991; Mizukami et al, 2002; Pimenta, 1999; Guarnieri, 2000; entre outros). Tais estudos evidenciam, ainda, que esses conhecimentos são incorporados e modificados pelos professores em seus processos de vida, de formação e diante das condições de trabalho enfrentadas.

Aponta-se, também, para a valorização dos conhecimentos adquiridos na experiência profissional, do pensamento dos professores e da prática como espaço de formação a partir do momento em que os docentes tenham possibilidade de refletir sobre ela (Schön, 1995; García, 1992).

Por um lado, emergem os movimentos e pesquisas em busca de uma epistemologia da prática; da valorização da experiência como constituidora de um determinado conhecimento profissional; da compreensão de que a aprendizagem da docência ocorre durante toda a vida; de que os professores precisam refletir sobre sua própria prática para compreendê-la e modificá-la (Tardif, 2002; Mizukami et al, 2002; Schön, 1995). De outro, surgem análises críticas (Arce, 2001; Duarte, 2003), afirmando que essa última concepção estaria vinculada ao

projeto neoliberal, que individualiza as ações de formação de professores e das práticas profissionais. Assim, as teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo seriam um modismo camuflado de progressista que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.

Um modo de considerar as críticas formuladas por Arce e Duarte (*Ibidem*) e tirar-lhe conseqüências é compreender o trabalho do professor das séries iniciais, situando-o como atividade historicamente construída e considerando-o como mediador das relações sociais.

Sem desconsiderar tal perspectiva, cabe analisar pesquisas já realizadas (Guarnieri, 2000; Silva, 2000; Lara, Mosquera e Ramos, 1998; Monteiro, 1999; Azzi, 1999) as quais indicam que os professores consideram os saberes adquiridos na prática os fundamentos de sua competência profissional, e é a partir deles que julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (Tardif et al, 1991). Esses estudos demonstraram que os professores se utilizam muito mais das experiências que tiveram quando estudantes da educação básica do que dos conhecimentos que obtiveram no curso de formação para a profissão. Cabe questionar, portanto, o que influencia os professores na escolha da repetição de determinadas experiências/comportamentos de seus ex-professores. Essas escolhas seriam ou não reforçadas pela base teórica obtida no curso de formação inicial e durante sua trajetória de formação?

Nessa discussão, o período de iniciação à docência é mencionado como um momento de consolidação de um determinado conhecimento profissional, em que será importante considerar as rotinas da profissão e as relações interpessoais que se estabelecem dentro do ambiente escolar. Desta forma, a prática aparece como um processo de aprendizagem no qual os professores reconfiguram os saberes adquiridos durante sua formação histórico-cultural e acadêmica e, conforme Tardif (2002),

é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar (p. 51).

Além disso, Tardif complementa, afirmando que “o início da carreira representa, também, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (p. 82).

Questionamos, no entanto, até que ponto a principal preocupação dos docentes em início de carreira é mostrar e/ou desenvolver sua “capacidade de ensinar”? Em assim sendo, eles não estariam subestimando e restringindo a função social de sua própria atividade profissional?

Nesse sentido, a investigação sobre a atuação inicial dos professores, concebendo formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, valorizam-nos como sujeitos integrantes das transformações que se fazem necessárias no sistema educacional e na sociedade, além de contribuir para discussões tão antigas, mas ainda necessárias, sobre a complexidade da formação e profissionalização dos professores.

Esta não foi a primeira e não será a última investigação que analisou o trabalho dos professores iniciantes. Sarmiento (*apud* Silva, 2000), apresentando a conclusão de sua pesquisa, afirma que o jovem professor, contaminado de ideais pedagógicos construídos durante a formação acadêmica e cheio de perspectivas para a transformação da escola, ao ingressar na profissão, encontra uma escola fechada, dominada por hábitos e regras que se perpetuam e, nesse contexto, sofre um *choque com a realidade*. Esse choque, segundo o autor, se dá normalmente quando o professor iniciante enfrenta problemas dentro da sala de aula, no conflito entre aprendizagem e disciplina dos alunos. No entanto, cabe perguntar se esse *choque* acontece apenas com relação ao trabalho realizado dentro da sala de aula. Que lugar a sala de aula ocupa para o professor, na sua constituição enquanto profissional da educação? É na sala de aula que se localizam os principais problemas enfrentados pelo professor iniciante?

É necessário compreender como os professores constroem e reformulam seus saberes diante dessa situação de embate. O que eles pensam? Quais são suas expectativas em relação às primeiras experiências na profissão? Como buscam as “saídas” para as questões enfrentadas? Como os docentes em início de carreira elaboram seu próprio saber? Que saberes, “pensares e sentires” são mobilizados no enfrentamento das dificuldades cotidianas? Como os diferentes conhecimentos se articulam durante os primeiros anos de experiência profissional? Como os docentes situam sua atuação profissional no contexto das relações sociais capitalistas?

Estas questões me levaram a refletir sobre a necessidade de analisar mais profundamente como se constitui o início da trajetória docente de pedagogos recém-formados, considerando suas trajetórias de formação e o contexto de trabalho, nas particularidades e totalidades que constituem o real.

Na ânsia de encontrar possíveis respostas a essas questões, analisamos a fala de licenciados em pedagogia em suas primeiras experiências profissionais de docência. Para tanto, traçou-se como objetivos específicos: 1) analisar as condições do ingresso⁶ de licenciados em Pedagogia pela UFSC na docência das séries iniciais, na escola e na carreira profissional; 2) compreender a influência da formação inicial na prática destes professores; 3) analisar de que maneira a trajetória escolar e profissional influenciam a prática destes professores em início de carreira; 4) analisar como estes professores operam com os saberes das ciências pedagógicas neste momento inicial da carreira; 5) promover uma discussão teórica acerca do trabalho docente, especialmente o das séries iniciais do Ensino Fundamental; 6) contribuir com as discussões teóricas que vêm ocorrendo acerca da formação e trabalho destes professores.

Para elucidar as questões teóricas, metodológicas e apresentar os resultados da pesquisa, essa dissertação foi dividida em quatro partes.

No Capítulo I, apresentamos as discussões teóricas que fundamentam a investigação por meio de uma sucinta discussão sobre o significado do trabalho, especialmente o dos professores, na sociedade capitalista e as implicações desse modelo na formação, prática profissional e produção dos saberes dos docentes. Além disso, o Capítulo aborda, também, as concepções acerca da aprendizagem da docência, tendo por base a discussão e a análise da aprendizagem no âmbito dos cursos de formação inicial e da prática profissional, apresentando referenciais teóricos que têm caracterizado a pesquisa nessa área. O referencial escolhido aponta para a reflexão crítica da autonomia dos professores, assim como para os processos de desenvolvimento profissional, considerando as especificidades inerentes ao trabalho do professor das séries iniciais.

⁶ Por condições de ingresso na profissão entende-se, entre outros aspectos: possibilidades de ingresso na profissão, contrato de trabalho (efetivo ou ACT), remuneração recebida, escolha da escola, chegada na escola (como foi recebido), escolha da turma.

No Capítulo II, abordamos os fundamentos teóricos que orientaram a metodologia desta investigação, assim como os recursos utilizados para a coleta de informações.

No Capítulo III, mostramos algumas reflexões teóricas que contextualizam o campo de pesquisa e apresentamos o perfil e algumas características da trajetória profissional dos sujeitos desta investigação. Desenvolvemos uma discussão sobre as formas de ingresso na profissão docente em âmbito nacional e na especificidade que circunscreve as cidades de Florianópolis, Palhoça e São José, no Estado de Santa Catarina.

Neste Capítulo, apresentamos e discutimos ainda as informações sobre a inserção profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC formados nos semestres de 2000.1, 2001.1 e 2001.2. Além disso, destacamos a inserção profissional a partir da busca daqueles que atuaram ou estivessem atuando, após a conclusão do curso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas.

No Capítulo IV, mostramos e discutimos os resultados deste estudo, elucidando questões específicas sobre a aprendizagem da docência e o ingresso na profissão com base nas narrativas dos professores iniciantes pesquisados.

Para finalizar, apresentamos as conclusões desencadeadas pelo desenvolvimento da investigação, as referências bibliográficas consultadas e citadas, assim como os anexos do trabalho.

Capítulo I

Situação atual e desafios da atividade docente: um olhar teórico.

Ao considerarmos o trabalho como mediador das relações sociais na sociedade capitalista, cabe analisar como o trabalho docente insere-se, constrói-se e é construído no interior dessas relações.

Além disso, partimos do pressuposto de que a relação dos professores com os saberes específicos que envolvem sua profissão é mediada pelo trabalho. Os diferentes saberes são mobilizados ou reestruturados em função das condições, características, situações e recursos apresentados e construídos na realidade do trabalho.

1. O trabalho docente na sociedade do capital.

Na construção histórico-social da sociedade organizada pelo capital defrontam-se, de um lado, um grupo de compradores possuidores dos meios de produção e, de outro, um grupo de vendedores que nada têm a vender além de sua força de trabalho. Isto significa que uma classe vive para comprar continuamente, realizar lucro e enriquecer, enquanto a outra vende continuamente para poder ganhar a vida e manter sua família. A divisão da sociedade em classes “coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra” (Saviani, 1994, p. 155).

Na sociedade burguesa moderna, dividida em duas grandes classes sociais: a burguesia (capitalistas) e o proletariado (trabalhadores), acentuou-se a histórica divisão e luta de classes, além da intensificação da exploração do trabalho humano. A atual organização econômica desta sociedade é composta por antagonismos, contradições e exploração da classe proletária em favor da acumulação de capital para a manutenção do sistema e da dominação burguesa (Marx e Engels, 1980).

O trabalho, neste contexto, exerce função fundamental, na medida em que se caracteriza como mediador das relações sociais e fundamento da vida na sociedade moderna.

Os trabalhadores, nessa forma de organização da existência humana, não são mais possuidores dos meios de produção, tampouco do produto do seu trabalho. A única mercadoria que o trabalhador possui é sua força de trabalho, a qual precisa vender para manter-se vivo. Nesta relação, o trabalhador troca sua força de trabalho, durante um período específico de tempo, por um valor em dinheiro⁷.

Na lógica capitalista, os meios de produção são propriedade privada de uma só classe, e o trabalho perdeu o aspecto de expressão da dignidade humana. O produto do trabalho, transformado na forma mercadoria, “reflete aos homens as características sociais de seu próprio trabalho” (Marx, 2002, p. 126). Os sentidos passaram a existir mediante a existência de seu objeto, o que para Marx, caracteriza-se como a *hominização* dos objetos e, simultaneamente, uma *coisificação/reificação* dos homens. Assim como os deuses da

⁷ O sistema de salário – troca da força de trabalho gasta durante um período de tempo por dinheiro – é “filho” da sociedade capitalista.

Antiguidade foram criados pelos humanos e depois passaram a controlar a vida humana; assim acontece hoje com os objetos e mercadorias, que são produção humana, mas passaram a dominar e ser predominantes ao próprio homem. É como se os homens se colocassem na posição de objetos, desistoricizando-se.

Além disso, com o advento da tecnologia, a substituição de trabalhadores por máquinas altamente tecnológicas e sofisticadas é cada vez mais frequente. A introdução e crescente utilização da maquinaria substituindo o trabalho essencialmente humano intensifica a relação de *reificação*, de maneira que as relações sociais mediadas pelas máquinas acabam por regular e dominar o trabalho humano. No mundo organizado sob a lógica do capital, o sujeito é, então, concebido como objeto (*reificação*).

Só quando a realidade objetiva se torna em toda parte para o homem na sociedade a realidade das faculdades humanas, a realidade humana, e deste modo a realidade de todas as suas faculdades humanas, é que todos os objetos se tornam para ele a objetivação de si mesmo. Os objetos confirmam e realizam então, a sua individualidade, eles são os seus próprios objetos, quer dizer, o homem torna-se pessoalmente o objeto (Marx, 2002, p. 143).

Esse processo de *reificação*, exclusivo da sociedade capitalista, produz uma realidade alienada, de forma que o trabalhador não se reconhece como produtor do seu trabalho, porque este é objetivado na mercadoria. Todo o produto do trabalho torna-se mercadoria, mas a mercadoria não pertence ao trabalhador, que é quem a produz. Nessa relação reside, segundo Marx (1985a), o “caráter fetichista da mercadoria” (p. 58). O *fetichismo da mercadoria* produz uma realidade alienada, de maneira que os acontecimentos históricos, produzidos socialmente, passam a ter a aparência de fatos naturalmente dados. Essa percepção alienada se expressa em manifestações cotidianas, como na frase tão comumente ouvida: “as coisas sempre foram assim mesmo...”.

Separando o trabalho propriamente dito do seu produto e utilizando a força de trabalho como uma mercadoria igual às outras, o modo de produção capitalista produz novas relações sociais, fazendo com que as relações entre capital e trabalho apareçam como uma relação entre coisas, escondendo que são, na verdade relação entre pessoas. Eis o fetichismo da mercadoria, fundamento da alienação do mundo moderno (Pessanha, 1997, p. 20).

É nesse contexto que os diferentes tipos de trabalho se igualam, por serem exclusivamente humanos, e se diferenciam, de acordo com as especificidades de cada profissão.

O professor também é um trabalhador portador de uma única mercadoria: sua força de trabalho e, portanto, necessita vendê-la para poder manter-se enquanto ser humano, para prover a sua subsistência. Diante disso, os professores, como trabalhadores desta e nesta sociedade, também estão submetidos ao processo que conduz à alienação.

Pessanha (1997), no entanto, em estudo realizado sobre as condições de classe do professor, analisou algumas concepções de trabalho docente e afirma que a maioria dos autores reconhece uma certa “especificidade” no trabalho do professor que o torna diferente dos demais trabalhadores. A discussão, em geral, gira em torno da produtividade, proletarização e profissionalização dos professores⁸.

Para Codo e Vasques-Menezes (1999), a especificidade do trabalho do professor situa-se no produto do seu trabalho, que é o aluno transformado, educado, a mudança social na sua expressão mais imediata. Desta maneira, seu trabalho diferencia-se dos demais tipos já que “o professor transforma o outro através do outro mesmo, sem mediações” (p.45).

Apesar das especificidades encontradas no trabalho dos docentes, para Serrão (2002), tanto o professor da escola privada, quanto o professor da escola pública – embora com distinções bastante significativas – são vendedores de sua força de trabalho, o que faz com que se submetam a condições de trabalho que produzem o processo de alienação explicitado por Marx.

Além disso, historicamente, os professores e demais trabalhadores em educação não têm tido estruturas satisfatórias para realizar seu trabalho, mas têm que se desdobrar para propiciar aos alunos condições de estudo e aprendizagem.

⁸ Essa discussão extrapola os âmbitos deste trabalho. Ver mais em: 1) PESSANHA, E. C. *Ascensão e Queda do Professor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997; 2) ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991; 3) CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Para Fenstermacher (*apud* Pérez Gómez, 1998), “as proposições tecnológicas sobre o ensino, a concepção do professor/a como técnico, conduzem inevitavelmente a este fenômeno de alienação” (p. 367). No entanto, acreditamos que o fenômeno da alienação é mais abrangente e complexo, sendo proveniente das relações de produção externadas pela sociedade capitalista. É necessário esclarecer que a perspectiva do professor como técnico é determinada pelo processo de trabalho e vem responder a demandas econômicas de um meio social mais amplo do que o campo das práticas escolares.

O professor da escola pública é, portanto, vendedor de sua força de trabalho, ou seja, trabalhador assalariado. Assim, ele também estabelece uma relação de exploração, ainda que diferenciada da exploração especificamente capitalista (Serrão, 2002). A atuação dos professores também está subordinada à lógica da produção capitalista, assim como a de outros profissionais, ainda que com bastante diferenças específicas.

Com essa explanação, queremos dizer que as dificuldades encontradas pelos professores no que se refere ao desenvolvimento de sua atividade profissional estão intimamente relacionadas ao processo de alienação produzido nas relações de trabalho da sociedade capitalista. Além disso, as propostas políticas de sucateamento da educação pública também são determinadas por esse modelo, o que acaba por dificultar ainda mais o desenvolvimento do trabalho do professor.

1.1. Condições de trabalho

Com o desenvolvimento do capitalismo, as características do trabalho que os professores desenvolvem vêm sofrendo mudanças constantes. De mestre-escola a professor, as conseqüências vão além de uma mudança de denominação apenas.

Por volta dos anos de 1920 e 1930, quando a organização do ensino sai do âmbito da Igreja e passa a ser dever do Estado, a atividade docente começa a ser vista como profissão, e o professor, como profissional da educação. Grande parte do ensino, até então, era responsabilidade dos religiosos como parte de sua função na Igreja, ou seja, era uma atividade não-remunerada. A origem da condição do professor como funcionário está relacionada ao

surgimento do capitalismo, quando se dá a separação entre a sociedade civil e o Estado. A ligação do professor ao Estado seria um dos traços que marcam a especificidade dessa atividade.

Para Arroyo (*apud* Pessanha), a partir dos anos 20, quando aumentam as contratações de professores pelo Estado, o mestre passou a ser assalariado do governo e a atividade de ensinar passa a ser um emprego e não mais um ofício (1997). No que se refere mais especificamente à atividade do professor primário – hoje chamado professor das séries iniciais –, podemos dizer que as mudanças atingiram, dentre outros aspectos, o reconhecimento social e material relacionado à sua função e profissão.

No século XIX, essa atividade era desenvolvida por mulheres das classes mais baixas, diante da necessidade de auxiliar nos gastos domésticos por meio do trabalho remunerado. Além disso, era uma perspectiva de ascender socialmente ou, pelo menos, para não cair para um meio de vida “não-decente” (Pessanha, 1997, p. 71).

No século passado, desencadeou-se no Brasil um crescente processo de industrialização, com o crescimento das classes operárias e o surgimento das “classes médias”, devido, principalmente, aos trabalhadores rurais que partiram para a cidade em busca de um trabalho “não-manual” e do empobrecimento da aristocracia. Nesse sentido, os professores primários dessa época seriam provenientes tanto dos grupos mais pobres, que buscavam a realização de um trabalho “não-manual”, quanto da aristocracia em decadência, que procurava manter o prestígio social (*Ibidem*).

Percebe-se, então, que, nesse momento da história, ser professor – mais especificamente professora, pois a atividade era exercida geralmente por mulheres – trazia consigo certo *status* social. Além disso, embora o salário recebido não fosse muito alto, ele contribuía bastante para a manutenção das despesas da família.

Garcia (1996), analisando a atividade das professoras primárias das décadas de 1950 e 1960, afirma que o salário recebido era o mais alto do funcionalismo público, o que trazia para as professoras um “sentimento de potência, de reconhecimento social, de valor pessoal” (p. 153).

A autora descreve, ainda, que as professoras tinham tempo para planejar, avaliar e pensar sobre cada um dos seus alunos e alunas, já que o salário recebido permitia que elas tivessem apenas um emprego e vivessem decentemente (*Ibidem*). Isto indica que os

professores já foram um dia reconhecidos pela importância de sua função social e já encontraram melhores condições de trabalho nas escolas públicas.

A realidade de trabalho dos professores vem se modificando drasticamente. Com o tempo, não mais conseguiram manter sua condição de vida com o salário recebido e logo tiveram que ocupar o pouco tempo livre que lhes restava com outra atividade, na maioria das vezes, a própria docência em mais de uma instituição de ensino.

Os salários reduzidos e o aumento na carga horária de trabalho acarretaram profundas mudanças na relação dos professores com o seu trabalho. Não há tempo adequado e remunerado para o descanso, para realizar cursos de formação, para participar das reuniões pedagógicas da escola, para a troca de experiências entre os colegas, além da intensificação do controle burocrático do Estado sobre sua atuação, principalmente daqueles que atuam nas escolas públicas.

A deteriorização das condições de trabalho do professor e a paulatina perda de qualidades profissionais é o fenômeno que passou a ser chamado como *proletarização do magistério* (Contreras, 2002).

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária (*Ibidem*, p. 33).

Para Giroux (1997) a proletarização do trabalho docente é a

tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (p. 158).

Na perspectiva deste autor (*Ibidem*), portanto, a tendência de proletarização do trabalho docente estaria mais vinculada à perda de autonomia sobre a atividade que desenvolvem e à desqualificação desta atividade, classificada como técnica.

Também tratando da questão do intenso acréscimo de responsabilidades e modificações ocorridas na atividade dos professores, encontramos o autor Esteve (1999) que, em seu artigo intitulado “Mudanças sociais e função docente”, aponta elementos de transformação no sistema escolar que afetam diretamente o trabalho do professor. Trata-se de um autêntico processo histórico de aumento das exigências nas atividades desenvolvidas pelos docentes, sem que estes tenham sido suficientemente preparados nos cursos de formação para lidar com essas novas circunstâncias e tarefas.

Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e efectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual (*Ibidem*, p. 100).

Somam-se a essas atividades aquelas nas quais os professores atuam fora do espaço da sala de aula, mesmo tendo relação direta com ela e com o ensino. Além de planejar, realizar, avaliar e organizar suas aulas eles exercem mais uma infinidade de tarefas dentro da escola: conversa com os pais dos alunos; com a direção da escola; com os outros professores; corrigem provas, cadernos, trabalhos; preparam material para os conselhos de classe, participam dos conselhos, planejam e participam da organização eventos, que são comuns em escolas (festas juninas, gincanas, rifas, feira de ciências, etc.); preparam material didático (pois nem sempre as escolas os possuem); participam de reuniões pedagógicas, administrativas, financeiras, de conselhos deliberativos, de associação de pais e alunos (APP); participam das reuniões para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; emitem e registram notas e conceitos; dentre outras atividades que poderíamos citar, mas que dependem da realidade de cada instituição educacional e da série em que o professor leciona.

O professor das séries iniciais depara-se, ainda, com um rol de tarefas inerentes à sua situação de professor de “crianças pequenas” e por ser responsável integralmente por uma turma. O trabalho continua para além da sala de aula e da escola, pois muitas vezes provas e atividades têm que ser corrigidas, figuras devem ser recortadas para ilustrar os novos conteúdos, exercícios de fixação devem ser elaborados (Soratto e Heckler, 1999) e dentro da carga horária de trabalho quase nunca há tempo programado para a realização dessas atividades.

É comum, portanto, vermos a atividade do professor ser reduzida à sala de aula, quando é sabido que suas atribuições extrapolam esse âmbito, mesmo que seja o foco principal – o ponto culminante da ação do professor.

Para Gimeno Sacristán (1998), é necessário e urgente superar a concepção do espaço da sala de aula como lugar proeminente de exercício da profissão, pois o individualismo dos professores e suas atividades realizadas nesse âmbito são mais impermeáveis à mudança. É importante salientar, também, que a redução da atividade dos professores à sala de aula vem ao encontro das políticas educacionais que regem o trabalho docente, à medida que não prevêem tempo remunerado para o professor se dedicar às atividades realizadas fora da sala de aula, mas que direcionam, em certa medida, as ações dentro dela.

Os docentes, portanto, atuam sob condições de trabalho desfavoráveis, principalmente quando analisamos o alto grau de responsabilidade de suas atividades e a tensão a que são submetidos diariamente por terem como tarefa a preparação do futuro de outra pessoa. São os desejos e os projetos de vida de outros que estão sob a responsabilidade do professor, nessa sociedade onde a escola é ainda considerada um meio de ascensão social e os anos de escolaridade são vistos como perspectiva de alcançar um bom emprego e de “ser alguém na vida”.

(...) A passagem pela escola é ainda tida pelos setores populares como esperança de sobrevivência e de melhoria das condições de vida numa sociedade cada vez mais competitiva, embora cada vez fique mais claro que a escolarização não é garantia de emprego (Batista e Codo, 1999, p. 73).

Por outro lado, essa responsabilidade não é reconhecida socialmente. A dedicação dos professores não é proporcional às condições objetivas de trabalho e remuneração. Em virtude disso, muitos professores abandonam a tentativa de melhorar a atividade que exercem, não demonstrando o menor esforço em atualizar-se ou propor mudanças quaisquer em sua prática pedagógica, pois já se desprenderam do sentido social de seu trabalho⁹.

⁹ Para Basso (1998), o professor realiza um trabalho alienado quando suas atividades são executadas apenas para garantia de sua sobrevivência (para receber seu salário no final do mês), não correspondendo ao significado da profissão fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente. Nessa ótica, os professores bem-sucedidos são aqueles que conseguem integrar significado e sentido.

No estudo organizado por Codo (1999), esse estado de “desistência” encontrado em grande parte dos professores brasileiros é caracterizado como *burnout*¹⁰, que é “uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (p. 238).

Os professores possuem certa autonomia – ainda que relativa – na determinação de suas atividades diárias (Contreras, 2002; Gimeno Sacristán, 1998), mas enfrentam grandes dificuldades para realizarem na sala de aula o que desejam em termos de ensino. É o que alguns autores têm chamado de crise de identidade dos professores (Esteve, 1999; Nóvoa, 1997), definida pela “contradição entre o eu real (o que eles são diariamente nas escolas) e o eu ideal (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser)” (Esteve, 1999, p. 110).

Batista e Codo (1999) corroboram a idéia de que os professores enfrentam atualmente uma crise de identidade. Para os autores, é um momento onde o saber-fazer e a competência dos professores para lidar com as exigências do mundo atual são questionados. As cobranças em relação às atividades que os professores desenvolvem são inúmeras, mas as melhorias das condições de trabalho não estão de acordo com as exigências que lhes são impostas. Nessa situação, o professor sofre e a confiança em si mesmo se abala.

A tensão entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo é uma característica estrutural dos trabalhos que envolvem cuidado. Assim, o desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional. Esse esgotamento é representado pela situação na qual os trabalhadores, mesmo querendo, percebem que já não podem dar mais de si efetivamente. É uma situação de total esgotamento da energia física e mental. O professor nesta situação se sente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos (Codo e Vasques-Menezes, 1999, p. 241).

Essa crise de identidade está relacionada, então, às condições de trabalho a que são submetidos os professores e às configurações atuais de sua profissão.

Diante do quadro apresentado, Sorato e Heckler (1999) afirmam que, em termos organizacionais, tudo que a escola fornece ao trabalhador coloca-a como uma das piores organizações para se trabalhar.

¹⁰ Cherniss (*apud* Codo e Vasques-Menezes, 1999, p. 241) “alerta para a diferença entre *burnout* e alienação. A alienação diminui a liberdade do sujeito para levar a cabo sua tarefa; no caso de *burnout*, a situação se inverte um pouco, o sujeito tem liberdade de agir, mas sobre uma tarefa impossível de realizar”.

No entanto, mesmo em condições desfavoráveis, muitos professores buscam, com um certo grau de autonomia que eles ainda possuem, resistir ao processo de alienação e desistência, lutando por melhores condições laborais.

2. A formação inicial de professores.

Estudos recentes na área da formação de professores têm apontado para uma perspectiva teórica que busca compreender as funções do professor e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional, contrapondo-se à perspectiva técnica, muito difundida e atrelada aos princípios do Positivismo.

Na perspectiva técnica, o professor é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. É o que Schön (1995) denomina de *racionalidade técnica*, perspectiva herdada do Positivismo que prevaleceu ao longo do século XX e ainda permanece presente no século XXI.

O professor considerado como técnico é aquele que deve aprender [somente] conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas elaboram (Pérez Gómez, 1998). Para Schön (1995), essa racionalidade fortalece a hierarquia tanto dos saberes, quanto das profissões em geral.

Na formação de professores com base no modelo da perspectiva técnica, as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, e a parte prática localiza-se, geralmente, no final do curso, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada. Entende-se que, compreendendo a parte teórica, o indivíduo pode melhor aprender a técnica para utilizá-la na solução de problemas e no desempenho de sua função profissional (Gonçalves e Gonçalves, 1998).

Para Contreras (2002), na perspectiva da racionalidade técnica, a competência dos professores localiza-se no conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se que a competência e as atividades dos professores ficam reduzidas, pelo menos no que se refere à qualidade.

Muitos autores analisaram e teceram suas considerações sobre a perspectiva técnica. Mizukami et al (2002), por exemplo, faz críticas a esta perspectiva, pois seu modelo de formação inicial de professores apóia-se na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. A atividade profissional consiste em resolução

de problemas instrumentais por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica, desconsiderando a singularidade e complexidade das práticas pedagógicas.

A partir dos anos 90, surgem em diferentes países os primeiros movimentos de valorização da formação e profissionalização de professores, nos quais se desenvolve o conceito de *professor reflexivo*, procurando opor-se aos preceitos da racionalidade técnica. Esta concepção, denominada de racionalidade prática, que tem como um dos seus principais formuladores o professor norte-americano Donald Schön, busca valorizar a experiência, a reflexão na experiência e o conhecimento tácito do professor.

Assim, Schön propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, da análise e da problematização desta mesma prática. Nesta perspectiva, a formação inicial tem um lugar importante, pois é compreendida como um dos momentos de aprendizado da profissão, porém não o único.

Para Pimenta (2002), as idéias de Schön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países e colocaram novamente em discussão variadas questões referentes à autonomia dos professores e da escola, às condições de trabalho e à identidade profissional, entre outras. Além disso, apontaram para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situaram a pesquisa como um importante instrumento de formação de professores. Nessa perspectiva, o professor é considerado como sujeito do seu fazer profissional, alguém que aprende, ensina e reconstrói seus saberes mediante as situações com as quais se defronta na prática (*reflexão na ação*) e em relação com os saberes apreendidos durante a trajetória de formação.

Mesmo com o desenvolvimento desse outro pressuposto teórico, várias pesquisas já demonstraram que os princípios da racionalidade técnica permanecem presentes (Oliveira, 1994; Lara, Mosquera e Ramos, 1998), tanto na formação dos professores, quanto no desenvolvimento de suas atividades na escola ou nos outros campos educacionais. Há, no entanto, tentativas de se romper com a perspectiva da racionalidade técnica no âmbito teórico, entre os pesquisadores universitários e demais estudiosos da área educacional em geral, a partir da consciência de que a formação baseada na racionalidade técnica não permite uma prática docente crítica e transformadora, já que o professor é tomado como mero reproduzidor de ações, preocupado somente com o “saber-fazer”.

Por que motivo, mesmo com várias discussões teóricas a respeito da necessidade de formação de *professores críticos e reflexivos*, na prática, o que permanece é o princípio da racionalidade técnica? Os professores têm conseguido realizar a reflexão tão teorizada? Que condições de trabalho os professores têm para refletir? Por que, mesmo nas universidades, *locus* da produção científica e acadêmica, espaço dos grandes pesquisadores e estudiosos da área, a formação permanece atrelada aos princípios da racionalidade técnica?

Na teoria e no discurso é perceptível a busca pela mudança, por formar professores reflexivos, que reflitam criticamente sobre seu próprio processo de trabalho e atividades específicas da docência. No entanto, não é o que vemos ser concretizado.

Os pressupostos da perspectiva prática são muito atraentes e contribuem para o desencadeamento de discussões acerca do papel da pesquisa no processo de formação de professores e da articulação de um projeto de formação inicial e contínua que valorize os conhecimentos dos professores. O entendimento do professor como prático reflexivo, entretanto, permanece atrelado à realização de um esforço individual, já que – como apontado anteriormente – os professores enquanto categoria profissional não dispõem, ainda, de condições objetivas mínimas necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho.

Pesquisas já apontaram (Serrão, 2002; Pimenta, 2002; Ghedin, 2002) – mesmo reconhecendo algumas contribuições de Schön – que a teoria por ele proposta pode supervalorizar a atuação do professor como indivíduo, tomando a perspectiva da reflexão como suficiente para a resolução de problemas da prática (Pimenta, 2002).

Nesse sentido, para Liston e Zeichner (*apud* Pimenta, 2002),

só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque eles próprios são condicionados ao contexto que atuam (p. 23).

A perspectiva prática pode trazer importantes contribuições para a análise da formação e prática profissional dos professores, desde que o processo de reflexão não seja tomado como uma atitude individual e isolada, independente das condições concretas de trabalho existentes na sociedade capitalista.

Isto parece acarretar um relativismo que pouco poderá contribuir para a superação da racionalidade técnica, a qual tanto se critica. É de conhecimento público que essa racionalidade, apesar de se manifestar em cada realidade particular, deita suas raízes em âmbitos mais amplos e complexos (Serrão, 2002, p. 153).

Gimeno Sacristán (1998) sugere que o processo de *reflexão na ação* proposto por Schön seria valioso para definir a entidade da competência profissional, mas que, na realidade, o professor não consegue investir meia hora em definir a situação do caso único que cada aluno lhe apresenta, cada propósito curricular, cada aula, cada momento ou jornada escolar, pelas condições adversas de trabalho e não porque não possui competência profissional para tal.

Duarte (2003) lembra, ainda, que os estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” desvalorizam o conhecimento escolar, científico, teórico, pois propõem que o conteúdo da formação dos professores seja “reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo” (p. 620). Nesse sentido, a prática reflexiva não aborda a compreensão crítica do contexto social em que o ensino ocorre e desvaloriza o conhecimento teórico, sem o qual, segundo a teoria crítica, na visão de Libâneo (2002), não podemos desvendar as condições que produzem a alienação, as injustiças e as relações de dominação. Não queremos professores que reflitam somente sobre sua prática, mas também sobre outras práticas, principalmente as políticas e as sociais mais amplas.

Por outro lado, alguns estudos desconsideraram a condição de alienação produzida pelo modo de produção capitalista (Dias da Silva, 1998; Gatti, Esposito e Silva, 1998; Lima, 2002; por exemplo). As condições de trabalho disponíveis aos professores objetivadas pelas políticas neoliberais tais como: baixos salários, desvalorização profissional, desmotivação, excesso de carga horária de aulas; foram apontados como os únicos responsáveis pelo fato dos docentes permanecerem atuando e se percebendo como técnicos que aplicam um conhecimento fragmentado, gerado por outros, geralmente os “cientistas” da educação. Esses problemas são ingenuamente apontados como responsáveis pelo fracasso da formação e da prática de profissionais críticos. A origem desses problemas, a base que sustenta as precárias condições de trabalho, na maioria das vezes, não é explicitada ou reconhecida. A análise concreta da

realidade, dentro da complexidade que envolve o trabalho capitalista, foi esquecida ou ignorada.

Como dissemos acima, os professores enfrentam os dilemas e as contradições de serem trabalhadores assalariados da sociedade capitalista. O processo de *reificação* dos homens também se dá no campo educacional e atinge os profissionais da educação. O *fetichismo da mercadoria*, por transformar em natural aquilo que é produzido socialmente, pode aprisionar os docentes e aliená-los do processo de produção do trabalho. Neste sentido, a permanência da racionalidade técnica estaria mais ligada à condição de alienação do trabalhador na sociedade capitalista do que às políticas educacionais desenvolvidas, embora ambos sejam processos indissociáveis e sincrônicos, um dependendo do outro para se desenvolver.

Não se trata de fazer uma análise determinista, ou mesmo pessimista. No entanto, é necessário compreender o movimento que nos constitui como sujeitos, sem esquecer que, enquanto sujeitos, também fundamentamos e constituímos esse mesmo movimento, assim como a resistência a ele. Por isso, acreditamos que a situação inversa também seja possível. Assim como os professores estão subordinados à lógica do capital, à exploração capitalista e à alienação, eles também produzem mecanismos de insubordinação, porque são, ao mesmo tempo, produtos e produtores dessa realidade.

Nesse sentido é que se compreende a ênfase e a valorização dos métodos de ensino reclamadas pelos futuros professores (estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC): eles são, ao mesmo tempo, assim como seus professores, produtos e produtores dessa realidade. No entanto, longe de afirmar a legitimidade da solicitação dos estudantes¹¹ de que o curso de Pedagogia fosse mais voltado às metodologias de ensino, cabe ressaltar que de alguma forma poderia, pelo menos, estar mais próximo das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

Diante disso, chamamos a atenção para uma questão importante na formação de professores: que conteúdos e disciplinas são priorizados? Onde e como se dá a participação da escola junto aos cursos de formação?

Com a intenção de distanciar-se da perspectiva técnica, a formação de professores foi direcionada ao estudo mais amplo das teorias que envolvem a problemática educacional. Essa

¹¹ Na introdução deste trabalho, cito os resultados da pesquisa de que participei quando era bolsista PIBIC/UFSC. Esses resultados me estimularam a propor a investigação atual.

direção do currículo dos cursos visa a evitar que a formação de professores se concentre apenas em questões e atividades técnicas. Ressaltamos, no entanto, que o estudo das teorias que compõem a área educacional, sejam elas sociológicas, pedagógicas ou filosóficas, embora extremamente importante, pode tornar-se estéril se não tiver a preocupação de fazer a devida referência e a necessária interlocução com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos.

Pimenta (2002) também aponta nessa direção quando afirma que,

os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e objetivo da formação. Muitas vezes, seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores (p. 37).

Não se trata de desconsiderar ou desvalorizar o conhecimento das teorias – assim como propõe a “epistemologia da prática”. Trata-se de abordá-las como elementos de análise e expressão da prática e do contexto profissional dos professores. Para Kuhlmann (citado por Arce, 2001), a formação dos educadores deve pautar-se na capacitação teórica que permita, a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana. Os saberes teóricos devem se articular, ao mesmo tempo, aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Isto não quer dizer que a prática – e os conhecimentos dela provenientes – devam ser supervalorizados na formação dos professores.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2002) afirma que podemos pensar através da ciência. E alerta que *transmitir* ciência aos futuros professores não equivale a fazê-los pensar de maneira diferente. Nessa questão residiria o fracasso da formação de professores, pois a ciência que é *passada* não ajuda os futuros professores a pensar (grifo nosso). O autor aponta, ainda, que para educar é necessário que se tenha “um motivo, um projeto, uma ideologia” e que esses itens têm sido um capítulo ausente nos cursos de formação do professorado.

Moraes (2001, p. 14) corrobora essa afirmação quando escreve que, atualmente,

a fragmentação do real, a diluição dos sujeitos, a ênfase na empiria como limite, nos fez perder o horizonte de um “ethos”, que como os gregos

anteviam, é o modo pelo qual o ser humano realiza aquilo que lhe é próprio como ser pertencente a “polis”, ser social por excelência. Isto é, nos faz perder o sentido da proposição, “demasiadamente humana”, da intersecção entre a experiência do contingente e o reconhecimento de uma certa universalidade, proposição, aliás, intolerável ao discurso neo-pragmático de resultados imediatos.

Mesmo considerando a importância da aproximação com as práticas escolares na formação inicial, confirmamos a idéia de que é a teoria que pode oferecer aos professores perspectivas de análise para que compreendam “os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Nesse processo, “(...) é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem” (Pimenta, 2002, p. 26).

A reflexão sobre a prática, neste sentido, exige um distanciamento e um certo estranhamento da própria prática, além da apropriação e produção de teorias, para que se possa analisá-la criticamente. Desta maneira, a teoria¹² – e sua utilização para analisar a atividade de ensino – e não a prática, apresenta-se como possibilidade de superação do praticismo da racionalidade técnica e mesmo da racionalidade prática. Além disso, acreditamos que é a universidade o lugar por excelência da reflexão e do pensamento crítico. A aproximação das práticas escolares, em nenhum momento pode perder de vista que a universidade é o local mais qualificado para a formação de professores.

¹² Compreende-se a teoria como uma “cultura objetivada” elaborada coletivamente para além da sala de aula e da escola.

3. A aprendizagem da docência.

Aprender a ensinar e a tornar-se professor é um processo pautado em diversas experiências e conhecimentos histórico-culturais que vão constituindo o sujeito antes mesmo da sua preparação formal e que prossegue ao longo da carreira, permeando toda sua prática profissional. Essa maneira de conceber a aprendizagem da docência tem sido abordada nas pesquisas mais recentes que investigam a prática e o pensamento dos professores (Mizukami et al, 2002; Tardif, 2002; Guarnieri, 2000; entre outros).

Partimos, portanto, do pressuposto de que a aprendizagem da docência ocorre durante toda a vida devido à natureza do trabalho docente, que compreende três aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à provisoriedade dos conhecimentos, porque são socialmente produzidos. O segundo aspecto refere-se à consideração de que o professor lida com sujeitos; o fundamento do seu trabalho é a educação de sujeitos, portanto, históricos e em permanente movimento. O terceiro e último aspecto refere-se às mudanças nas relações sociais e interpessoais em desenvolvimento. Tais aspectos, que configuram a atividade docente, fazem com que o professor esteja em constante desenvolvimento profissional.

Este pressuposto não significa, entretanto, considerar que a formação dos professores poderá ser restrita ou simplificada, já que a aprendizagem ocorre durante toda sua carreira profissional. Pelo contrário, para iniciar o trabalho docente é necessário que o futuro professor tenha passado por um sólido aprofundamento teórico e prático sobre a realidade social em que vai atuar para que consiga analisar e planejar sua ação. A formação profissional, principalmente a inicial, deverá proporcionar ao futuro professor todos os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e metodológicos que orientarão sua ação no campo educacional.

Por outro lado, na atual fase do desenvolvimento do capitalismo, a divisão entre trabalho “intelectual” e trabalho “manual” esfacela e divide também o saber do ensino e da pesquisa, acentuando a ilusória divisão entre prática e teoria.

Para Pessanha (1997),

à proporção que aumenta a divisão do trabalho e se acentua a especialização de tarefas, o trabalho se simplifica, e o trabalhador vai pouco a pouco

perdendo a habilidade e a destreza que só existem quando se domina o processo de trabalho desde a sua concepção até sua realização. A divisão social do trabalho vai destruindo a unidade entre concepção e execução, dessa forma o que foi pensado por uns passa a ser executado por outros: separa-se os homens entre os que sabem e os que não sabem, alienando o trabalhador não só do produto do seu trabalho como também do conhecimento a respeito do seu próprio trabalho (p. 21).

Nesse modelo, tende a ocorrer a descaracterização dos professores como produtores de saberes e reduz-se sua função somente à reprodução dos conhecimentos científicos desenvolvidos pelos pesquisadores na academia. Os debates que vêm sendo desenvolvidos em torno da valorização dos conhecimentos dos professores, no entanto, pretendem romper com o modelo tecnicista trazido pela divisão do trabalho produzida pela sociedade capitalista.

O processo histórico que transformou o mestre em professor produziu a desvalorização do saber específico dos professores em favor de um saber científico. O saber da pedagogia tende a se fazer em detrimento do saber da experiência dos professores, deslegitimando-os como produtores de saber.

Contreras (2002) defende esta posição quando aponta que

(...) os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional (p. 63).

Os professores, no entanto, dominam um saber que é produzido no embate entre o conhecimento teórico-acadêmico e a sua experiência, mas geralmente não têm consciência da produção desse saber, pois se percebem como aplicadores de teorias elaboradas por outros, por conta de uma percepção alienada sobre seu próprio trabalho.

Nessa mesma compreensão, no contexto das reformas políticas no campo da formação de professores, por exemplo, o conceito de *competências* “está substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) e o de *qualificação* (no caso do trabalho)” (Pimenta, 2002, p. 41). A autora explica, ainda, que essa substituição acarreta prejuízos para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento.

Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho (*Ibidem*, p. 42).

Gimeno Sacristán (1998) também avança nessa direção ao apontar que a visão do professor como “executor” tem sido reforçada ao se conceber as competências docentes como agregação de habilidades submetidas a controles de padrões específicos de comportamento. Além disso, afirma que a concepção de professor como executor de diretrizes contribui para sua desprofissionalização.

Estudos sobre os docentes e seus saberes têm sido realizados nas duas últimas décadas em todo o mundo. Sob pontos de vista diversos, o que parece manter-se constante é a valorização da prática cotidiana dos professores como constituidora de saberes.

Tardif (2002), nesse sentido, afirma que os professores são produtores de um saber que é *social*, por ser adquirido no contexto de uma “socialização profissional”. Nesse contexto, os saberes são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e dos aspectos de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor também aprende a ensinar, fazendo o seu trabalho. Este saber é desenvolvido pelos professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. É o saber produzido na e pela experiência profissional (*Ibidem*).

Ghedin (2002) corrobora essa idéia, afirmando que “é o professor quem procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática torna-se o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis” (p. 135).

Guarnieri (2000) também acredita que a aprendizagem profissional não finaliza no curso de formação. Segundo a pesquisadora, que também realizou uma investigação com professores iniciantes,

é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor; ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (p. 5).

Percebe-se, neste sentido, que o saber docente, como já se ressaltou, não se define somente no momento da formação acadêmica, ele vai se articulando com outros saberes adquiridos pelo professor durante sua trajetória de vida e, principalmente, com os saberes adquiridos durante a experiência profissional. Tardif, Lessard, Lahaye (1991) definem o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (p. 218).

Nessa perspectiva, a centralidade colocada nos professores – e em seus saberes – tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando a valorização dos professores e afirmando que eles produzem, sim, um saber, que é legitimado pela prática. Essa concepção busca a afirmação do conhecimento produzido pelos professores na experiência profissional.

Para Pimenta (*apud* Contreras, 2002), a valorização do pensamento dos professores, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores são aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas na sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem e os reinterpretam.

Gimeno Sacristán (1998) alerta-nos que esse modelo que dá ênfase ao pensamento e à tomada de consciência do professor não pode perder de vista que tanto os conteúdos como os processos desse pensamento são fenômenos sociais, desenvolvidos dentro do quadro de um cargo configurado por variáveis institucionais, sociais, políticas e históricas.

É importante atentarmos, também, para o fato de que a concepção de que os professores mobilizam saberes no exercício de sua profissão tem sido utilizada por aqueles que atuam nas políticas educacionais como fundamento para a formação inicial e continuada de professores. Nas atuais políticas para a graduação e também para a pós-graduação, os saberes mobilizados na experiência profissional são exacerbados em detrimentos da formação científica e acadêmica (Freitas, 2002).

Essa concepção distancia-se da racionalidade técnica, pois considera que os professores produzem conhecimentos na e pela experiência profissional e que estes não são meramente técnicos. No entanto, para manter a luta pela melhoria da qualidade da formação dos educadores é necessário que os saberes experienciais sejam vistos como fortalecimento da

condição emancipatória do professor e não da visão do docente como um simples reprodutor e aplicador de conhecimentos e técnicas de ensino.

Essa consideração de que os professores mobilizam saberes profissionais e constroem e reconstróem seus conhecimentos em diferentes contextos e tempos tem sido o foco de várias pesquisas recentemente realizadas e que se preocupam em analisar a elaboração e a constituição desses conhecimentos.

Montalvão e Mizukami (2002), por exemplo, estudaram as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação de futuras professoras das séries iniciais e perceberam que o rol de saberes nas quais elas se baseiam são marcados, principalmente, pelo senso comum, desvinculado das teorias aprendidas no curso de magistério. Para as pesquisadoras, “tais saberes [senso comum] constituíram a base principal na qual as participantes se apoiaram para analisar as situações de sala de aula propostas na pesquisa” (p. 123). Este estudo aponta, também, para um direcionamento da atividade do professor única e exclusivamente para a sala de aula.

Segundo Queiroz (2001), os saberes profissionais não se limitam apenas à sala de aula, mas necessitam ser analisados a partir de uma perspectiva profissional mais ampla que permita o estabelecimento de relações entre a formação docente e os diversos tipos de interferências às quais os professores estão sujeitos. Tais interferências são muito importantes de serem analisadas pois exercem influências bastante significativas no trabalho diário dos professores. Gimeno Sacristán (1998) afirma que as ações e decisões dos professores estão prefiguradas, de algum modo, dentro do contexto em que atuam. Ele afirma que o professor possui um “peculiar grau de autonomia”, à medida que sua ação depende, entre outros, da estrutura das escolas, da organização do trabalho e das políticas educacionais.

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (*Ibidem*, p. 166).

Contreras (2002) complementa, afirmando que “a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle

técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora” (p. 39).

Os professores que atuam nas séries iniciais, pelo fato de atenderem sozinhos a um mesmo grupo de alunos na maioria das áreas do currículo, possuem, segundo Gimeno Sacristán (1998), uma margem de atuação um pouco mais ampla, “inclusive em contextos rigidamente controlados. Pois, nenhum controle, felizmente, pode chegar a esses extremos de eficácia” (p. 175). Portanto, para esses autores (*Ibidem*), os professores não são meros executores de tarefas ou transmissores ingênuos de conhecimentos científicos, pois são sujeitos históricos e pensantes, mesmo submetidos a condições de trabalho alienantes.

Possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que para o que ensina vêm dadas na hora de configurar um determinado tipo de prática por meio da própria representação que se faz desses condicionamentos (Gimeno Sacristán, 1998, p. 167).

Diante dessas questões, podemos considerar que o professor não é apenas um técnico-especialista cuja atividade se define como meramente instrumental, nem tampouco um profissional totalmente autônomo que reflete continuamente sobre sua ação. Acreditamos que a ação do professor movimenta-se entre esses dois extremos, pois a atividade docente está em constante processo dialético, influenciada pelas condições sociais existentes.

Todas essas reflexões fornecem importantes subsídios para a análise do ingresso e das primeiras experiências dos pedagogos na profissão docente.

Capítulo II

Considerações teórico-metodológicas.

Conhecer o trabalho de professores iniciantes levando em consideração seus saberes e práticas cotidianas permite repensar nossa concepção a respeito de sua formação e atividade profissional.

Neste estudo, abordamos a prática dos professores iniciantes em sua totalidade, considerando as atividades cotidianas e de rotina como constituintes da aprendizagem de ser professor, pois, conforme Azanha (1992), “o cotidiano, até mesmo na sua mais rudimentar manifestação, extrapola os limites do físico e exhibe profundamente a marca do social e por isso, do histórico” (p. 63).

Para analisar, portanto, a prática profissional dos docentes, tomamos como pressuposto orientador que o desenvolvimento desta prática não depende unicamente deles, pois a ação dos homens determina e é determinada por condições materiais de produção de sua existência enquanto seres humanos. Assim, há que concordar com Marx (1991), quando afirmou que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (p. 154).

Conforme Gimeno Sacristán (1999), “é preciso compreender as ligações entre os professores e a prática, bem como estabelecer o princípio da relativa ‘irresponsabilidade’ dos professores em relação à prática” (p. 64). Esta “irresponsabilidade” a que se refere o autor deve ser compreendida tendo por base os pressupostos do materialismo histórico, em que o sujeito determina, mas também é determinado pelas condições sociais existentes, numa relação dialética.

Para o autor (*Ibidem*), os estudos sobre como os professores atuam, em muitos casos, não levam em conta o fato de que as possibilidades de escolha estão prefiguradas de algum modo dentro do campo de atuação.

As “normas” de funcionamento da sociedade capitalista estão presentes em todas as esferas escolares, inclusive nos próprios sujeitos; pois o homem é “ser social” e “ser

individual” ao mesmo tempo. Um indivíduo, em particular, é também totalidade, expressão e fundamento da sociedade em que ele vive.

Para Marx (1980),

embora se revele como indivíduo particular, e é exatamente esta peculiaridade que dele faz um indivíduo e um ser comunal individual, o homem é igualmente a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade como pensada e sentida (p. 141).

Segundo Kosik (1976),

na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (p.35).

Sendo assim, tendo por base os princípios do materialismo histórico e dialético, considera-se o desenvolvimento humano como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. O que ocorre é uma interação dialética que se dá desde o nascimento entre o ser humano e o meio cultural e social em que ele está inserido. Portanto, o vemos como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada sociedade, através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Essas idéias forneceram o fundamento para uma abordagem qualitativa de análise das informações que foram fornecidas pela pesquisa, para a compreensão de importantes questões relativas à prática pedagógica de professores em início de carreira e sua aprendizagem da docência. Dessa maneira, o pressuposto teórico-metodológico desta investigação foi pautado na compreensão de que a aprendizagem humana é composta por uma multiplicidade de fatores que advêm do contexto social, cultural e econômico mais amplos.

Compreendemos que as dimensões culturais e pessoais do professor enquanto sujeito social interferem nas relações desencadeadas na prática pedagógica, no contexto da sala de aula e da instituição de ensino. Essas dimensões, presentes na prática dos professores, contribuem significativamente para compreender sua constituição enquanto profissional da educação, na medida em que eles são expressão e fundamento desta sociedade.

O trabalho docente, nesta pesquisa, foi considerado em sua totalidade, que compreende a relação entre a dimensão subjetiva e objetiva – e que foram separadas apenas para fins de análise, uma vez que se constituem e se expressam ao mesmo tempo. A primeira manifesta-se por meio da formação do professor, de como ele se apropria dessa formação, do reconhecimento e *status* profissional. A segunda pode ser entendida como o conjunto de condições efetivas e materiais de trabalho, englobando desde a organização da prática, perpassando a organização do currículo, até a remuneração salarial do professor.

De acordo com Marx e Engels,

não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso, parte-se dos homens, da sua atividade real (1982, p. 26).

Partindo desse entendimento, a metodologia desse trabalho adotou uma abordagem qualitativa com o propósito de efetivar um estudo coerente com a realidade teórica e prática do contexto atual que envolve as condições de estruturação do início do trabalho docente, considerando-o como atividade historicamente construída.

Foram sujeitos desta pesquisa 144 egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, concluintes do curso nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2. Eles foram escolhidos pelo fato da pesquisadora já possuir experiência de pesquisa com esses sujeitos quando ainda eram estudantes do Curso de Pedagogia. Dessa forma, foi possível acompanhar um momento comum da formação inicial, percebendo como cada um dos alunos interpretou e reelaborou as questões coletivas vividas por todos.

Após a aplicação de um questionário – via contato telefônico – foi possível efetuar o mapeamento da inserção profissional de 123 dos 144 egressos. Este mapeamento proporcionou levantar algumas reflexões sobre as possibilidades e limites no que se refere ao ingresso de pedagogos no mercado de trabalho e à qualificação profissional. Possibilitou a identificação da ocupação profissional atual dos egressos, assim como da continuidade de sua formação.

Objetivando conhecer o processo de aprendizagem da docência de pedagogos recém-formados, optou-se por efetuar entrevistas com os egressos que atuavam ou que tivessem

atuado como docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escola regular e pública logo após a conclusão do curso. Além disso, esses professores deveriam encontrar-se em início de carreira, conforme estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores realizados por Huberman (1995) e Tardif (2002).

Para Huberman (1995), a vida profissional dos professores pode ser classificada em fases que integram ciclos, identificando tendências gerais apresentadas pelo conjunto de professores que estudou: *entrada na carreira*, fase de *estabilização*, fase de *diversificação*, fase de *pôr-se em questão*, fase da *serenidade e distanciamento afetivo*, fase do *conservantismo e lamentações* e fase do *desinvestimento*.

Durante a fase de *entrada na carreira* os professores sofrem o “choque do real”, onde o professor percebe a distância entre o idealizado enquanto estudante do curso de preparação para a docência e a realidade do trabalho. As complexas relações que se dão nessa instância evidenciam um movimento dinâmico, com duas nuances que o autor classifica como “sobrevivência” e “descoberta”, formando uma combinação que vai permitir que, nessa fase, o professor em início de carreira consiga estabelecer um equilíbrio entre sentimentos de insegurança e de entusiasmo pela profissão.

A fase de *estabilização* caracteriza-se como um momento de maior estabilidade e segurança na profissão. Há um sentimento de pertencimento a um “corpo profissional” e de “competência pedagógica crescente” (*Ibidem*).

A fase de *entrada na carreira* acontece entre um a três anos de docência e a fase de *estabilização* compreende o período de 4 a 6 anos de profissão¹³. Já Tardif (2002) compreende que o período de iniciação à docência se dá até os cinco anos de profissão. Essas fases não representam movimentos lineares e engessados, tanto que os autores apresentam inter-relações entre elas. A definição de períodos de tempo foi uma forma de sistematizar a classificação do ciclo de vida profissional dos professores. No entanto, a análise desse ciclo deve levar em conta as condições de trabalho, de vida e de formação dos professores.

Mesmo assim, essas fases apresentam características específicas e propícias à reflexão da aprendizagem da docência por meio da análise da constituição do início da trajetória de

¹³ As demais fases não serão abordadas em detalhes devido ao objeto de estudo deste trabalho ser o início da carreira de professores.

professores recém formados. Desta maneira, neste estudo consideramos “início de carreira” o período de até seis anos de experiência docente.

Foram entrevistados, portanto, cinco professores de séries iniciais do Ensino Fundamental público, com até seis anos de experiência docente. Quanto à opção pela atuação nas séries iniciais, ela se deu pelo fato dessa formação ser recente na organização curricular do curso de Pedagogia da UFSC. Da sua criação até o ano de 1995, o curso formava somente bacharéis/especialistas em educação (supervisores, orientadores, administradores,...) ou docentes para atuar no curso de Magistério do antigo 2º grau¹⁴. A formação para a docência nas séries iniciais, portanto, é relativamente recente, sendo que os primeiros pedagogos formados pela UFSC com essa possibilidade de atuação profissional¹⁵ concluíram o curso no final do ano de 1998.

Os pedagogos que se inseriram nesta categorização atuavam nos municípios de Florianópolis, São José e Palhoça.

Dois dos entrevistados haviam realizado curso de magistério antes do ingresso no Curso de Pedagogia da UFSC. Entretanto, é importante ressaltar que a influência da formação inicial na atuação profissional dos professores foi analisada com base no curso de graduação/licenciatura.

Além dessas, outras ações foram realizadas para o desenvolvimento da investigação, que buscou a inserção na realidade do professor iniciante:

- 1) Coleta de dados inicial dos pedagogos egressos na coordenadoria do Curso de Pedagogia da UFSC.
- 2) Levantamento de informações junto à Prefeitura Municipal de São José (PMSJ), Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina (SED/SC), o que possibilitou traçar o quadro de professores efetivos e ACT's¹⁶ atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2003, em Florianópolis, São José e Palhoça. Por meio desse

¹⁴ Cabe ressaltar que essa mudança curricular não ocorreu somente no Curso de Pedagogia da UFSC, é um movimento que se configurou na maioria dos cursos oferecidos pelas universidades públicas brasileiras, especialmente na década de 1990.

¹⁵ A formação de docentes para as séries iniciais é muito mais do que uma opção de formação/habilitação para pedagogos. Os currículos dos cursos de Pedagogia assumiram a docência como base da formação de qualquer educador, qualquer que seja sua função na instituição de ensino.

¹⁶ Admitidos em Caráter Temporário.

levantamento, foi possível traçar o panorama atual da forma de contratação dos professores das séries iniciais, que é uma das condições objetivas do trabalho docente, objeto de estudo deste trabalho.

- 3) Levantamento de informações sobre os últimos concursos públicos realizados para a contratação de professores nas cidades de Florianópolis, São José e Palhoça. Número de vagas, carga horária de trabalho e remuneração, são algumas das informações levantadas. Tais informações interligaram-se àquelas sobre a inserção profissional dos recém-formados.
- 4) Aplicação de questionário aos 144 egressos formados nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2, para identificação de sua ocupação profissional atual e continuidade da formação.
- 5) Seleção dos egressos para a entrevista, com base nos critérios já citados.
- 6) Elaboração do roteiro de entrevista, considerando os objetivos da investigação contemplados neste texto.
- 7) Realização de entrevista piloto.
- 8) Aplicação do roteiro de entrevista.

Cabe ressaltar que as etapas acima descritas não foram realizadas linearmente, uma após as outras, mas foram acontecendo simultaneamente.

Foram utilizados, portanto, como método de coleta de informações, questionários, entrevistas e consulta a documentos (Editais de concursos públicos, resultados do Censo Escolar e documentos da coordenadoria do Curso de Pedagogia da UFSC).

As entrevistas aos cinco professores foram estruturadas com questões fechadas para a captação dos dados sócio-econômicos e com questões abertas mais específicas sobre o trabalho docente. As falas foram armazenadas em gravador de áudio, com a devida autorização dos sujeitos que foram entrevistados.

O conteúdo das entrevistas foi focalizado por meio de categorias de análise, que foram estabelecidas de acordo com as questões tratadas pelos entrevistados. No entanto, alguns pontos gerais de reflexão foram levados em consideração:

- Término do curso de Pedagogia e início da trajetória profissional (ingresso no mercado de trabalho, locais de atuação após a conclusão do curso).
- Ingresso na escola onde trabalha ou trabalhou (como foi, o que mais causou impacto).
- Caracterização das atividades realizadas pelos professores (na sala de aula e fora dela).
- Dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.
- Recursos utilizados para a resolução das questões enfrentadas.
- Atividades que os professores priorizam diante da multiplicidade de atribuições que lhes cabe na escola.
- Socialização profissional (relações interpessoais no local de trabalho: equipe pedagógica, direção, outros professores, alunos, familiares dos alunos, etc.).
- Relação dos saberes das ciências pedagógicas com os saberes da experiência. Influência da formação inicial em sua prática docente.
- Perspectivas de atuação profissional vislumbradas pelos professores.

A entrevista, nesta investigação, constituiu-se como importante subsídio para a coleta de informações, à medida que permitiu o contato direto com os sujeitos-professores e até mesmo uma certa cumplicidade entre entrevistador e entrevistado. Podemos dizer que os professores dedicaram-se à entrevista e nos tomaram como verdadeiros interlocutores. Essa relação possibilitou que eles nos fizessem, inclusive, confidências e reivindicações em relação ao ingresso e primeiras experiências de trabalho no magistério.

Zago (2003), relatando sua experiência com a utilização da entrevista como instrumento de coleta de informações, também indica a presença desta relação de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado, afirmando que “não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações” (p. 301).

No entanto, segundo Cunha (1997), é importante que o pesquisador esteja atento para o fato de que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhes novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito” (p. 3).

Uma das entrevistas está disposta, na íntegra, no anexo 03 deste trabalho.

Nos capítulos seguintes, apresentamos e discutimos os resultados provenientes deste processo de investigação.

Capítulo III

O campo de pesquisa e os sujeitos da investigação: breve contextualização.

Para analisar a inserção na profissão e o processo de aprendizagem da docência de recém-licenciados em Pedagogia foi necessário, também, conhecer o contexto específico em que se configura a atividade dos professores e dos futuros professores. Este contexto compreende a formação inicial, o ingresso na carreira do magistério e o mercado de trabalho, assim como a organização da rede pública de Ensino Fundamental das cidades de Florianópolis, Palhoça e São José, campo de trabalho dos sujeitos desta investigação.

Além disso, foi importante também que conhecêssemos algumas características e um pouco da trajetória percorrida pelos egressos – sujeitos desta investigação, logo após a conclusão do curso de Pedagogia.

1. Formação de professores para as séries iniciais: em questão os cursos de Pedagogia.

Percorrendo a literatura específica em busca de referências sobre a formação e atividade profissional de professores das séries iniciais, encontram-se, em sua maioria, pesquisas e reflexões realizadas com base na formação em nível médio - o Curso de Magistério (Oliveira, 1994; Pimenta, 1999; Sarti e Bueno, 2001; Nono e Mizukami, 2001; Montalvão e Mizukami, 2002). Tal fato se deve, supostamente, pela razão de os cursos de Pedagogia serem relativamente novos nesse tipo de formação, visto que eles haviam sido criados para formar o licenciado com atuação restrita ao curso de magistério de 2º grau, e o bacharel, que costumava atuar nos órgãos gestores da educação.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 224).

Em 1969, por meio da Lei 5540/68, foram criadas as “habilitações”, e os cursos de Pedagogia passaram, então, a formar o pedagogo “especialista” que podia atuar na administração, supervisão escolar, orientação educacional, educação especial, ou ainda, como professor no curso normal.

Por iniciativa do movimento de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate sobre a atuação dos pedagogos na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois se questionava: se eles poderiam dar aulas para futuros professores, porque não poderiam, também, dar aulas no ensino básico? (Scheibe e Aguiar, 1999). Desse embate, desencadearam-se reflexões acerca da identidade e, por conseqüência, da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia entre os educadores brasileiros.

Para Scheibe e Aguiar (1999), essas reflexões giravam em torno da temática da *base comum nacional* para todas as licenciaturas. Tal temática foi discutida no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”,

realizado em Belo Horizonte, em 1983¹⁷, na qual foi firmado o princípio de que *a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador*. Daí em diante, vários debates e encontros foram realizados e as perspectivas para uma mudança nos cursos de Pedagogia foram se estabelecendo.

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então (Freitas, 2002) e foram marcados pela luta do movimento dos educadores em prol de sua profissionalização. Foi nesse contexto, particularmente nos últimos anos, que grande parte das universidades brasileiras, especialmente as públicas, redirecionaram a estrutura curricular de seus cursos de Pedagogia, estabelecendo a docência como base da identidade profissional do educador. Passaram, desta maneira, a formar professores para as séries iniciais e educação infantil, ainda que alguns também permanecessem com as outras habilitações.

Essa mudança na direção da formação nos cursos de Pedagogia foi, sem dúvida, resultado dos inúmeros debates e reflexões entre os estudiosos da área (Scheibe e Aguiar, 1999; Freitas, 1999; Brzezinski, 1998 e 1999; Bordas, 1999; entre outros), em associações como a Anfope (Associação Nacional dos Profissionais da Educação), entidade que representa o movimento de educadores no Brasil, e o Forumdir, que reúne os diretores das Faculdades/Centros de Educação das universidades públicas do Brasil.

As diretrizes elaboradas pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia da Secretaria de Educação Superior¹⁸ do MEC - Ceep (2001), estabelecendo a docência como base da identidade profissional de todo educador, reforçaram o movimento real que vêm assumindo os cursos de Pedagogia atualmente.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999),

a trajetória peculiar que assumiu o curso de pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries

¹⁷ O Encontro Nacional de “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” foi promovido pela Secretaria de Educação do Ensino Superior/MEC em novembro de 1983, em Belo Horizonte/MG (Scheibe e Aguiar, 1999).

¹⁸ Esta comissão é integrada por “profissionais que possuem um inquestionável domínio epistemológico, acadêmico, didático e prático para decidir, com o conjunto de profissionais atuantes nas faculdades de educação e similares, quem, o que e como se forma no curso de pedagogia. Os integrantes do Ceep são legítimos representantes do mundo vivido. São professores-pesquisadores nas faculdades e nos centros de educação e desenvolvem projetos que os vinculam organicamente às escolas da educação básica. Portanto, eles conhecem as diversas instâncias formadoras, porque nelas estão inseridos” (Brzezinski, 1999, p. 96).

iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular esta formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e das práticas educacionais (p. 227).

As propostas curriculares dos cursos de Pedagogia – principalmente os das universidades públicas – assumem a intenção de distanciar-se da perspectiva técnica, procurando superar a dicotomia entre teoria e prática e entre aqueles que pensam e os que executam (Freitas, 1999; Pimenta, 2002), considerando que os professores são também produtores de conhecimento, ainda que restritos, em certa medida, pelas condições em que é realizado seu trabalho.

Se por um lado, nos cursos de Pedagogia da maior parte das universidades públicas brasileiras, discute-se a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, reestrutura-se o currículo em busca de formação qualificada e reafirma-se a universidade como espaço formativo da docência, por excelência, por outro, as reformas político-educativas que ocupam o cenário brasileiro nos últimos anos apontam para a desvalorização da profissão e da formação desses docentes. Regidas, principalmente, pelo Banco Mundial, as reformas introduzidas no âmbito da formação de professores apresentam-se como um modo de regulação social e de formação voltada para atender o mercado, em detrimento de ações educativas que deveriam assumir uma atitude de transformação, autonomia e emancipação.

No quadro dessas reformas, pode-se dizer que a mais importante delas se materializou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em dezembro de 1996, pelo menos no que se refere à formação dos professores para as séries iniciais e educação infantil. Vários textos foram produzidos após a aprovação da LDB denunciando o enxugamento da formação, assim como a retomada de aspectos técnicos e práticos da profissão, descaracterizando os aspectos teóricos, políticos e filosóficos¹⁹.

A referida Lei aponta para os Institutos Superiores de Educação como instituição destinada à formação de profissionais da educação e não mais para as universidades. A questão que se coloca é que os Institutos Superiores não precisariam obedecer as mesmas exigências das universidades porque só atuariam no âmbito do ensino; pesquisa e extensão são

¹⁹ Um número especial da revista Educação e Sociedade foi publicado em dezembro de 1999, por exemplo, para discutir as políticas e tendências da formação dos profissionais da educação logo após a publicação da LDB. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação (Cedes), n. 69, 1999.

seriam requisitos obrigatórios. Além disso, a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais causaria um certo desprestígio e rebaixamento profissionais.

O Normal Superior, também instituído pela LDB, seria o curso dentro dos Institutos Superiores destinado à formação de professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e educação infantil.

Segundo Freitas (1999, p. 21),

é um curso de caráter técnico-profissionalizante. A carga horária para integralização do curso – 3.200 horas – pode ser reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, podendo chegar até a 1.600 horas. (...) Outra característica discriminatória é a exigência de qualificação do corpo docente – 10% de mestres e doutores –, que contrasta com a exigência de qualificação nas universidades – 30% de mestre e doutores –, caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições.

Freitas (1999) e Scheibe e Aguiar (1999) alertam, ainda, que a diminuição das exigências, aliada às pressões dos órgãos de ensino estaduais e municipais para a qualificação superior de seus docentes até o ano de 2007²⁰ e, na ausência de política de expansão qualificada do ensino superior público, tem causado a proliferação de cursos curtos e a criação de inúmeras instituições privadas, que se beneficiam dessas condições.

Grande parte das disposições da Lei foi norteadas por princípios e pressões de organismos externos e multilaterais como o Banco Mundial, em direção contrária ao que vem sendo preconizado pelo movimento dos educadores brasileiros nos últimos anos.

A publicação do Decreto Presidencial nº 3.276, em 06/12/1999, veio reforçar o que já havia sido apresentado na LDB, ao afirmar que a “formação de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores” (grifo nosso).

²⁰ O Art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu parágrafo 4, afirma que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A publicação deste Decreto desencadeou reações e manifestações contrárias dos profissionais e estudantes da área da educação em todo o Brasil²¹. Logo em seguida, em função de toda essa “pressão”, um novo Decreto (nº 3.554 em 07/08/2000), que trocou a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”, foi aprovado.

Muitos outros documentos, leis, pareceres e decretos foram publicados durante esse processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular sobre a formação dos professores.

Arce (2001), analisando o documento “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – versão preliminar”, onde o MEC define um currículo mínimo para a formação destes profissionais, assim se expressou:

antigos preceitos provindos do liberalismo clássico estão extremamente fortalecidos nas políticas neo-liberais atuais para a formação de professores, sendo o principal deles a exacerbação do processo de individualização, que traz danos irreparáveis para o professor, que pode perder seu *status* profissional; para as crianças que receberão um ensino de baixíssima qualidade capaz de afundá-las na mediocridade (*Ibidem*, p. 278).

Todas essas propostas e mudanças trazem importantes implicações para os cursos de Pedagogia, principalmente no que se refere ao debate sobre suas diretrizes. A criação do Curso Normal Superior não extinguiu esses cursos e nem os proibiu de continuar formando professores para as séries iniciais e educação infantil (embora tivesse havido uma tentativa por meio do Decreto nº 3.267/99).

A organização curricular dos cursos de formação de professores, portanto, vem sendo bastante discutida nos últimos anos com ênfase, principalmente, na relação entre teoria e prática pedagógica. Neste âmbito, encontram-se alguns estudos (Brzezinski, 1998 e 1999; por exemplo) que apresentam e discutem as vertentes curriculares que marcaram e marcam a formação de professores no Brasil. Para Brzezinski (1998), encontram-se três vertentes: na primeira, o currículo é marcado por uma visão dicotômica, em que a prática e a teoria são componentes isolados e até opostos. Na segunda vertente o currículo é marcado pela visão

²¹ No Centro de Ciências da Educação da UFSC foram promovidos debates e manifestações públicas, e produzidos textos em repúdio ao Decreto então aprovado.

associativa, em que a teoria e a prática são pólos separados, mas não opostos. A prática é concebida como uma aplicação da teoria. Essa segunda vertente está fortemente atrelada aos princípios da *racionalidade técnica*. Na terceira, a teoria e a prática são consideradas o núcleo articulador que dá unidade ao currículo. Nessa visão, a teoria cumpre o papel de desveladora e orientadora da prática social e da ação que possa transformar o já existente.

Assim, o currículo para a formação do professor deverá assentar-se na premissa de que a prática se afirma tanto na atividade subjetiva desenvolvida pela consciência do coletivo dos sujeitos históricos quanto pelo processo objetivo e material comprovado por estes sujeitos. (...) a própria natureza de indissociabilidade da teoria e prática nega a viabilidade desse 'lugar certo' para cada uma delas, elas se colocam numa relação dialética (Brzezinski, 1998, p. 168).

Percebe-se, assim, que entre os educadores que discutem a formação de professores no Brasil há o entendimento de que o eixo teoria e prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo e não se restringir a um momento particular da formação.

1.1. O Curso de Pedagogia da UFSC.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado pelo Decreto 4762 de 19/01/1960. Na época, o curso pertencia e funcionava na então Faculdade Catarinense de Filosofia, que alguns anos depois se transformaria em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1971, é criado o Centro de Ciências da Educação ao qual o curso está atualmente vinculado.

Assim como vinha se delineando em outros cursos de Pedagogia do Brasil, o da UFSC foi criado para formar professores para atuar no ensino médio, nas chamadas escolas normais, e também para formar profissionais da educação para a realização de tarefas não docentes (UFSC, *apud* Thomassen, 2003).

O curso teve início, então, com a formação de orientadores educacionais e, logo em seguida, de professores para o ensino médio, através da habilitação Magistério das Matérias

Pedagógicas, e de supervisores educacionais, com a criação da respectiva habilitação. Mais tarde, criam-se também as habilitações em Educação Especial e Educação Infantil.

As habilitações do curso foram sendo reconhecidas à medida que iam sendo criadas: Orientação Educacional, em 1975; Magistério das Matérias Pedagógicas e Supervisão Escolar, em 1983; Educação Especial, em 1987 e Educação Infantil, em 1985.

Nota-se que, apenas em 1985, o curso começa a formar professores, com a criação da habilitação em Educação Infantil. No entanto, a formação de professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental só aconteceria dez anos mais tarde. A formação de professores para essas séries, portanto, constitui apenas uma pequena parte da história deste curso.

Diante das reformulações que envolveram a formação de professores em todo o País, o Curso de Pedagogia da UFSC, a partir de 1995, organizou seu currículo tendo a formação do professor para as séries iniciais como o eixo central para a formação do pedagogo, permanecendo, no entanto, com as habilitações específicas nos dois últimos semestres do curso.

Desta forma, atualmente, o currículo do Curso de Pedagogia da UFSC possui como base a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Até a 6ª fase, o curso é levado nesta direção. Durante as 7ª e 8ª fases o aluno cursa a habilitação específica, de acordo com sua escolha e demanda de vagas, que pode ser: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Magistério das disciplinas pedagógicas, Educação Infantil ou Educação Especial.

Assim, a formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental passou a ser considerada a base comum do curso e, como tal, obrigatória para todos os estudantes. É importante destacar que, desta maneira, não se constitui em outra habilitação do curso. Conseqüentemente, todos os pedagogos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC têm duas possibilidades pontuais de ingresso na profissão, podendo tanto atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como na área de sua habilitação específica.

Até o momento, apresentamos e discutimos a configuração e a atual organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil e, em especial, do Curso de Pedagogia da UFSC, pois foi esse o curso realizado pelos sujeitos desta investigação.

2. Os egressos do Curso de Pedagogia da UFSC.

Os egressos, concluintes do Curso de Pedagogia nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2, conforme já citado neste texto, são os sujeitos da pesquisa em questão.

Inicialmente, levantamos junto à Coordenadoria do Curso o número de alunos formados nestes semestres e algumas informações cadastrais, nesse caso, o endereço e o número de telefone dos alunos. Buscamos informações, também, sobre a distribuição destes por habilitação, já que o curso oferece esta possibilidade nos seus dois últimos semestres.

Quadro 01
Distribuição dos concluintes do Curso de Pedagogia da UFSC
nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por habilitação.

Habilitação	N.	%
Educação Infantil	87	60,4
Orientação Educacional	32	22,2
Educação Especial	25	17,4
Total	144	100

O quadro acima mostra que a habilitação em educação infantil foi a preferida pelos acadêmicos, sendo escolhida por 60,4% deles. Esta preferência, talvez se explique pelo constante crescimento do número de instituições de educação infantil na região da Grande Florianópolis, o que se reflete diretamente sobre a ampliação do número de professores. Tal fato pode ser melhor exemplificado, a seguir, quando analisarmos os números de vagas destinadas à docência na educação infantil dos últimos concursos realizados nas cidades de Florianópolis, Palhoça e São José. Ao todo, 125 vagas foram oferecidas para cargos de professor na educação infantil com contrato de trabalho efetivo: 50 vagas foram destinadas para os que possuíam formação em nível superior e 75 para os que possuíam apenas formação em nível médio²².

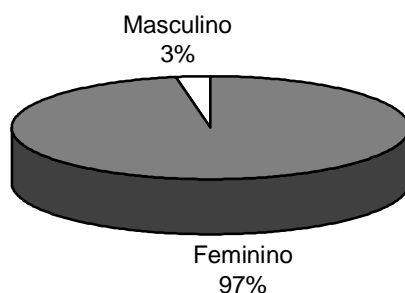
Em pesquisa realizada com esses mesmos sujeitos quando ainda eram estudantes do Curso de Pedagogia (Will e Da Ros, 2001), os graduandos apontaram como principais motivos

²² Estas informações encontram-se dispostas nos quadros 18, 19, 20 e 21.

para a escolha da habilitação em educação infantil: a identificação e o interesse em trabalhar com crianças, e o acesso ao mercado de trabalho.

Outra informação que caracteriza os egressos do Curso de Pedagogia da UFSC refere-se ao sexo. Como podemos observar no gráfico abaixo, apenas 3% (4 egressos) dos pedagogos das três turmas já citadas são do sexo masculino. Essa informação confirma a constituição do magistério, formado, em sua maioria, por mulheres, conforme já comentado no Capítulo I deste trabalho.

Gráfico 01 – Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por sexo.



Após realizada a etapa de identificação dos egressos concluintes do curso nos três semestres citados, assim como suas respectivas habilitações, iniciamos a segunda parte do trabalho de caracterização dos sujeitos da investigação, por meio da identificação de sua inserção profissional após a conclusão do Curso de Pedagogia. Para isso, efetuamos contato telefônico na busca dos 144 egressos. Nesses contatos, nem todos foram encontrados: números de telefone modificados e mudança do local de residência após a conclusão do curso foram os principais problemas enfrentados na localização dos egressos.

Quadro 02
Localização dos concluintes do Curso de Pedagogia da UFSC
nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2.

Situação Geral	Número	%
Localizados	123	85,4
Não localizados	21	14,6
Total	144	100

Do total de 144 egressos, apenas 21 (14,6%) não foram localizados. No Quadro 03, apresentamos a distribuição dos egressos por situação profissional, considerando, então, apenas os 123 pedagogos que foram localizados na etapa inicial da investigação.

Os contatos realizados objetivaram a identificação da inserção profissional dos egressos após a conclusão do curso. Para isso, procedemos à aplicação de um pequeno questionário que contemplou perguntas fechadas e abertas (Anexo 01).

O Quadro 03 evidencia o resultado geral dos questionários aplicados, com informações sobre a situação profissional dos egressos, incluindo-se os que não haviam ingressado na carreira, os que exerciam atividade remunerada e os que empreenderam estudos na área da educação ou em outras áreas.

Quadro 03
Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes
nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por situação profissional no ano de 2003.

Situação Profissional Geral	Número	%
Exerce atividade remunerada na área da educação	84	68,3
Exerce atividade remunerada na área da educação e está estudando ²³ (curso na mesma área)	18	14,6
Exerce atividade remunerada em outra área	06	4,9
Voltou a estudar (curso na mesma área), mas não exerce atividade remunerada	05	4,1
Não exerce atividade remunerada e não voltou a estudar	04	3,3
Voltou a estudar (curso de outra área) e não exerce atividade remunerada	03	2,4
Exerce atividade remunerada em outra área, mas faz curso de especialização na área da educação	03	2,4
Total	123	100

²³ Não foram considerados aqui cursos curtos de capacitação, mas cursos regulares, como: especialização, mestrado, graduação, pré-vestibular e curso de língua estrangeira.

Por meio da análise do Quadro 03 podemos verificar que 111 – do total de 123 egressos localizados – estavam exercendo atividade remunerada no momento da coleta de informações²⁴. Destes, 102 (91,9%) atuavam na área da educação e nove (8,1%) em outras áreas. Destes nove, três ingressaram em outros cursos de graduação após a conclusão da graduação em Pedagogia.

Dos três egressos que exerciam atividade remunerada em outra área e cursavam especialização na área da educação, um deles já havia atuado como docente nas séries iniciais em escola pública. Afirmou ter abandonado a profissão por não ter se identificado com a docência. A opção por concluir o curso de especialização baseou-se no fato de que, como já havia iniciado, iria até o fim, até porque o curso estava sendo realizado em uma instituição privada e pelo qual já havia pagado algumas mensalidades.

Dos seis que exerciam atividade remunerada em outra área, três deles informaram que já haviam atuado como professores, mas não se identificaram com a função e não manifestaram interesse em retornar à área da educação.

Os três egressos que voltaram a estudar e ainda não haviam exercido atividade remunerada realizavam cursos de graduação em outra área.

Dos quatro pedagogos que não exerciam atividade remunerada, um deles chegou a atuar como professor após a conclusão do curso, mas teve que deixar a atividade por motivos pessoais.

Um egresso que atuava como professor informou que aquela atividade era provisória, esclarecendo que não é o que pretende fazer profissionalmente durante o resto da vida.

As informações do Quadro 03 revelam que um número considerável de pedagogos está exercendo atividade profissional na área da educação. No entanto, há também aqueles que, por um motivo qualquer, não puderam ou optaram por não ingressar profissionalmente nessa área, mesmo tendo formação específica para isso. No geral, 13 egressos não estabeleceram nenhum tipo de vínculo com a área da educação após a conclusão do curso.

O Quadro 04 apresenta pontualmente as diferentes formas de inserção profissional dos egressos contatados e que se encontravam, no momento da coleta dos dados, em exercício de atividade remunerada na área da educação. Já informamos que, dos 123 egressos contatados,

²⁴ A coleta dos dados ocorreu durante o período de fevereiro a julho de 2003.

102 encontravam-se nesta situação. O Quadro 04 apresenta um número um pouco maior (106), pois encontramos egressos em duas situações profissionais diferentes.

Quadro 04

Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por exercício de atividade remunerada na área da educação no ano de 2003.

Situação Profissional Geral	Total	
	N.	%
Funções		
Professor educação infantil	61	57,5
Professor educação especial ²⁵	16	15,1
Professor séries iniciais	12	11,3
Professor curso de Pedagogia	5	4,7
Professor inglês	2	1,7
Sócio escola privada	2	1,7
Professor de jovens e adultos	1	1
Professor 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental	1	1
Profissional liberal na área de educação à distância	1	1
Orientador educacional	1	1
Educador de uma ONG ²⁶	1	1
Educador do SOS Criança	1	1
Professor de educação física	1	1
Coordenador de ensino	1	1
Total	106	100

Em conformidade com a escolha da habilitação no Curso de Pedagogia da UFSC, verificamos que a maioria (57,5%) das atividades remuneradas exercidas na área da educação localiza-se na docência para a educação infantil. A docência como atividade profissional aparece também na educação especial (15,1%), nas séries iniciais (11,3%), no ensino superior (4,7%) e em outros níveis e modalidades de ensino (4,7%). A formação de professores para as séries iniciais é o eixo central da formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da UFSC, mas este eixo não se reflete na inserção profissional dos egressos. Por outro lado, a docência, independente de qualquer nível ou modalidade de ensino, é a principal atividade desenvolvida

²⁵ Funções exercidas: integrador, professor de sala de recursos, professor de turmas especiais (compostas por deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais).

²⁶ Organização não-governamental.

pelos egressos deste curso, sendo realizada por 99 dos 106 que se encontravam profissionalmente na área da educação.

O Quadro 04 mostra, ainda, que 16 egressos estavam atuando na educação especial; 12 estavam atuando como professores de séries iniciais; cinco como professores de cursos de Pedagogia em universidades públicas; dois como professores de inglês em escolas particulares; dois eram sócios de escolas particulares. Os demais (nove), estavam distribuídos entre as seguintes funções: professor de educação de jovens e adultos, professor de 5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental, orientador educacional, educador de uma ONG, educador do SOS Criança, coordenador de ensino de uma escola de formação técnico-profissional, professor de educação física, profissional liberal na modalidade de educação à distância.

Quadro 05

Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por tipo de instituição no ano de 2003.

Situação Profissional Geral	Instituição Pública		Instituição Privada/outra	
	N.	%	N.	%
Funções				
Professor educação infantil	49	80,3	12	19,7
Professor educação especial	15	93,8	1	6,2
Professor séries iniciais ²⁷	8	66,7	4	33,3
Professor curso de Pedagogia	5	100	0	0
Professor inglês	0	0	2	100
Sócio de escola	0	0	2	100
Professor de jovens e adultos	1	100	0	0
Professor 5 ^a a 8 ^a séries do Ensino Fundamental	0	0	1	100
Profissional liberal na área de educação à distância	0	0	1	100
Orientador educacional	1	100	0	0
Educador de uma ONG	0	0	1	100
Educador no SOS Criança	1	100	0	0
Professor educação física	0	0	1	100
Coordenador de ensino	0	0	1	100
Total	80	--	26	--

²⁷ Um deles atua em uma escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra.

No Quadro 05, podemos verificar que, dos egressos que se encontravam exercendo atividade remunerada na área da educação, 80 deles atuavam em instituições públicas e 26 em instituições privadas. As funções de professor nas séries iniciais, na educação especial e na educação infantil concentraram-se, especialmente, em instituições públicas (80,9%).

Além disso, destacamos que, dos 61 egressos que atuavam como docentes na educação infantil, 49 estavam em instituições públicas e apenas 12 em instituições privadas.

Uma informação relevante para a presente investigação é o tipo de contrato de trabalho a que esses egressos estão submetidos. O contrato de trabalho da rede pública de ensino das cidades de Florianópolis, Palhoça e São José divide-se em efetivo e temporário. Além dos efetivos, as escolas contam com a presença de professores contratados temporariamente, que ocupam vagas desprovidas de professores efetivos e substituem esses mesmos professores em caso de licenças e demais afastamentos do trabalho.

A forma de contratação dos professores da escola pública foi e continua sendo alvo de pesquisas e análises, considerando que este fator também influencia o desenvolvimento do trabalho docente. O estudo realizado por Alves (1998)²⁸, por exemplo, na rede pública municipal de Florianópolis, apontou que o elevado número de professores substitutos nas escolas acentua a fragmentação do trabalho docente, principalmente pela rotatividade a que são submetidos os professores, pois estes ficam impossibilitados de criar vínculos com a comunidade, com a escola, com os alunos e com os colegas de profissão.

No Quadro 06, apresentamos as diferentes inserções profissionais organizadas pela forma de contratação dos egressos: efetiva ou temporária.

²⁸ No ano em que essa pesquisa foi desenvolvida, 1997, apenas 51% dos professores que atuavam no Ensino Fundamental da rede municipal de Florianópolis eram efetivos.

Quadro 06

Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por contrato de trabalho no ano de 2003.

Situação Profissional	ACT/outras	Efetivos	Total
Professor educação infantil PMF	30	15	45
Professor educação infantil rede particular	11	0	11
Professor educação infantil escola federal	3	0	3
Professor educação infantil PMSJ	1	0	1
Professor educação Infantil instituição filantrópica	1	0	1
Professor educação especial Estado (APAE, FCEE e sala de recursos)	0	11	11
Professor educação especial PMF (integrador e sala de recursos)	4	0	4
Atua com ecoterapia - educação especial	1	0	1
Professor séries iniciais rede particular	4	0	4
Professor séries iniciais Estado	3	0	3
Professor séries iniciais PMF	1	0	1
Professor séries iniciais PMSJ	2	0	2
Professor séries iniciais escola federal	1	0	1
Professor séries iniciais em assentamento MST	1	0	1
Professor curso de Pedagogia	5	0	5
Professor inglês rede particular	2	0	2
Sócio escola particular	2	0	2
Professor de jovens e adultos PMF	1	0	1
Prof. 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental em escola particular	1	0	1
Profissional liberal na área de educação à distância	1	0	1
Orientadora educacional PMSJ	0	1	1
Educador de uma ONG	1	0	1
Educador do SOS Criança PMF	0	1	1
Professor educação física rede particular	1	0	1
Coordenador ensino escola particular	1	0	1
Total	78	28	106

Analisando as informações contidas no Quadro 06, podemos perceber que, dos pedagogos que estavam atuando na área da educação, 78 (73,6%) eram professores substitutos ou atuavam exercendo outras funções sem contrato de trabalho efetivo.

Os demais (28) foram contratados como efetivos e eram professores na educação infantil ou na educação especial, justamente as áreas que mais ofereceram vagas nos quatro

últimos concursos realizados nas cidades de Florianópolis, Palhoça e São José, seja no âmbito municipal ou estadual (ver item 4 deste Capítulo).

Os 11 egressos que se efetivaram no magistério público estadual como professores na educação especial foram aprovados num concurso público realizado em 2002, especialmente para essa área de atuação. Cabe destacar que esse concurso não foi objeto de análise do item 4 deste Capítulo, devido a sua especificidade.

O Quadro 07 apresenta a atual situação da formação continuada do total de egressos localizados (123), que se expressa na realização de cursos de mestrado, especialização e até mesmo de outro curso de graduação.

Quadro 07

Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2, por continuidade de formação no ano de 2003.

Formação continuada ou outra formação	Número	%
Concluiu curso de mestrado em educação	03	2,4
Cursando mestrado em educação	08	6,5
Cursando especialização	15	12,2
Cursando outra graduação	04	3,3
Fazendo curso pré-vestibular	01	0,8
Fazendo curso de inglês	01	0,8
Não ingressou em outro curso após conclusão da graduação em Pedagogia	91	74
Total	123	100

O Quadro 07 mostra que 21,2% dos egressos localizados já haviam concluído ou estavam realizando cursos de mestrado em educação ou estavam realizando cursos de especialização. Dos pedagogos localizados, 74% não ingressou em outros cursos regulares após a conclusão da graduação.

Dos 33 egressos que ingressaram em cursos na área da educação após a conclusão do curso, três já concluíram o curso de mestrado em educação, oito estavam fazendo curso de mestrado em educação (sete na UFSC e um na Universidade Federal de Brasília - UnB); um estava cursando pré-vestibular para fazer o curso de graduação em educação física; uma era professora efetiva da rede municipal de Florianópolis, mas fazia curso de graduação em Administração; três estavam realizando outro curso de graduação (*Design*, Fonoaudiologia e

Psicologia); uma fazia curso de inglês nos Estados Unidos. Os demais (16) estavam realizando cursos de especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil, principalmente.

Além disso, duas pedagogas (uma atuava como professora na educação infantil e a outra era professora de curso de Pedagogia) afirmaram que iriam participar do processo de seleção do curso de mestrado em educação da UFSC para 2004.

Cabe mencionar que muitos egressos demonstraram interesse em continuar seus estudos na área da educação, além de ressaltar a importância da formação continuada, que tem se estabelecido como uma exigência para os professores e profissionais da área da educação em geral.

Quanto às três pedagogas que já possuíam o título de mestre em educação, destacamos que elas se encontravam exercendo as seguintes atividades profissionais: uma era profissional liberal na área de educação à distância e as outras duas atuavam como professoras de curso de graduação em Pedagogia. Sabe-se de mais duas egressas que também já haviam concluído o curso de mestrado em educação, mas elas não foram localizadas para que se pudesse identificar sua inserção profissional atual.

É importante, também, analisarmos a inserção profissional dos egressos de acordo com a habilitação escolhida no Curso de Pedagogia. Este aspecto nos revela diferentes possibilidades de atuação profissional na área da educação, direcionadas, em certa medida, por esta opção. Desta maneira, os quadros a seguir apresentam a situação profissional dos egressos, considerando a habilitação que cursaram.

Quadro 08

Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2 na habilitação em Orientação Educacional no ano de 2003.

Situação profissional	N.	%
Professor séries iniciais escola pública	7	20,0
Cursando Mestrado em educação	5	14,3
Exerce atividade remunerada, mas está em outra área	5	14,3
Não exerce atividade remunerada e não voltou a estudar	3	8,7
Não foram localizados	3	8,7
Professor séries iniciais escola privada	2	5,8
Professor educação infantil escola privada	2	5,8
Professor curso de Pedagogia	1	2,8
Coordenador de ensino SENAC	1	2,8
Diretor de escola pública estadual	1	2,8
Profissional liberal na área de educação à distância	1	2,8
Orientadora educacional PMSJ	1	2,8
Atua no SOS criança - PMF	1	2,8
Professor 5ª à 8ª séries escola privada	1	2,8
Sócio escola privada	1	2,8
Total	35	100

A análise do Quadro 08 indica que os egressos que optaram pela habilitação de orientação educacional, por exemplo, possuem inserções profissionais mais diversificadas do que os demais. Apenas um deles ocupa uma vaga de orientador educacional na rede regular de ensino, tendo se efetivado pela PMSJ em 2002. Este fato pode estar relacionado com a própria oferta de vagas para este cargo, especialmente no que se refere aos últimos concursos públicos realizados. No item 4 deste capítulo, vamos verificar que, nos últimos três anos na Grande Florianópolis, foram oferecidas 31 vagas para orientadores educacionais efetivos (uma pela PMF e 30 pela PMSJ) contra 290 vagas para professores das séries iniciais efetivos (135 para nível superior e 155 para nível médio²⁹).

²⁹ Quem é licenciado em Pedagogia – mesmo sem ter cursado magistério – pode concorrer a uma vaga cuja exigência é o nível médio (magistério).

Quadro 09

Situação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2 na habilitação em Educação Especial no ano de 2003.

Situação profissional	N.	%
Profissional efetivo da FCEE - Estado	11	44
Profissional efetivo da PMF (integrador, professor sala de recursos...)	4	16
Não foram localizados	4	16
Cursando Mestrado em educação	1	4
Não exerce atividade remunerada e não voltou a estudar	1	4
Professor educação física em escola privada	1	4
Professor inglês em escola privada	1	4
Professor séries iniciais em escola privada	1	4
Profissional da educação especial em instituição privada	1	4
Total	25	100

Quanto aos egressos habilitados em educação especial, no Quadro 09, verificamos que 61% atuam nessa área específica, como professores, integradores e também em outras funções pedagógicas. Diferente do que aconteceu com os pedagogos com habilitação em orientação educacional, os habilitados em educação especial, em sua maioria, estão inseridos profissionalmente na área de sua habilitação. Isto significa que os habilitados em educação especial tiveram mais sucesso nos concursos públicos do que os habilitados em orientação educacional, à medida que 60% dos primeiros, por exemplo, são efetivos na rede pública.

Em relação aos egressos habilitados para a atuação na educação infantil, destacamos que 66,4% estavam atuando como professores deste nível de ensino. Dos três egressos que são professores universitários, dois concluíram o curso de Mestrado em Educação, conforme podemos observar no Quadro 10.

Quadro 10

Distribuição dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2 com habilitação em Educação Infantil, por situação profissional no ano de 2003.

Situação profissional	N.	%
Professor ACT na educação infantil em escola pública	34	38,2
Professor efetivo na educação infantil em escola pública	15	16,9
Não foram localizados	14	15,7
Professor educação infantil em escola privada	8	9,1
Exerce atividade remunerada em outra área	4	4,5
Voltou a estudar (curso de outra área) e não exerce atividade remunerada	3	3,4
Professor curso de Pedagogia	4	4,5
Professor séries iniciais em escola pública	1	1,1
Auxiliar de sala efetiva na educação infantil em escola pública	1	1,1
Professor séries iniciais em escola privada	1	1,1
Professor inglês em escola privada	1	1,1
Professor educação infantil em instituição filantrópica	1	1,1
Sócio escola privada	1	1,1
Educador de numa ONG	1	1,1
Total	89 ³⁰	100

Com base nas informações apresentadas até o momento, podemos dizer que a inserção profissional ficou mais estreitamente relacionada à formação recebida no último ano do Curso de Pedagogia, ou seja, nas habilitações, com exceção da orientação educacional. Já que a abertura de vagas para orientadores educacionais na rede de ensino nos últimos anos foi pequena, aqueles que concluíram esta habilitação optaram pela atuação nas séries iniciais (20%), por cursar pós-graduação (14,3%) ou atuar em outra área (14,3%).

Ao analisarmos os Quadros 08, 09 e 10 é possível identificar que 25% (oito) do total de 32 habilitados em orientação educacional não exerciam atividade remunerada na área da educação; 9,3% dos concluintes da habilitação em educação infantil e apenas 4,8% dos habilitados em educação especial não exerciam atividade remunerada na área da educação.

Por outro lado, são os habilitados em orientação educacional os que mais ingressaram em cursos de Mestrado. Dos 11 pedagogos já mestres e mestrandos, sete concluíram essa habilitação.

³⁰ O número é maior do que o total de egressos habilitados em educação infantil, pois dois deles se localizavam em duas situações diferentes.

No que se refere à amostra pretendida para esta investigação – professores que atuaram ou atuavam nas séries iniciais, em escola pública, com até seis anos de experiência profissional, conforme já citado no Capítulo 2 – destacamos que sete egressos preencheram as exigências. Apenas cinco egressos, no entanto, participaram da segunda etapa da investigação de campo, que consistiu na realização de entrevistas com, então, quatro professores e um ex-professor de séries iniciais do Ensino Fundamental público. Um dos sete da amostra original não aceitou ser entrevistado enquanto o outro, por residir na cidade de Fraiburgo/SC, não foi considerado.

As informações apresentadas até o momento objetivaram contextualizar a inserção e a formação profissional de professores nas cidades de Florianópolis, São José e Palhoça, assim como apresentar um mapeamento do ingresso na profissão, no ano de 2003, de licenciados em Pedagogia pela UFSC. Esse mapeamento foi necessário para identificar os possíveis caminhos profissionais percorridos pelos egressos, como também para perceber quais são as oportunidades que se colocam atualmente para eles em relação ao mercado de trabalho e às possibilidades de ingresso no magistério público.

A seguir, apresentaremos a situação das redes regulares públicas de Ensino Fundamental das cidades de Florianópolis, Palhoça e São José com relação às séries iniciais, particularmente no que diz respeito ao ingresso na profissão.

3. Caracterização do campo de investigação: um olhar para as redes regulares públicas de Ensino Fundamental.

A rede regular pública de Ensino Fundamental dos municípios de Florianópolis, Palhoça e São José é constituída por 78 escolas municipais, 89 estaduais e uma escola federal.

O Quadro 11 apresenta a distribuição das escolas de Ensino Fundamental desses municípios no âmbito das três administrações: municipal, estadual e federal. Florianópolis possui 81 estabelecimentos de ensino (45 estaduais, 35 municipais e um federal), Palhoça conta com 47 (19 estaduais e 28 municipais) e o município de São José possui 40 (25 estaduais e 15 municipais).

Verificamos que o município de Florianópolis possuía, em 2003, 41 escolas a mais que a cidade de São José. Um número possível, já que a primeira possui em média 350 mil habitantes e a segunda, 200 mil habitantes³¹, aproximadamente.

A rede estadual de ensino concentrava a maior parte de estabelecimentos de Ensino Fundamental em 2003, constituindo 53% do total de escolas. No conjunto, os três municípios possuíam, em 2003, 168 escolas de Ensino Fundamental públicas.

Quadro 11
Distribuição das escolas regulares de Ensino Fundamental públicas de Florianópolis, Palhoça e São José por administração.

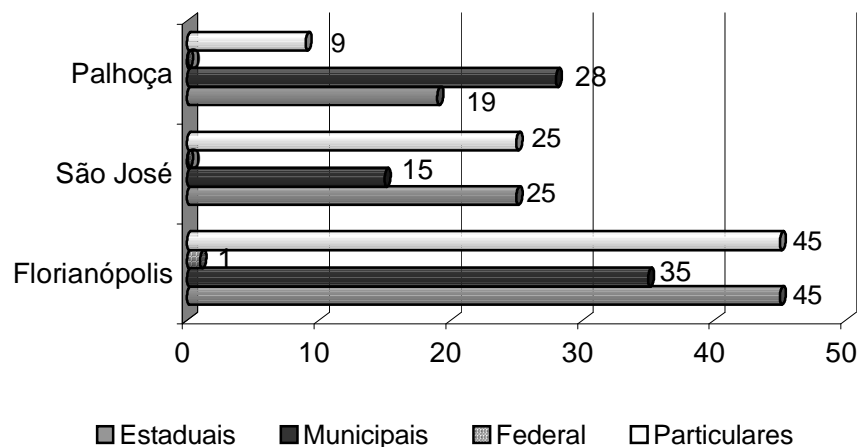
Administração/Cidades	Fpolis	São José	Palhoça	Total	%
Estaduais	45	25	19	70	53
Municipais	35	15	28	50	46,4
Federal	1	0	0	1	0,6
Total	81	40	47	168	100

Fonte: SED/DIRP/Censo Escolar 2003

Para melhor ilustrar a distribuição das escolas fundamentais nessas cidades, apresentamos, no Gráfico 02, a distribuição das escolas de Ensino Fundamental no âmbito das quatro administrações: municipal, estadual, particular e federal no ano de 2003.

³¹ Informações colhidas do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2000.

Gráfico 02
 Distribuição das escolas regulares de Ensino Fundamental de
 Florianópolis, Palhoça e São José, por administração.



Fonte: SED/DIRP/Censo Escolar 2003

Analisando o Gráfico 02, verificamos que o número de escolas de Ensino Fundamental da rede particular (79) é praticamente o mesmo de escolas da rede municipal (78) e, apenas um pouco menor do que o da rede estadual (89). Em São José, 38,5% das escolas de Ensino Fundamental são particulares e em Florianópolis esse número é 35,7%. Já em Palhoça, o percentual de escolas particulares é menor, não passando de 16%. No entanto, os altos percentuais de escolas particulares, principalmente em Florianópolis e São José, não se confirmam quando verificamos a distribuição das turmas de séries iniciais entre as escolas desses municípios. Quase 80% dessas turmas se concentram na rede pública, como veremos no Quadro 12. Esta informação pode estar relacionada ao fato de que as escolas particulares estão se dedicando, prioritariamente, à educação infantil.

Quadro 12
Distribuição das turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental de Florianópolis, Palhoça e São José, por administração.

Escolas/Séries	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total	% Total
Pública	500	413	374	563	1850	79,2
Particular	134	119	116	116	485	20,8
Total	634	532	490	679	2335	100

Fonte: SED/DIRP/Censo Escolar 2003

No Quadro 13, podemos verificar a distribuição das turmas de séries iniciais na rede pública destas mesmas cidades. Ao analisarmos os números, percebemos que, no geral, a maior concentração de turmas, na rede estadual, encontra-se na 4ª série. No caso das redes municipais, a maior concentração de turmas localiza-se na 1ª série.

Quadro 13
Distribuição das turmas de séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José, por administração.

Administração/Séries	1ª	2ª	3ª	4ª	Total	% Total
Estadual	279	232	209	402	1122	60,6
Municipal	218	178	162	158	716	38,7
Federal	3	3	3	3	12	0,7
Total	500	413	374	563	1850	100

Fonte: SED/DIRP/Censo Escolar 2003

3.1. Formação dos professores que atuam nas turmas de séries iniciais.

Considerando os professores que atuavam nas séries iniciais no ano de 2003, podemos observar, através das informações apresentadas no Quadro 14, que sua formação concentra-se na conclusão do curso de magistério (53%) e no curso de licenciatura em Pedagogia (37%).

Quadro 14

Distribuição dos professores das séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José, por nível de formação.

Formação/Cidades	Fpolis	%	São José	%	Palhoça	%	Total	%
Fundamental incompleto	0	0	1	0	2	0,5	3	0,2
Fundamental completo	0	0	0	0,2	3	0,7	3	0,2
Magistério	254	35,2	329	62,7	317	71,4	900	53
Outro ensino médio	15	2,1	27	5,1	23	5,2	65	3,8
Licenciatura em pedagogia	409	56,6	128	24,4	80	18	617	37
Bacharelado com magistério	38	5,3	27	5,1	16	3,6	81	4,8
Bacharelado sem magistério	6	0,8	13	2,5	3	0,7	22	1,3
Total	722	100	525	100	444	100	1691	100

Fonte: SED/DIRP/Censo Escolar 2003

Além disso, cabe ressaltar que os 4,8% apresentados no item “sem licenciatura com magistério” devem somar-se ao 53%, já que o que os habilita a lecionar nas séries iniciais é ter concluído o curso de Magistério. Sendo assim, podemos dizer que 57,8% dos 1.691 professores das séries iniciais da rede regular pública dos municípios de Florianópolis, Palhoça e São José são concluintes do curso de Magistério e não possuem licenciatura em Pedagogia. Essa informação nos indica que, muito provavelmente, os egressos do Curso de Pedagogia da UFSC não encontram muitos parceiros de formação quando ingressam na carreira do magistério das séries iniciais, já que este é constituído, em sua maioria, por professores concluintes do curso de Magistério. Acredita-se que, para os demais profissionais da educação, esta situação de formação seja um pouco diferenciada, já que os cursos de Pedagogia, em geral, formaram, por muito tempo, apenas especialistas e professores para o ensino médio, em detrimento da formação para a docência nas séries iniciais, que ficava circunscrita apenas aos cursos de Magistério.

Quando comparamos os números entre as três cidades podemos observar claramente que a formação dos professores das séries iniciais da capital de Santa Catarina é consideravelmente mais elevada, já que 56,6% deles são licenciados em Pedagogia, contra apenas 24,4% da cidade de São José e 18% de Palhoça.

Quadro 15

Distribuição dos professores das séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José por formação, município e administração.

Cidades	Florianópolis			São José		Palhoça		Total
	Est.	Fed.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	
Fundamental incompleto	0	0	0	1	0	2	0	3
Fundamental completo	0	0	0	0	0	3	0	3
Magistério	189	0	65	108	221	171	146	900
Outro ensino médio	9	1	5	20	7	10	13	65
Licenciatura em pedagogia	181	20	208	59	69	49	31	617
Sem licenciatura com magistério	23	0	15	4	23	6	10	81
Sem licenciatura e sem magistério	6	0	0	0	13	0	3	22
Total	408	21	293	192	333	241	203	1691
	722			525		444		

Fonte: SED/DIRP/Censo Escolar 2003

Quadro 16

Distribuição dos professores das séries iniciais da rede pública de Florianópolis, Palhoça e São José por nível de formação e administração.

Formação/Administração	Estadual	Federal	Municipal	Total
Fundamental incompleto	3	0	0	3
Fundamental completo	3	0	0	3
Magistério	468	0	432	900
Outro ensino médio	39	1	25	65
Licenciatura em pedagogia	289	20	308	617
Sem licenciatura com magistério	33	0	48	81
Sem licenciatura e sem magistério	6	0	16	22
Total	847	21	829	1691

Fonte: SED/DIRP/Censo Escolar 2003

Quanto à administração, podemos verificar nos Quadros 15 e 16 que a formação mais elevada é a dos professores de séries iniciais que atuam na PMF. O número de professores que atuam nas redes municipais e estadual dos três municípios é quase o mesmo, sendo 847 na rede estadual e 829 nas redes municipais. No entanto, o nível de diplomação é levemente diferenciado, sendo um pouco mais elevado entre os professores das redes municipais. Dos 829 professores de séries iniciais das redes municipais, 308 (37,2%) são licenciados em

Pedagogia e 432 (52,1%) realizaram curso de Magistério. Já na rede estadual, 289 (34,1%) são licenciados em Pedagogia e 468 (55,3%) possuem apenas o curso de Magistério concluído.

A situação desses professores, portanto, é diferente daquela apresentada em nível estadual por Valle (2003), onde o grau de estudos é mais elevado na rede estadual do que nas redes municipais: 40% dos professores ligados ao Estado são diplomados no ensino superior contra 22% nas redes municipais. Além disso, a autora aponta que, em nível estadual, as redes municipais são quase as únicas a empregar professores sem qualificação, já que 71% deles possuem apenas o nível médio concluído (*Ibidem*). Quando comparamos estes dados com os dos professores que atuam na Capital do Estado e na cidade de São José, por exemplo, verificamos uma pequena diferença, uma vez que, nessas duas últimas, são as redes municipais que possuem professores de séries iniciais com maior nível de diplomação. Já na cidade de Palhoça, o nível de formação dos professores das séries iniciais assemelha-se aos do Estado de Santa Catarina, sendo mais elevado entre os professores da rede estadual.

As informações contidas nos Quadros 15 e 16 são importantes para traçarmos um panorama da formação dos docentes que atuam nas séries iniciais da rede fundamental pública das cidades de Florianópolis, Palhoça e São José. No entanto, as informações provenientes do Censo Escolar de 2003 não dizem quantos professores possuem curso de pós-graduação.

O Quadro 17, cedido diretamente pela Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Florianópolis, mostra com mais detalhe os diferentes níveis de formação dos docentes da rede municipal, uma vez que informa e categoriza, inclusive, os professores que são pós-graduados.

Quadro 17

Distribuição dos professores das séries iniciais da rede municipal de Florianópolis, por nível de formação e forma de contratação no ano de 2003.

Categorias	Efetivos	%	ACT's	%	Total	%
Professor I	50	27,6	14	18,9	64	25,1
Professor II	03	1,7	15	20,3	18	7,1
Professor III	68	37,6	45	60,8	113	44,3
Professor IV	56	30,9	0	0	56	21,9
Professor V	04	2,2	0	0	04	1,6
Total	181	100	74	100	255³²	100

Fonte: Secretaria de Administração/RH/PMF

Legenda:

Professor I - ensino médio com magistério

Professor II - estudantes do curso de pedagogia a partir da 6ª fase ou graduado em outro curso

Professor III - graduados em pedagogia

Professor IV - graduados em pedagogia com especialização

Professor V - com mestrado

Professor VI - com doutorado

Como mostra o Quadro 17, a maioria dos professores que atuam nas séries iniciais da rede municipal de Florianópolis são graduados em Pedagogia (44,3%), sendo que 21,9% destes, inclusive, concluíram curso de pós-graduação *strictu sensu* (especialização).

Quatro professores (1,6%) concluíram curso de mestrado, mas não há, nesta rede municipal de ensino, professores de séries iniciais com título de doutorado. Como esta última titulação aparece na legenda cedida pela PMF, acreditamos que haja professores com esta graduação atuando na rede, mas não se localizam nas séries iniciais.

Quanto à forma de contratação, podemos observar que, dos 255 professores que atuam nas séries iniciais, 181 (70%) deles são efetivos e 74 (30%), ACT's. O maior índice de professores efetivos encontra-se exatamente entre os concluintes de curso de Pedagogia. Dos 113 que atuavam nas séries iniciais, 68 (60,2%) eram efetivos. No entanto, nenhum dos sete egressos da amostra, que atuavam como professores de séries iniciais em escola pública, eram efetivos.

³² O total de professores das séries iniciais do município de Florianópolis apresentado pela Secretaria de Administração da PMF é diferente daquele apresentado pelo Censo Escolar 2003. Essa pequena diferença não foi alvo de nossa investigação.

O Quadro 18 apresenta informações sobre a forma de contratação dos professores que atuam nas séries iniciais da rede municipal da cidade de São José referentes ao ano de 2003.

Quadro 18
Distribuição dos professores das séries iniciais da rede municipal de São José por forma de contratação no ano de 2003.

Forma de Contratação	N.	%
Efetivos	82	23,7
ACT's	265	76,3
Total	347 ³³	100

Fonte: Secretaria de Educação/PMSJ

Em São José, como podemos perceber, a situação é um pouco diferenciada da de Florianópolis, já que apenas 82 (23,7%) dos professores de séries iniciais são efetivos. Esse número torna-se relevante se considerarmos que nos últimos três anos a Prefeitura Municipal de São José (PMSJ) realizou dois concursos públicos para a contratação de professores efetivos, inclusive para as séries iniciais. Mesmo com a realização desses concursos, o número de professores efetivos ainda é pequeno.

³³ O total de professores das séries iniciais do município de São José apresentado pela Secretaria de Educação da PMSJ é diferente daquele apresentado pelo Censo Escolar 2003. Essa pequena diferença não foi alvo de nossa investigação.

4. O ingresso na carreira do magistério.

O ingresso de professores na rede pública, nas cidades de Florianópolis, São José e Palhoça, acontece por meio de concurso público³⁴, tanto para cargos efetivos quanto para temporários, segundo critérios estabelecidos na Lei nº 2.517 de 19.12.1986, Art. 18, que regulamenta a contratação de professores da PMF; no Artigo 4º, da Lei n.º 1.139, de 28.10.1992, que regulamenta a contratação do Estado e na Lei 1.514, de 13.11.1993, que regulamenta o processo de contratação da PMSJ.

Os critérios apresentados por ambas as Leis são os seguintes:

- I – Ser brasileiro;
- II - Ter idade mínima de dezoito (18) anos;
- III - Estar em dia com as obrigações eleitorais e militares;
- IV – Gozar de boa saúde, comprovado por inspeção médica oficial;
- V – Estar legalmente habilitado para o exercício do cargo;
- VI - Apresentar declaração de compatibilidade legal para o exercício do cargo;
- VII - Apresentar declaração de bens conforme legislação vigente.

Esses critérios são válidos tanto para a contratação de efetivos quanto de ACT's, sendo que para este último, não é obrigatória a realização de provas³⁵, mas apenas a comprovação de títulos³⁶. Além disso, para ser professor das séries iniciais nas redes citadas é necessário que o candidato tenha concluído o curso de magistério e/ou seja estudante da 5ª fase em diante do curso de licenciatura em Pedagogia e/ou já seja licenciado em Pedagogia. Destaca-se que este último possui preferência – prevista por Lei - pelas vagas para atuação nas séries iniciais em relação aos concluintes do curso de magistério ou ainda estudantes de graduação.

³⁴ É importante ressaltar que, nos últimos anos, na Grande Florianópolis, a expressão “concurso público” tem se referido ao processo de seleção de professores para contratação em caráter efetivo e a expressão “processo seletivo” refere-se à seleção para contratação em caráter temporário. Desta maneira, assim nos referiremos daqui por diante para diferenciar essas duas formas de ingresso.

³⁵ Exceto no processo seletivo para contratação de professores substitutos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis realizado em dezembro de 2000, onde foi realizada uma “prova de conhecimentos” com questões de múltipla escolha.

³⁶ São considerados títulos: horas de aperfeiçoamento, habilitação específica para o cargo, cursos de graduação ou pós-graduação e comprovação de tempo de serviço no magistério.

De janeiro de 2001 até dezembro de 2002, foram realizados quatro concursos públicos para cargos efetivos, um pela Prefeitura Municipal de Florianópolis - PMF, dois pela Prefeitura Municipal de São José - PMSJ e o outro pelo Governo do Estado de Santa Catarina. A formação exigida para o cargo de professor das séries iniciais variou entre curso de Magistério e licenciatura em Pedagogia.

Foram realizados, também, os processos seletivos para a contratação de professores substitutos (ACT's). Na PMF, na PMP e no Estado, todos os anos é realizado esse processo seletivo. Na PMSJ, o último processo seletivo para a contratação de professores substitutos ocorreu no ano 2000 (para atuação no ano letivo de 2001). Na rede municipal de São José, quando finda o contrato de trabalho dos professores substitutos (que pode se estender até dois anos), é efetuada a rescisão do contrato e a re-contratação do professor. Os candidatos inscrevem-se, geralmente, nos últimos meses do ano, mediante a apresentação de documentos comprobatórios de seus títulos. Tais títulos são computados e quem obtém a maior pontuação tem preferência na escolha das vagas.

É importante destacar que a PMF costuma cobrar uma taxa de inscrição no processo seletivo, mesmo que o candidato o faça todos os anos. A taxa cobrada no ano de 2003 (para atuação no ano letivo de 2004), por exemplo, foi de R\$ 20,00 (vinte reais).

Para melhor visualização das possibilidades de atuação dos egressos do Curso de Pedagogia da UFSC, descrevemos, abaixo, os quadros de vagas³⁷, remuneração e carga horária dos cargos correspondentes aos concursos públicos efetuados para a contratação de professores efetivos, no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2002, pela PMF, PMSJ e Secretaria de Educação e Inovação do Estado de Santa Catarina (SED/SC).

³⁷ Foram consideradas apenas as vagas destinadas aos cargos que podem ser preenchidas por quem é licenciado em Pedagogia ou realizou curso de Magistério.

Quadro 19
Concurso Público da PMF, novembro de 2001.

Cargo	Disciplina/Especialidade	Vagas	C. H. ³⁸ Semanal	Remuneração ³⁹ R\$
Cargos de Nível Superior				
Orientador Educacional	-----	01	40	618,18
Supervisor Pedagógico	-----	10	40	618,18
Administração Escolar	-----	02	40	618,18
Professor III	Educação Infantil	50	20	433,22
Professor III	Séries Iniciais	02	20	433,22
Professor III	Educação Especial	03	40	680,76

Ao analisarmos o Quadro 19 percebemos que o número de vagas destinadas aos professores das séries iniciais é consideravelmente menor do que o destinado aos professores da educação infantil ou aos supervisores escolares. No entanto, a remuneração oferecida aos professores é maior do que a oferecida aos chamados “especialistas”: orientadores, supervisores ou administradores. A remuneração dos professores é mais elevada devido às gratificações para regência de classe e hora/atividade.

³⁸ C. H. = carga horária.

³⁹ Na remuneração dos professores das séries iniciais e educação infantil já estão incluídas as gratificações de 10% de Regência de Classe, 30% de Hora Atividade e 33,33% por jornada e não está incluída a gratificação de 40% sobre o vencimento, referente à Dedicção Exclusiva, se a jornada for de 40 semanais. Na remuneração dos “especialistas” já está incluída a gratificação de 33,33% por Jornada e não está incluída a gratificação de 40% sobre o vencimento, referente à Dedicção Exclusiva, se a jornada for de 40 semanais. Na remuneração dos professores para educação especial estão incluídas as gratificações de 10% de Regência de Classe e 33,33% por Jornada e não está incluída a gratificação de 40% sobre o vencimento, referente à Dedicção Exclusiva, se a jornada for de 40 semanais.

Quadro 20
Concurso Público da PMSJ, janeiro de 2001.

Cargo	Disciplina/Especialidade	Vagas	C. H. Semanal	Remuneração⁴⁰ R\$
Cargos de Nível Superior				
Orientador Escolar	-----	10	20	639,12
Supervisor Pedagógico	-----	10	20	639,12
Cargos de Nível Médio (Magistério)				
Auxiliar de Sala	-----	65	30	381,10
Professor II Mensalista	Educação Infantil	69	30	577,18
Professor II Mensalista	Séries Iniciais e Pré-escolar	38	20	384,79

Quadro 21
Concurso Público da PMSJ, dezembro de 2002.

Cargo	Disciplina/Especialidade	Vagas	C. H. Semanal	Remuneração R\$
Cargos de Nível Superior				
Supervisor Pedagógico	-----	20	20	741,06
Orientador Escolar	-----	20	20	741,06
Cargos de Nível Médio (Magistério)				
Auxiliar de Ensino	Ensino Fundamental	62	20	451,34
Auxiliar de Ensino	Educação Infantil	30	30	677,02
Auxiliar de Sala	-----	64	30	447,01
Professor II Mensalista	Educação Especial	09	20	451,34
Professor II Mensalista	Educação Infantil	60	30	677,02
Professor II Mensalista	Pré-escolar	06	20	451,34
Professor II Mensalista	Séries Iniciais	117	20	451,34

As informações contidas nos quadros acima (20 e 21), colhidas dos editais dos concursos realizados pela PMSJ, mostram que o número de vagas para professores das séries iniciais é maior do que para as demais disciplinas ou especialidades.

No entanto, para provimento das vagas destinadas para atuação na área da educação especial, séries iniciais ou educação infantil exigiu-se formação de nível médio (Magistério) para habilitações que já são oferecidas em nível superior, nos cursos de Pedagogia. Além disso, as vagas oferecidas para os que possuíam formação de nível médio contavam com

⁴⁰ Nas remunerações que se referem aos cargos de professor já estão incluídos 20% referentes à Hora Atividade.

remuneração menor do que a destinada às vagas para os cargos de nível superior. Essa informação pode ser relacionada ao Quadro 17, onde se pode ver que dos 275 professores das séries iniciais dessa rede municipal em 2003, 210 não eram licenciados.

Muito provavelmente, os licenciados em Pedagogia pela UFSC que possuem habilitação em orientação educacional ou supervisão escolar se inscreveram para as vagas disponíveis nessas especialidades, em detrimento das vagas disponíveis para professor das séries iniciais, mesmo sendo habilitados para tal.

A formação em nível médio foi priorizada, desconsiderando o Artigo 87, parágrafo 4º, da LDB, que afirma que “até o Fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (p. 74, 1998). Este artigo da LDB demonstra uma meta a ser alcançada no Brasil até o ano de 2006⁴¹, no entanto, não esclarece devidamente o que significa o “treinamento em serviço”, e se este se equivale a um curso de nível superior.

Que outros interesses estariam norteando a destinação das vagas para as séries iniciais e educação infantil para os professores formados em nível médio? Certamente não a intenção de valorizar os professores com melhores qualificações. Por que na PMF somente estão sendo admitidos professores para esses níveis de ensino com formação superior e na PMSJ não? A desqualificação e a despreocupação com a formação em nível superior do professor das séries iniciais podem indicar um descaso dos órgãos públicos em relação a esse profissional? São perguntas que afloram dos dados coletados.

As vagas oferecidas nos concursos da PMSJ para concluintes do curso de Magistério, nível médio, relacionam-se ao baixo número de professores de séries iniciais licenciados em Pedagogia na mesma rede (apenas 26,1%). A destinação dessas vagas para concluintes do curso de Magistério relaciona-se, ainda, ao desejo de efetivar os professores ACT's que já atuavam na rede de ensino deste município, como podemos observar neste trecho do Edital PMSJ n. 001/2002, item 6.4.

⁴¹ No entanto, cabe ressaltar que em 31/07/2003, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, homologou a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) de considerar a formação em nível médio como requisito mínimo para a atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A resolução do CNE deixa claro que, mesmo depois de 2006, será permitido o exercício da docência nestes níveis de ensino aos professores com nível médio na modalidade Normal, inclusive para ingresso na carreira.

Ocorrendo empate na média aritmética ponderada, o desempate beneficiará, sucessivamente, o candidato que:

a. pertencer ao serviço público municipal de São José, suas autarquias e fundações instituídas e mantidas, e possuir maior tempo de efetivo exercício nesta condição.

Este interesse em efetivar os profissionais que já atuam como ACT's também aparece nos demais Editais (PMF e SED/SC). O primeiro critério para desempate entre os que obtiverem a mesma pontuação na prova é o tempo de serviço na administração que está oferecendo o concurso.

Na hipótese de igualdade na Nota Final entre candidatos, terá preferência aquele que apresentar maior:

- a) tempo de serviço no Magistério Público Estadual Catarinense, sob qualquer vínculo empregatício;
- b) tempo de serviço no Magistério Público Federal, Estadual, Municipal e Particular, sob qualquer vínculo empregatício;
- c) número de dependentes;
- d) idade. (Edital SED/SC n. 003/2001)

Outra situação observada através da análise dos editais dos concursos públicos da PMSJ é a de que a remuneração oferecida para os docentes das séries iniciais e educação infantil é menor do que a oferecida para os “especialistas” e para professores de outras disciplinas/áreas.

Cabe ressaltar, também, que a distribuição das vagas pela PMSJ foi bastante diferenciada daquela oferecida pela PMF, mesmo sendo cidades vizinhas. Em São José, a maior oferta de vagas concentrou-se nas séries iniciais. Já em Florianópolis, a concentração de vagas foi para inserção de professores efetivos na educação infantil.

Quadro 22
 Concurso Público do Governo do Estado de Santa Catarina (vagas destinadas à 1ª e à 26ª
 Gerências Regionais de Educação e Inovação – GEREI's⁴²), outubro de 2001.

Cargo	Disciplina/Especialidade	Vagas	C. H. Semanal	Remuneração⁴³ R\$
Cargos de Nível Superior				
Assistente Técnico Pedagógico	Para atuação na SED	09	40	480,51
Consultor Educacional	Para atuação na SED	07	40	480,51
Professor – área 1	Séries Iniciais (SI)	85	Até 40	480,51
Professor – área 5	Educação Especial	39	Até 40	480,51
Cargos de Nível Médio (Magistério)				
Professor	SI escolas indígenas		40	294,87

Área 1 – séries iniciais do Ensino Fundamental.

Área 5 – educação especial (área auditiva, visual e mental).

Diferentemente do concurso realizado pela PMSJ, no concurso da SED/SC – conforme indicado no Quadro 22 - os cargos para professores das séries iniciais exigem formação em nível superior e a remuneração é idêntica àquela oferecida aos cargos para atuação nas dependências da Secretaria de Educação. No entanto, os professores que atuariam nas escolas indígenas não necessitariam possuir formação em nível superior e a remuneração seria menor do que a dos demais.

Quanto à remuneração, observamos que as redes municipais de Florianópolis e São José oferecem melhores salários quando comparados aos da rede estadual. Isto pode estar relacionado ao fato de os professores da rede municipal terem um nível de formação mais elevado, além de esta rede abrigar um bom número de egressos do curso de Pedagogia da UFSC, já que apenas 14 (11,5%) deles disseram atuar na rede estadual.

Neste sentido, podemos inferir que as redes municipais gozam de um certo “prestígio” entre os profissionais da educação, pela remuneração oferecida e pelo nível de diplomação de seus professores. Esta situação também se difere daquela apresentada por Valle (2003) em sua investigação sobre os professores da Região Serrana de Santa Catarina. Nesta última, a rede estadual possui mais prestígio do que as municipais.

⁴² Fazem parte da 1ª GEREI os municípios de Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis e Governador Celso Ramos. Da 26ª GEREI fazem parte os municípios de Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara.

⁴³ Salário inicial, sem os 20% de remuneração da hora/atividade ou qualquer outra vantagem pecuniária inerente aos cargos. A remuneração refere-se à carga horária de 40 horas de trabalho semanais.

Ainda analisando os editais⁴⁴ dos quatro concursos realizados, é interessante destacar que participações em congressos e seminários (sem carga horária especificada nos certificados); apresentação de trabalhos em eventos científicos; realização de bolsas de monitoria, extensão ou iniciação científica; publicação de artigos ou qualquer outro tipo de texto escrito são atividades acadêmicas que não são consideradas como “títulos” para a realização de concursos públicos, sejam no Estado de Santa Catarina ou nos municípios de Florianópolis e São José.

Até mesmo o título de “mestre” foi desconsiderado no concurso realizado pela PMSJ, que considerou como título de pós-graduação somente o curso de Especialização: “Para os cargos de nível superior da área de magistério, a Prova de Títulos constará da avaliação dos diplomas de pós-graduação de Especialização, da experiência de magistério e dos cursos de formação e treinamento” (Edital PMSJ n. 001/2002).

A intensa discussão sobre professor-pesquisador, professor-investigador, tão presente na literatura educacional nos últimos anos, parece perder um pouco o sentido na medida em que os concursos, que são a principal forma de ingresso no magistério público, não consideram as atividades de pesquisa realizadas no âmbito das universidades pelos futuros professores. Tal fato se une à questão de que ainda são admitidos professores formados em nível médio, onde as atividades e possibilidades de pesquisa são pouco prováveis. A desconsideração das atividades de pesquisa realizadas pelos futuros professores além de acentuar a divisão entre pensar e fazer e entre teoria e prática na formação e no exercício docentes, desqualificam os profissionais, como se a justificar, assim, os baixos níveis de remuneração a eles oferecidos. É como se os professores que desenvolvem pesquisas não deveriam ou não pudessem atuar no âmbito escolar, ficando circunscritas apenas àqueles que pertencem ao meio acadêmico das universidades.

A apresentação e discussão de informações referentes ao ingresso na carreira do magistério de licenciados em Pedagogia mostram que a docência constitui-se como a principal atividade profissional dos pedagogos. No entanto, não é a docência nas séries iniciais – que é a base comum do currículo do Curso de Pedagogia da UFSC – que se estabelece como sua principal inserção, mas sim a docência na educação infantil.

⁴⁴ PMSJ - Editais 001/2001 e 001/2002; PMF – Edital 003/2001 e SED/SC – Edital 003/2001.

A maior parte dos egressos exerce sua atividade profissional na área da educação sem contrato de trabalho efetivo, o que nos permite inferir que os primeiros anos da carreira são permeados pela rotatividade em diferentes instituições e turmas. Nenhum dos pedagogos que atuavam nas séries iniciais era efetivo.

Em relação aos últimos concursos públicos realizados, uns priorizam a formação em nível médio, outros a formação em nível superior, dependendo da rede de ensino que o promove e dos propósitos dessas redes. Considerando o elevado número de egressos que atuava sem contrato de trabalho efetivo, podemos dizer que sua absorção nesses concursos ainda não foi muito significativa, mesmo sabendo que as chamadas dos que foram classificados podem ser feitas em até quatro anos da realização do concurso.

Essas questões fornecem subsídios para analisarmos o ingresso na profissão de pedagogos recém-formados que atuam como docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal e estadual das cidades de Florianópolis, São José e Palhoça.

No Capítulo seguinte, passaremos à apresentação dos entrevistados e à discussão dos resultados das cinco entrevistas realizadas.

Capítulo IV

O ingresso e as primeiras experiências na profissão: o estudante torna-se professor, mas não deixa de ser aprendiz.

Gostaria de começar este capítulo informando que os entrevistados eram professoras, mulheres. Por isso, a partir deste momento do texto, usaremos sempre as palavras professora/as para designá-las, visto que já não faz mais sentido escrever diferente.

Foram entrevistadas cinco licenciadas em Pedagogia pela UFSC, concluintes do curso entre o segundo semestre de 2000 e o segundo de 2001. É importante retomarmos aqui como chegamos a essas cinco professoras. Da nossa amostra inicial de 123 egressos do Curso de Pedagogia da UFSC que foram localizados, apenas 12 atuavam ou haviam atuado como professoras de séries iniciais após a conclusão do curso. Destas, oito atuavam ou haviam atuado em instituições públicas, e apenas sete possuíam menos de seis anos de experiência profissional. Destas sete, cinco foram entrevistadas. Uma das entrevistadas não atuava como professora no momento da investigação, mas havia atuado nos anos de 2001 e 2002 em escola pública.

O roteiro da entrevista (anexo 02) focalizou seis aspectos fundamentais da trajetória destas cinco professoras compreendida entre o término do Curso de Pedagogia e as primeiras experiências como docente. Os seis aspectos podem ser situados como: 1) situação sócio-econômica das docentes: idade, estado civil, local, contrato e carga horária de trabalho, tempo de atuação profissional, tempo de atuação profissional como professora; 2) ingresso na profissão: procura por emprego, realização de concursos públicos/processos seletivos; 3) primeiras experiências como professora: chegada e recepção na escola, expectativas em relação ao seu trabalho, relações interpessoais com colegas de trabalho; 4) organização das atividades na escola: distribuição e organização do tempo, atividades priorizadas, definição dos conteúdos a serem trabalhados, dilemas com as orientações oficiais, relação interpessoal com os alunos e seus pais; 5) influência do curso de Pedagogia para a iniciação na profissão; 6) perspectivas de trabalho na área da educação.

As informações obtidas, tendo como balizadores esses seis aspectos do trabalho das professoras, foram agrupadas em categorias de análise que se relacionam entre si, algumas já previstas e outras que emergiram no decorrer da investigação. São elas: 1) ingresso no magistério público; 2) aprendizagem da docência: relação entre teoria e prática; 3) organização do trabalho pedagógico; 4) natureza e condições do trabalho docente.

Das cinco pedagogas entrevistadas, quatro atuavam como professoras substitutas nas séries iniciais e uma era ex-professora de séries iniciais, ambas do Ensino Fundamental da rede pública (estadual e municipal) das cidades de Florianópolis, São José e Palhoça, Estado de Santa Catarina.

Duas delas começaram a atuar como professoras antes do término do curso: uma durante o último ano e a outra, como também concluiu o curso de Magistério, já era professora antes do ingresso no Curso de Pedagogia da UFSC.

A faixa etária das licenciadas era de 25 a 40 anos. O tempo de experiência profissional como docente variou de 1 ano e 4 meses a 5 anos e 9 meses. Todas eram/foram professoras com contratos de trabalho temporários, apesar de terem realizado um ou mais concursos públicos para cargos efetivos após a conclusão do curso.

Das cinco professoras, três voltaram a estudar após a conclusão do Curso de Pedagogia. Duas cursavam especialização na área da educação e a outra fazia curso de graduação em Psicologia. As duas professoras que não voltaram a estudar afirmaram a intenção de fazê-lo em um futuro próximo.

Quatro concluíram o Curso de Pedagogia com a habilitação em Orientação Educacional e uma com a habilitação em Educação Infantil.

Descrevemos, a seguir, cada uma das entrevistadas, disponibilizando informações sobre sua atuação profissional que permita a caracterização individual dos sujeitos desta investigação. Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das pedagogas.

Regina: casada, 40 anos de idade, reside na cidade de Florianópolis. Concluiu o Curso de Licenciatura em Pedagogia no segundo semestre de 2000, estando habilitada para atuar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como orientadora educacional. Atualmente não exerce atividade remunerada na área da educação e está concluindo um curso de especialização em Psicopedagogia, na modalidade à distância. No mês de julho de 2003, fez o concurso público da UDESC para o cargo de técnico em educação; em 2001 realizou os

concursos públicos da PMSJ e da PMF, mas não foi classificada em nenhum deles. Trabalha atualmente na área de representação comercial com o marido. Concluiu, também, o curso de Magistério há cerca de 15 anos, mas nunca havia atuado na área da educação. A única experiência docente que havia tido antes do ingresso no Curso de Pedagogia fora com o estágio curricular no curso de Magistério.

Possui 1 ano e 4 meses de experiência profissional na função de professora. Sua primeira experiência profissional na área da educação efetivou-se alguns meses após a conclusão do Curso de Pedagogia. Em 2001, atuou como professora substituta em uma classe de aceleração⁴⁵ de uma escola municipal de Florianópolis, tendo como carga horária de trabalho 40 horas semanais. Em 2002, atuou como professora substituta de uma 4ª série do Ensino Fundamental também de uma escola municipal de Florianópolis, com 20 horas semanais de carga horária de trabalho.

Kátia: solteira, 25 anos de idade, reside na cidade de Palhoça. Concluiu o Curso de Pedagogia no primeiro semestre do ano de 2002, estando habilitada para atuar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como orientadora educacional. Além disso, antes do ingresso ao Curso de Pedagogia havia concluído o curso de Magistério. Por isso, realizou o curso de graduação em concomitância com o trabalho de professora de séries iniciais em uma escola pública estadual do município de Palhoça. Além do trabalho como professora, Kátia cursa especialização em Psicopedagogia em uma universidade privada.

Elizandra: solteira, 25 anos, residente na cidade de Palhoça. Concluiu o Curso de Pedagogia no primeiro semestre do ano de 2001. Está habilitada para a docência nas séries iniciais e para atuar como orientadora educacional. É professora substituta de séries iniciais em uma escola estadual e professora na educação infantil em uma escola privada. Divide o trabalho docente com as aulas noturnas do curso de graduação em Psicologia em uma universidade privada, o qual já havia iniciado antes do ingresso no Curso de Pedagogia.

Luiza: casada, 38 anos, reside na cidade de Florianópolis. Concluiu o Curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2000, estando habilitada para atuar como professora nas séries iniciais e na educação infantil. Ingressou na profissão docente apenas no ano de 2002, pois em 2001 encontrava-se com o filho mais novo ainda bebê. Em 2002, trabalhou

⁴⁵ Classes especiais onde se agrupam os alunos com dificuldades de aprendizagem e alto índice de reprovação.

como professora substituta de séries iniciais, com carga horária de 20 horas semanais, na rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, com uma turma de 4ª série. No momento da investigação, atuava nas mesmas condições que em 2002, mas com uma turma de 3ª série, em outra escola. Quando participou das escolhas de vagas no início do ano de 2002 e 2003, havia também a opção de atuar na educação infantil, mas a professora deu preferência às séries iniciais.

Ana Maria: casada, 37 anos, reside na cidade de São José. Concluiu o Curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2000, estando habilitada para a orientação educacional e a docência nas séries iniciais. Após a conclusão do curso, não foi diretamente para a área da educação. Trabalhou um ano como comerciária. No ano de 2002, ocorreu seu ingresso na área da educação, tendo atuado como professora de séries iniciais. No momento da investigação, encontrava-se atuando como docente substituta nas séries iniciais em duas escolas diferentes da rede municipal de São José, com carga horária de trabalho de 20 horas semanais em cada uma das escolas. Trabalhava com uma turma de 2ª série e outra de 4ª série.

Passaremos, agora, à discussão dos resultados desta investigação tendo por base os depoimentos destas professoras quanto ao ingresso e primeiras experiências na profissão docente.

Neste sentido, sistematizar e analisar as informações provenientes das entrevistas constituiu-se em uma grande desafio, principalmente porque não nos propusemos a responder uma pergunta que teria uma ou mais respostas, mas nos colocamos a desvendar os percursos do ingresso e das primeiras experiências de pedagogas na profissão docente, que se constituíram em processos complexos, diversos e com muitas características específicas.

Para Valle (2003), esses percursos constituem a socialização profissional dos professores, que é compreendida como o processo de constituição da profissão vivido pelos docentes em sua trajetória de vida, englobando a formação acadêmica e a profissional. Podemos dizer, portanto, que o processo de ingresso na profissão e as reflexões sobre a aprendizagem da docência de licenciados em Pedagogia abordadas neste estudo também integram a socialização profissional destas professoras.

Neste sentido, as informações colhidas durante a investigação suscitaram um grande número de aspectos que mereciam ser abordados devido à sua relevância para a constituição do ser professor na sociedade atual. No entanto, detivemo-nos a pontuar e analisar apenas

alguns deles, os quais permitiram compreender como se constitui a aprendizagem da docência de professoras iniciantes, relacionando-a com a realidade de trabalho onde se inseriram e a sua formação inicial.

1. O ingresso na profissão docente: entre o “ser” e o “estar” professora.

Assumir a função de professor no magistério público é um processo marcado por inseguranças, medos, decepções, impactos, dificuldades e alegrias. Infelizmente, as adjetivações tendem mais para o lado negativo do que para o positivo, reforçando mais uma vez as angústias que perpassam a atividade docente e que atingem diretamente os que a exercem.

Mesmo estando por pouco tempo no magistério público, pudemos verificar que as licenciadas já passaram por diferentes instituições de ensino e turmas. Apenas uma delas atuou em uma única escola após a conclusão do curso. As demais atuaram em duas, três e até quatro escolas diferentes neste pouco tempo de experiência profissional. Além disso, as turmas/séries também não foram sempre as mesmas. Com exceção da 1ª série, todas as outras (2ª, 3ª e 4ª) já foram experimentadas pelas professoras iniciantes.

A não opção pela 1ª série foi evidente em todas as entrevistadas. O receio em relação à responsabilidade de alfabetizar foi ressaltado por todas. Além disso, afirmaram que o Curso de Pedagogia não as havia preparado adequadamente para esta atuação.

Alfabetização eu não quero, a Universidade não dá base para alfabetizar. Eu acho que é uma falha muito grande do curso, não me sinto apta a entrar numa sala de alfabetização. Por isso fico lá na 3ª série. Mas, um dia quero pegar uma 1ª série para alfabetizar, assim como experiência. Mas, só depois de muita pesquisa e muito trabalho, porque do jeito que a gente sai da universidade, não dá. (Kátia)

Regina já havia participado de três concursos públicos para o cargo de orientadora educacional (PMF 2001, PMSJ 2001 e 2003), quatro processos seletivos⁴⁶ (PMSJ 2001, PMF 2001, 2002 e 2003) e, no momento da investigação, preparava-se para realizar mais um concurso público, para o qual já havia feito a inscrição (vaga de Técnico em Educação na UDESC). Além disso, atuou em duas escolas diferentes em seus 14 meses de experiência profissional.

⁴⁶ Concursos públicos referem-se ao processo de seleção de profissionais para contratação de caráter efetivo. Já os processos seletivos referem-se à seleção de profissionais para contratação em caráter temporário.

Kátia, por também ter concluído o curso de Magistério, já era professora antes do ingresso no Curso de Pedagogia. Atuava como substituta nas séries iniciais de uma escola estadual desde 1999. Em 2002, foi classificada no concurso da PMSJ e assumiu o cargo de professora efetiva de séries iniciais no início de 2003, mas não permaneceu na escola na qual havia se efetivado. Foi classificada também no concurso do Estado para o cargo de professora de séries iniciais e no concurso da PMP para o cargo de orientadora educacional, mas não havia sido chamada em nenhum dos dois.

É importante ressaltar que, das cinco, Kátia é a professora com mais tempo de experiência profissional, o que lhe garante certa “estabilidade” em relação à escola e à série em que atuava. Mesmo sendo ACT, ela consegue, todos os anos, escolher a escola e a turma em que deseja atuar. Isso acontece porque, com mais tempo de experiência e titulação de nível superior, sua pontuação na seleção anual é elevada. Sendo elevada, lhe dá o direito de escolher antes que os demais candidatos. É o quinto ano subsequente em que ela permanece na mesma escola. Começou com a 2ª série e depois optou pela 3ª, onde permanecia até o momento da entrevista.

Elizandra já havia participado de três processos seletivos da PMF (o primeiro, antes da conclusão do curso em 2001, PMF 2002 e 2003) e dois concursos públicos: um da PMSJ para a vaga de orientadora educacional (2001) e outro do Estado (2001) para a vaga de consultor educacional. Neste último, ela foi classificada e aguardava ser chamada. Apesar de estar atuando em uma escola estadual, ela não havia participado do processo seletivo, a vaga foi conseguida por intermédio de uma parenta que atuava como secretária da escola. Houve uma desistência no início do ano de 2003 e ela foi indicada para ocupar a vaga.

Luiza participou do processo seletivo da PMF em 2002 e 2003 e realizou o concurso público da PMF em 2002 para o cargo de professor de educação infantil, para o qual não foi classificada.

No momento da investigação, Ana Maria havia realizado um concurso público para professor efetivo da PMSJ e participado de dois processos seletivos para professor substituto, um da PMSJ e outra da PMF. Não conseguiu aprovação em nenhum dos três, sendo que no da PMF sua inscrição foi indeferida, com a alegação de que ela não era habilitada para o cargo de professor para as séries iniciais. No início de 2002, levou seu currículo na PMSJ e foi chamada

em fevereiro do mesmo ano. Durante o ano de 2003, ela já havia passado por três escolas diferentes.

Das cinco professoras, duas ingressaram nas escolas em que estavam atuando por meio de “indicação”: Elizandra e Ana Maria. Mesmo com anos de vigência dos concursos, a prática da “indicação” ainda está presente como forma de ingresso no magistério público. No entanto, é importante destacar o que levou as professoras a buscarem ou se submeterem a aceitar essas “indicações”.

Três professoras não conseguiram participar do processo seletivo de 2003 da PMF devido a problemas decorrentes do diploma e, conseqüentemente, da própria organização curricular do Curso de Pedagogia da UFSC. Como já explicitamos no Capítulo anterior, os egressos, ao concluírem o curso, habilitam-se para a atuação nas séries iniciais – comum para todos - e numa habilitação que é escolhida no último ano do curso. O fato é que no diploma consta a seguinte expressão: “Licenciado em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional/Educação Especial/Educação Infantil” (conforme o caso). Os órgãos empregadores têm validado apenas a habilitação que está expressa no diploma, não compreendendo que a docência para as séries iniciais constitui-se na base comum do curso e não em mais uma habilitação. E, por este motivo, não aparece no diploma como uma habilitação. Assim, mesmo tendo entrado com recurso para se contrapor à decisão da PMF, três professoras tiveram suas inscrições indeferidas – para a atuação nas séries iniciais - no processo seletivo da PMF em 2003, com exceção de Luiza, que afirmou não ter tido problemas com o diploma.

O Colegiado do Curso de Pedagogia, procurado por muitos egressos que enfrentaram esta mesma situação, inclusive por nossas entrevistadas, posicionou-se e forneceu aos egressos declarações de que eles eram habilitados para a docência nas séries iniciais. No entanto, nem tais documentos foram considerados suficientes para que as professoras pudessem participar daquele processo seletivo da PMF.

A situação ficou tão complexa que Elizandra, por exemplo, atuou na PMF quando era estudante e no primeiro ano após a conclusão do curso (2002), mas não pôde atuar no ano de 2003. Este fato relaciona-se, ainda, ao pequeno número de pedagogos que atuavam nas séries iniciais (apenas 12 do total de 123 que localizamos).

O indeferimento das inscrições causou surpresa, pelo fato das “regras” terem mudado de um ano para outro; descontentamento, porque não poderiam atuar na rede de ensino que apresenta salários melhores se comparados aos da rede estadual; e indignação às professoras, pela situação a que foram submetidas e pelo sentimento de que os quatro anos de formação foram desconsiderados.

No final do ano de 2002 eu fui fazer a inscrição novamente. Então eu não me preocupei mais com isso, porque eu já ganhava como habilitada. Eu fiz a inscrição e eles indeferiram. Entrei com recurso, fiz o “diabo”, não teve jeito! Não aceitaram a minha inscrição para esse ano. Não fui classificada, fiquei “de fora”, aí eu fiquei sem emprego. E eu corri atrás, estava contando com isso, não tinha me inscrito para trabalhar no Estado, porque lá [na PMF] eu ganhava mais. (Elizandra)

Em maio de 2003, uma matéria foi publicada em um jornal local sobre o caso. Na ocasião, o Colegiado do Curso de Pedagogia da UFSC posicionou-se frente à situação. Esclareceu que todas as habilitações do curso estão regulamentadas pelo MEC, mas reconheceu que a questão sobre a formação para a docência nas séries iniciais não se tratar de outra habilitação e sim da base comum do curso não está sendo compreendida pelas agências empregadoras. Estas últimas têm cobrado um apostilamento ou alguma outra forma de constar explicitamente no diploma que os formandos possuem habilitação para lecionar da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental (CED/UFSC, 2003).

A nota de esclarecimento informava, ainda, que

todos os casos em que surgiram problemas ao longo dos últimos anos foram resolvidos a partir de diligências da coordenação do curso com as secretarias de educação, informando as disciplinas e demais atividades do currículo que contemplam a formação para a docência das Séries Iniciais, chamando a atenção para a valorização do histórico escolar, como documento comprobatório dessa formação (CED/UFSC, 2003).

No entanto, pelo menos no ano de 2003, nem mesmo a coordenação do curso pôde resolver a situação e as professoras não conseguiram se inscrever. Se a instabilidade e a insegurança geradas pela situação de ser professor substituto já são grandes, mais ainda esses sentimentos circundarão a vida das professoras a cada início de ano, quando novamente passam pelo processo de tentativa de acesso a uma vaga no magistério público.

Para 2003 eu me inscrevi de novo e aconteceu o seguinte: a Prefeitura não aceitou nosso diploma da UFSC porque não está escrito lá que somos habilitadas para atuar nas séries iniciais. A Prefeitura não aceitou a declaração da UFSC, por isso eu fiquei de fora. Fomos na UFSC, mas a Prefeitura não aceitou nem o histórico. (Regina)

O problema enfrentado quanto ao que consta ou não em seus diplomas é apenas um dos itens que constitui o processo vivido anualmente pelas professoras no que se refere à busca de vagas no magistério público. Todas as cinco professoras entrevistadas eram ACT's e realizaram concursos para se efetivarem no magistério. Ao não se efetivarem, todos os anos enfrentam o processo seletivo nas redes de ensino públicas e também tentam acesso a uma vaga na rede privada. Suas falas demonstraram uma certa insatisfação quanto a esse processo, pelo problema que enfrentaram quanto ao diploma, pelas condições do processo de inscrição (filas, grande tempo de espera, todos os anos a entrega dos mesmos documentos, distribuição de currículo...) e também pela situação de insegurança e instabilidade a que ficam submetidas.

Alves (1998) já assinalava esta questão problemática que enfrentam os professores ACT's na rede pública, quando realizou uma pesquisa com professores de duas escolas da rede municipal de Florianópolis. Nessa pesquisa, as interferências do tipo de contrato de trabalho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores foram analisadas.

Nossa pesquisa não intencionou buscar tais interferências, mas estas apareceram implicitamente na fala das professoras. O tipo do contrato de trabalho – temporário – foi permeando as narrativas em vários momentos da entrevista. Ele esteve presente no processo burocrático de ingresso na profissão; permeou as relações interpessoais entre os profissionais da escola; trouxe insegurança e desestimulava as professoras; além de influenciar fortemente o abandono da profissão.

O depoimento de Elizandra expressa a insegurança e a rotatividade características da situação de ser professor ACT.

No ano passado, na Educação de Jovens e Adultos, eu fiquei o ano inteiro. As outras 20 horas foram bem picadas. Eu fiquei 20 horas numa escola no Saco Grande I, no começo do ano, e depois eu consegui outra substituição, no final do ano, no Saco Grande II. É uma coisa bem complicada. Ser ACT é meio assim, né? Tu não tem muita garantia, a hora que acabar o contrato... ou digamos que, por exemplo, estou lá na vaga dessa mulher, se ela voltar eu perco a minha vaga. Sem aviso prévio nenhum. Se der algum problema onde

ela está e ela quiser voltar, sim. Ela pega a vaga dela de volta. A vaga é dela, é ela que é efetiva. (Elizandra)

Ana Maria também expressou a insegurança implícita na condição de ACT e a rotatividade a que necessita submeter-se.

Eu tive a sorte de estar trabalhando, ano que vem eu não sei. Por causa do concurso, das pessoas que passaram no concurso e vão se efetivar agora em janeiro. A nossa situação de ACT eu nem sei como vai ficar. Na verdade vai haver inscrição, sim. Eu não sei quando e nem sei como. Esse ano eu continuo com a 4ª série. Até junho eu estava com duas 4ª séries [uma em cada escola] e agora em agosto eu saí porque a professora efetiva tinha retornado. No mesmo dia me chamaram para pegar uma 2ª série. (Ana Maria)

Os resultados de nossa pesquisa corroboram com aqueles apontados por Alves (1998), na medida em que as professoras sofrem as conseqüências da contratação temporária. Além disso, essa característica do magistério público é um dos mecanismos que prejudica e desvaloriza o trabalho docente.

A contratação temporária não constitui vínculo empregatício, pois a cada ano são realizadas novas inscrições e os que desejam continuar no magistério têm que se submeter a um novo processo de seleção, sem garantia de conseguir uma vaga. Além disso, o salário é menor, pois não são pagos todos os encargos sociais – o 13º salário é proporcional e as férias dependem do período em que o professor ficou substituindo (*Ibidem*). Os substitutos também não recebem salário em janeiro, já que o contrato encerra em dezembro e, se forem contratados novamente, iniciam as atividades apenas no mês de fevereiro.

As conclusões de Alves (*Ibidem*) apontaram que este tipo de contratação constitui um dos pilares que caracteriza o sucateamento do sistema de ensino, já que desvaloriza a profissão docente, gera fragmentação do trabalho pedagógico, prejudica a construção de laços afetivos entre os profissionais, além de impossibilitar o conhecimento da historicidade da instituição. Para Valle (2003), é possível que essa situação de temporariedade inscreva-se entre as estratégias da administração dos sistemas de ensino, visando ao enfraquecimento das esferas representativas e ao rebaixamento do salário dos professores.

Além dessas questões, quatro de nossas entrevistadas informaram que não tiveram acesso aos cursos de formação/capacitação promovidos pelas redes (com exceção da PMSJ) pelo fato de serem ACT's. Somente os professores efetivos puderam fazer os cursos. Essa situação causou indignação às professoras, que além de se sentirem discriminadas, sabem que a realização de cursos conta pontos na classificação anual para acesso a uma vaga.

O preconceito e a discriminação não partiram apenas da administração da rede de ensino, mas também dos demais profissionais da instituição onde atuavam, principalmente direção e equipe pedagógica.

Não é intenção desta investigação analisar as redes de ensino público, mas sim o trabalho docente nessas redes. No entanto, para compreendermos melhor como se dá o processo de iniciação na profissão docente, algumas características das redes – já mencionadas neste trabalho – merecem ser destacadas, pois marcaram o ingresso na profissão das professoras entrevistadas, assim como o desenvolvimento de seu trabalho.

Kátia, por exemplo, foi classificada em 2002 no concurso da PMSJ e assumiu o cargo de professora efetiva de séries iniciais no início de 2003, mas não permaneceu na escola na qual havia se efetivado. A visão político-ideológica e pedagógica construída no Curso de Pedagogia e a experiência mais autônoma que viveu em uma escola estadual fizeram com que ela não conseguisse ficar naquela instituição porque, segundo a própria professora, “vai tudo contra o que a gente aprende na universidade”.

Na hora do planejamento, eles estavam mais preocupados com a decoração da sala do que com o planejamento em si, com o que eu ia fazer. O tempo inteiro eles citavam o nome do secretário municipal de educação... é inacreditável! Eles enfatizam muito a questão política – politicagem, no caso – o partido do prefeito, o prefeito, o secretário e tal. É muito mais aparente do que no Estado, apesar de no Estado também a direção ser cargo comissionado e tudo. Mas, não é tão evidente quanto é dentro da PMSJ, nessa escola pelo menos. As reuniões com a direção e professores não tinham discussão nenhuma! Ninguém dava opinião para nada. Era a direção falando e os professores ouvindo, não tinha diálogo nenhum! (Kátia)

No depoimento abaixo, da mesma professora, podemos perceber o quanto a formação recebida no curso de Pedagogia influenciou sua decisão de abandonar a vaga de professora efetiva na PMSJ. Ela ressalta, no entanto, que talvez o curso seja demasiadamente crítico em relação às práticas escolares.

O curso te dá uma visão política tão forte que tu não consegues ficar em qualquer ambiente trabalhando. É um fenómeno! Como é que tu estudas quatro anos para ser professor e quando chega na escola tu não consegues ficar lá? Naquele ambiente que é tão discutido e tão estudado. A gente sai muito crítica, nada está bom. Em todas as propostas do Governo eu vejo uma 3ª intenção por trás. Eu às vezes me sinto sozinha, só eu e as minhas idéias. Mais ninguém entende o que tu estás falando, não tem a clareza que tu tens. (Kátia)

As palavras de Kátia mostram que ela se sentiu “diferente”, em alguns aspectos, de outros professores, que não tiveram a mesma formação que ela teve. Isto talvez tenha contribuído para uma atuação mais solitária da professora em sua escola, já que ela não encontrou interlocutores para discutir questões acerca de seu trabalho e mesmo sobre novas idéias.

Esta situação pode não se mostrar favorável à aprendizagem da docência, à medida que a professora optou em reduzir as trocas de informações, de idéias e experiências com os colegas de trabalho, por achar que não havia interlocução viável. Segundo ela, encontra mais interlocução com seus alunos, procurando fazer com eles o que tem dificuldade de fazer com os outros professores. Faz dos seus alunos ouvintes e “transmissores” de suas convicções e ideologias.

Esta “visão política” que o curso possibilitou que ela construísse, entretanto, é imprescindível para que os professores realizem uma reflexão crítica acerca de suas práticas e das políticas públicas que regem o seu trabalho. Sem essa visão os professores tendem a atuar mecanicamente, perpetuando práticas pedagógicas que há muito tempo vêm sendo criticadas nos discursos acadêmicos, por não contribuírem efetivamente para a aprendizagem dos alunos e para a profissionalização dos professores.

A “visão política” apontada por Kátia é abordada por Freitas (2002), quando afirma que os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista na formação de professores no Brasil. O movimento dos educadores em prol da sua formação começou a evidenciar o caráter sócio-histórico dessa formação e

a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (p. 139).

Esta é uma concepção emancipadora de educação e formação, que avança no sentido de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas (*Ibidem*). Por isso, talvez seja ainda difícil de ser enfrentada e trabalhada no interior das instituições de ensino, assim como apontado pela professora Kátia.

A questão das diferenças políticas e ideológicas encontradas dentro das instituições de ensino relaciona-se ao fato de que as professoras que atuavam nas escolas da PMF e do Estado sofreram com a discriminação e com o preconceito por serem ACT's. Esse fato, no entanto, não foi relatado pela professora que atuava na PMSJ. Isto não significa que a discriminação não tenha ocorrido. O fato da professora que atua na PMSJ ter sido “indicada” para a vaga que ocupa interferiu positivamente, de certa maneira, em suas respostas, especialmente quando falava bem da escola e das condições em que exercia seu trabalho. Três das cinco professoras, porém, admitiram ter sido discriminadas e desvalorizadas por alguns colegas de trabalho e, principalmente, pela direção e equipe pedagógica das escolas. Relataram que a discriminação relacionou-se a sua situação de substitutas. Acreditamos, também, que o fato de serem iniciantes e inexperientes tenha influenciado para o tratamento recebido.

Acho que tem uma cultura de desvalorizar os ACT's. Os efetivos são mais “cheios da bola”, estão e ficam mais tempo na escola, então eles se acham os “donos do pedaço”. Claro que eles preferiam que fosse uma professora efetiva que tivesse ali. Inclusive a direção. E, geralmente, os ACT's são mais jovens, sem experiência, ainda estão aprendendo as coisas. Então não têm nem muita vez e nem muita fala. (Elizandra)

Já é o segundo ano que eu estou passando pela experiência de ser professor substituto e eu posso dizer que a discriminação é muito grande. Querendo, ou não, os profissionais que são efetivos na escola: corpo docente e direção, não querendo fazer essa discriminação, mas acabam fazendo. Mesmo porque nas palavras da diretora desse ano, ela falou assim: “as professoras que vão ficar têm preferência, porque elas vão aproveitar o conhecimento que elas tiveram no curso para a nossa escola”. E eu falei: “puxa, mas a rede municipal não é única?”. Se nós não utilizarmos aqui, nós vamos utilizar em outras escolas. (Luiza)

Essa discriminação contribui para o sentimento de não-pertencimento à escola, à rede de ensino e à própria categoria profissional. Uma dimensão de “passagem” pela instituição de ensino apresenta-se na trajetória das professoras iniciantes.

Uma das professoras citou que sua pouca idade – o que tem relação direta com o pouco tempo de experiência profissional – foi motivo de questionamento por parte dos alunos, dos pais e dos colegas de profissão.

Eu acho que essa questão da gente ser muito nova os alunos questionam. No ano passado eu tive mais esse problema, os alunos me perguntaram quantos anos eu tinha, e diziam que a mãe deles tinha “tantos” anos. Eles achavam que eu era uma professora muito nova, parece que eles questionavam se eu iria saber ensinar mesmo. A experiência conta. Também se tu for muito velha dá a impressão que eles vão te achar meio “coroca”, meio chata, meio “passada”, sabe? Então dá essa impressão. A pessoa que tem mais experiência, só pela idade ela já obtém um respaldo maior. Acho que até os pais também... daí tu não pode se mostrar muito insegura. Porque além de ser jovem tu se mostrar muito insegura, é pior ainda. (Elizandra)

Outra questão que permeou o ingresso na carreira docente e relaciona-se com as primeiras experiências na profissão é ao fato de que, durante a realização do Curso de Pedagogia e, mesmo após sua conclusão, não havia a intenção de se tornarem professoras. Com exceção de Luiza, que concluiu a habilitação em educação infantil, as demais optaram pela habilitação em orientação educacional para ter uma outra opção além da de ser professora.

Apaixonada por sala de aula eu nunca fui. Eu gosto mesmo da função pedagógica, orientação, dos serviços pedagógicos. Desse eu gosto e posso até dizer que sou apaixonada pela função. Com a desilusão de fazer vários concursos e não passar, eu precisava trabalhar, surgiu a oportunidade com a classe de aceleração... (Regina).

Em nossa pesquisa anteriormente realizada com os mesmos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC, esta situação já se caracterizava (Will e Da Ros, 2001). A opção dos estudantes pela habilitação em orientação educacional foi direcionada por três aspectos: para não lecionar, por identificação/interesse pela área e pela amplitude que a habilitação proporcionaria na área educacional.

Podemos inferir, também, que a insegurança em relação a enfrentar uma sala de aula, que implica em assumir diretamente o processo de ensino e aprendizagem de um grupo de pessoas que nem sempre demonstram motivação para aprender, também é um fator que influenciou a não intenção de ser professora.

Este fato também tem relação com a questão da finalidade formativa do Curso de Pedagogia. Historicamente, o pedagogo foi um profissional da área da educação que não atuava na sala de aula. Como nos demais cursos de Pedagogia no Brasil, o da UFSC foi criado com a finalidade de formar professores para atuarem no ensino médio, além de formar aqueles profissionais para o desempenho de atividades não docentes. A formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto, não se constitui historicamente na finalidade formativa deste curso (Thomassen, 2003).

Mesmo após a reestruturação de 1995, onde o currículo do Curso de Pedagogia da UFSC voltou-se predominantemente para a formação de professores para as séries iniciais, o curso permaneceu evidenciando a formação do pesquisador acadêmico. “A pesquisa parece ter ocupado mais centralidade na formação a partir da reforma do que a docência” (Thomassen, 2003). A autora (*Ibidem*) destaca, ainda, que apenas em 1998 é que se vai retomar a discussão da finalidade formativa do curso.

Não significa que pesquisa não tenha relação com o trabalho docente, mas a docência é dotada de certas especificidades que não são alcançadas apenas direcionando o curso para a formação de pesquisadores acadêmicos. As duas formações interrelacionam-se e se complementam, mas não são idênticas.

Tais aspectos do curso influenciaram a inserção no mercado de trabalho e a atuação das professoras, que apontaram com bastante frequência as dificuldades sentidas quanto à indefinição da finalidade formativa do curso.

Eu fiz orientação e estou trabalhando com educação infantil e séries iniciais. Acho que deveria ser formado o pedagogo como um todo. A gente não sabe em que área vai trabalhar. Na prefeitura de Florianópolis eu não posso trabalhar porque eu não tenho habilitação. (Elizandra)

A minha dificuldade realmente foi essa, foi séries iniciais que foi uma coisa muito rápida. Sei lá... deveria ser uma coisa ou outra. Não me beneficiou as séries iniciais. Não é como você fazer o curso inteiro séries iniciais. (Ana Maria)

Através da análise dos processos burocráticos de inscrição/seleção, podemos dizer que a entrada no magistério das professoras investigadas é provisória, não-definitiva, insegura e complicada. Desta forma, constituiu-se mais como uma passagem do que como um ingresso, à

medida que a expressão “ingressar” pressupõe certa estabilidade, significando “entrada, admissão” (Minidicionário Melhoramentos, 1997).

A dimensão de “passagem” é acentuada pelo pertencimento incerto e provisório à rede de ensino e expressa-se tanto nas diferentes inserções das professoras em turmas e escolas quanto no fato de todas serem contratadas temporariamente e por tempo indeterminado.

Desta forma, podemos dizer que, neste período da carreira, as iniciantes encontram-se entre o “ser” e o “estar” professoras das séries iniciais, na medida que não têm certeza se continuarão atuando neste nível de ensino ou mesmo no magistério, como veremos mais adiante. Esta incerteza tem relação com as características e condições da função de professora e profissional da educação e com o tipo de contrato a que estão submetidas, neste caso, o temporário.

2. A Aprendizagem da docência a partir da realidade do trabalho: em cena, a relação entre teoria e prática.

Alguns pesquisadores têm se dedicado nos últimos anos a demonstrar que a ação docente é constituída de determinados saberes/conhecimentos. Sob pontos de vista diversos, o que permanece comum é a concepção de que os saberes dos professores têm procedências e naturezas diversas, e que os professores produzem na sua prática cotidiana de trabalho um saber que é denominado de “saber da experiência”, “experiential” ou “saber pedagógico”.

Para Pimenta (1999), os *saberes da experiência* são aqueles que provêm da experiência anterior ao ingresso no curso de formação para a docência e aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente.

O conceito de *saber pedagógico* trabalhado por Azzi (1999) assemelha-se ao que tem sido chamado de saber da experiência, e é aquele que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente. É o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua.

Já para Tardif (2002), a prática dos professores integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Os *saberes experienciais* são saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano dos professores e no conhecimento do seu meio. A experiência docente, nesse sentido, provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo, assim, aos professores rever seus saberes, julgá-los e avaliá-los. Para Tardif (*Ibidem*), esse processo possibilita objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Para Charlot (2002), existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração. Ele afirma que os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas.

Considerando tudo isso, podemos dizer que as perguntas que as professoras se fazem quando são apenas estudantes são diferentes daquelas que elas se fazem quando estão atuando

como docentes em uma instituição formal de ensino. A prática, então, proporcionou uma reestruturação dos conhecimentos das professoras, com base na experiência vivida.

Batista e Codo (1999) ajudam-nos a compreender a complexidade que envolve a prática do trabalho, uma vez que, ao ingressar na escola, os professores assumem outro papel social e enfrentam dilemas que só tomam “corpo” naquela realidade. Esta dimensão do trabalho docente é apreendida quando o ex-estudante assume a função de professor em uma escola. Nem mesmo o estágio pode reproduzir fielmente esta configuração. Os autores (*Ibidem*) complementam, ainda, que “é nessa realidade do trabalho, em última instância, que os educadores terão que provar sua competência profissional, ou seja, produzir um sentido para o esforço e sofrimento que normalmente as atividades de trabalho lhes exigem” (p. 61).

Essa questão permeou o trabalho das professoras iniciantes, pois elas passaram por um momento de auto-afirmação individual e de necessidade de provar que eram capazes de ensinar, principalmente devido ao preconceito que sofreram por serem ACT's, jovens e inexperientes.

Para Codo (1999),

é num espaço definido pelos múltiplos aspectos que configuram a realidade do trabalho, que o educador terá que pôr a prova seu saber, e, fundamentalmente, seu saber-fazer; o que se reconhece socialmente como sua competência profissional. Ora, é na gestão dessa realidade do trabalho que o professor terá que responder à exigência social de ser um bom professor e à auto-exigência da competência profissional (p. 78).

Essa “exigência social de ser um bom professor” caracteriza-se como um “saber-fazer” baseado predominantemente no ensino, ou seja, no domínio de métodos, estratégias e técnicas de ensino, em ter didática e “domínio” da turma. No entanto, essa forma de encarar o “saber-fazer” dos professores nem sempre apresenta relação direta com a aprendizagem dos alunos.

No momento em que as pedagogas entraram em contato com a prática efetivamente na condição de profissional, elas enfrentaram um conflito pessoal em relação a esse “saber-fazer” exigido socialmente, principalmente por pais e colegas de trabalho. Elas tinham segurança em relação a seus conhecimentos sobre a realidade social, educacional e política brasileira, mas não dominavam completamente o “saber-fazer” exigido socialmente e que passou a ser

constantemente buscado por elas; já que o domínio desse saber é o que se “reconhece socialmente como sua competência profissional” (*Ibidem*, 1999).

Cunha (2001) oferece mais elementos a esta discussão ao afirmar que a escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se esperam, ao mesmo tempo que também é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade tem sobre ela.

A discussão realizada pelo movimento dos educadores caminha na direção de que o trabalho do professor deve basear-se no domínio do processo de ensino e aprendizagem com todos os seus componentes sociais, políticos, históricos, pedagógicos e ideológicos, e não unicamente no ensino. No entanto, a concepção de que o trabalho do professor é simplesmente “ensinar” encontra-se fortemente presente no discurso social geral e das escolas, influenciado, certamente, pela perspectiva positivista.

Os resultados da pesquisa realizada por Sampaio (1997) em escolas estaduais paulistas, por exemplo, apontam que o trabalho docente baseia-se fundamentalmente no ensino, desconsiderando a questão da aprendizagem. Como se o ensino fosse de responsabilidade do professor e a aprendizagem, do aluno.

Duarte (2001) alerta-nos para essa questão quando analisa a presença do lema “aprender a aprender” em dois documentos da área educacional: um nacional e outro de âmbito mundial. Para o autor, as pedagogias do “aprender a aprender” abordam a exacerbação das atividades que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão de conhecimentos e experiências por outros. (...) “as pedagogias estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (p. 36).

Essa concepção valoriza exageradamente a atitude individual do educando no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo unicamente a ele a responsabilidade pela aprendizagem e, por conseqüência, por seu eventual insucesso.

As professoras de nossa investigação, pelo contrário, revelaram fortes indícios de que se preocupam com a aprendizagem de seus alunos, partilhando com eles esta responsabilidade. O objetivo principal de suas práticas, segundo seus relatos, girou em torno de fazer com que os alunos aprendessem.

Charlot (2002) auxilia-nos a compreender a perspectiva das professoras quando afirma que o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender o professor tenha que ensinar.

As professoras apresentaram dúvidas quanto à sua própria competência profissional por serem iniciantes. Depois de sua primeira experiência concreta é que tiveram a noção do quanto ela é importante. Não se consideram “boas professoras”, ainda, porque têm pouco tempo de experiência. O que, aliás, foi considerado fundamental para a aprendizagem da docência, assim como expressa o depoimento de Elizandra.

Eu sinto que daqui a uns 5, 10 anos – se eu ficar em sala de aula - é que realmente eu vou conseguir ser uma boa professora. Eu acho que a experiência é muito importante. Porque daí tu tens referências, olha pro ano passado e analisa o que foi legal e o que não foi, como dominar a turma...

A solução para os problemas da prática parece vir de uma elaboração individual, como nesse depoimento de Regina: “Então eu pensei em trabalhar com a auto-estima dessas crianças e era por aí que eu tinha que começar. E fui indo por mim”. No entanto, a expressão “e fui indo por mim” revela uma atitude pautada na expressão de sua subjetividade enquanto sujeito social e individual ao mesmo tempo, mesmo que a professora não perceba isso. Esta expressão está carregada de todos os conhecimentos e subsídios teóricos apreendidos durante sua formação histórico-cultural e acadêmica. É essa herança que lhes possibilita fazer a análise da situação e propor uma nova atitude em relação à educação de seus alunos. Além disso, as concepções e as atitudes desenvolvidas pelas professoras também são direcionadas por conhecimentos adquiridos antes mesmo da preparação formal para a profissão. A trajetória de estudante é lembrada pelas professoras, sendo utilizada em comparações e na tomada de decisões referentes ao seu trabalho, principalmente no momento das aulas.

Luiza, por exemplo, afirmou que os conhecimentos advindos de sua experiência como mãe foram utilizados para direcionar as ações referentes ao controle da disciplina em sala de aula. Relata que se valeu, também, das recordações da experiência que viveu como estudante do ensino básico para fazer o planejamento diário das aulas, como demonstra o seguinte

depoimento: “E você já tem a sua experiência de criança. Então por ali você vai fazendo o seu planejamento e vai agregando coisas diferentes” (Luiza).

O depoimento de Elizandra também indica que os conhecimentos adquiridos com a experiência de estudante do ensino básico foram reaproveitados em seu trabalho.

E esse ano é que eu peguei mais nota, que eu estou trabalhando no Estado. Aí é uma coisa que eu não tive muita dificuldade porque também foi um processo que eu sofri quando eu estudei: sabia que era nota, que era somado, que era depois dividido. Então é um processo que eu já conhecia: bimestre e nota. Também é uma coisa que a pessoa tem que buscar. Se não sabe como é que é iria ter que pedir um auxílio para a secretária, para a orientadora, também não dá para ficar quieta, tem que ir atrás. Infelizmente, não tem essa pessoa para te integrar na hora que tu chega na escola. (Elizandra)

Esse depoimento demonstra que a escola é considerada um ambiente familiar, conhecido, não necessitando ter explicado seu funcionamento para os novos professores. A mudança de trimestre para bimestre nas escolas administradas pelo Estado ocorreu sem que os professores fossem orientados, apenas foram comunicados. Estava implícito que eles saberiam como organizar o ano letivo por bimestre. Os profissionais da escola parecem estar embasados em uma concepção de que o professor já foi estudante durante algum tempo de sua vida e que, por isso, algumas informações e explicações se tornariam desnecessárias.

Tardif (2002) propõe um modelo de análise dos saberes dos docentes baseado na origem social desses saberes. Para este autor, os saberes dos professores são provenientes de cinco fontes de aquisição: a família e o ambiente de vida em geral; o ensino fundamental e médio e os estudos pós-médios e não especializados; os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem; a utilização de recursos didáticos: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios; e a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história enquanto aluno. Os professores são praticamente os únicos trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho durante anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Esta imersão se expressa em toda uma bagagem

de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (Tardif, 2002).

Pesquisas já demonstraram (Sarmiento, *apud* Silva, 2000; Huberman, 1995; Lüdke, 1996) que os recém-formados avaliam seus cursos à luz do “choque com a realidade”, ou seja, do “embate sofrido pela formação recebida na universidade em confronto com a realidade encontrada nas escolas da rede” (Lüdke, 1996). Esse “choque”, para as nossas professoras, relacionou-se tanto às condições objetivas da realidade do trabalho, quanto a aspectos subjetivos.

O atual currículo do curso de Pedagogia da UFSC baseia-se na organização das disciplinas em blocos: Básico, Comum e Específico. No Bloco Básico (1^a à 4^a fases) situam-se as disciplinas pedagógicas e de fundamentos da educação. No Comum (5^a e 6^a fases), encontram-se as disciplinas metodológicas e a prática de ensino nas séries iniciais; e no Específico, as disciplinas e o estágio destinados às diferentes habilitações (7^a e 8^a fases).

Nos primeiros anos da formação, agrupam-se as disciplinas comumente chamadas de “teóricas” (inclusive pelas professoras entrevistadas) e, nos anos finais, agrupam-se as disciplinas de cunho mais metodológico ou “práticas”.

Todas as professoras demonstraram uma grande satisfação em relação às disciplinas que compõem o Bloco Básico, inclusive com afirmações emocionadas do quanto esta formação as desestruturou e proporcionou a produção de novas concepções de sociedade, homem e educação. Ao mesmo tempo, todas demonstraram insatisfações em relação ao Bloco Comum, principalmente nas disciplinas destinadas às metodologias de ensino.

É importante ter essa base política. Entender o que é “esquerda” e o que é “direita”, como é a sociedade capitalista... Porque a escola faz parte da sociedade capitalista e se a gente não entender como funciona esta sociedade, como é que a gente vai entender como é a escola lá dentro? É importante isso, mas a formação deixa muito a desejar o lado pedagógico em sala de aula mesmo. Às vezes eu quero fazer uma atividade diferente com os meus alunos e não sei o que fazer. O curso está muito voltado para o lado político da educação e não para o lado da escola. (Kátia)

Aí tu vai atrás do quê? Tu começa por onde? Acho que é nisso que o curso “peca”. O básico de tu chegar e saber o que vai fazer. A coisa mais banal que existe, mas para quem nunca entrou numa sala de aula fica sem saber o que fazer. (Regina)

O Curso falhou principalmente na hora das metodologias. Até a 4ª fase acho que o Curso tem um bom nível: de discussão, de professores... agora quando passa para a 5ª e 6ª fases que são as metodologias das séries iniciais o Curso deixa bastante a desejar. (Elizandra)

Esta questão já havia sido apontada pelos hoje pedagogos quando ainda eram estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC. Em nossa pesquisa anteriormente realizada, os estudantes apontaram que sentiam necessidade de estar mais perto das práticas desenvolvidas nas escolas, principalmente durante as quatro primeiras fases do curso (Will e Da Ros, 2001).

O que se percebe é que os conhecimentos obtidos nas disciplinas metodológicas são mais buscados no momento da iniciação na profissão do que os da formação básica, já que são estes que parecem ajudar mais especificamente a solucionar os problemas enfrentados na prática.

As professoras confirmam que os conhecimentos advindos da formação básica ocasionaram uma transformação bastante significativa em suas maneiras de pensar a educação, mas que eles não são efetivamente úteis para auxiliá-las nas questões enfrentadas ao propor e executar as atividades de ensino.

A deficiência apontada no Curso de Pedagogia é relacionada com as disciplinas que compõem as “metodologias de ensino”, que são ministradas durante a 5ª fase, semestre anterior ao da prática de ensino nas séries iniciais, que acontece durante a 6ª fase do curso. As professoras apontaram que, em vários momentos da prática docente, não sabiam “o que fazer” e nem “como fazer”. Consideraram que essas disciplinas poderiam ter oferecido mais instrumentalização para a atuação em sala de aula.

Tardif (2002) afirma que os demais saberes são descartados e os professores só utilizam aquilo que lhes parece de utilidade imediata. Nossa investigação, no entanto, mostra que as professoras também utilizaram, em suas primeiras experiências docentes, os conhecimentos provenientes da formação teórico-acadêmica, mesmo que numa visão imediata possa não parecer.

As manifestações das professoras, no entanto, revelam resquícios de uma concepção da prática como campo de aplicação das teorias aprendidas na universidade. Esta abordagem é uma tradição na formação e prática dos professores e na sociedade como um todo, onde a concepção da atividade é separada de sua execução. A tradicional divisão entre aqueles que

“pensam” e aqueles que “executam”, fruto da divisão do trabalho na sociedade capitalista, permeia o depoimento das professoras.

Neste sentido, podemos dizer que elas se colocaram, muitas vezes, como executoras de práticas que deveriam ter sido “ensinadas” na universidade. Por outro lado, a intensificação e a sobrecarga de trabalho que caracterizam a atividade docente também dificultam que elas pudessem atuar como concebedoras de suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, Azzi (1999) ressalta que, na escola, essa divisão do trabalho acontece de forma contraditória. Diferentemente do modo de produção material, na escola, a cisão concepção-execução é mais formal do que real. É impossível fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino. A realidade variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino (Contreras, 2002).

As angústias das professoras também podem ser compreendidas à medida que levantamos uma especificidade inerente ao trabalho docente nas séries iniciais: o professor é responsável por quase todas as disciplinas do currículo⁴⁷. Portanto, o domínio do *conhecimento do conteúdo específico* (Schulman, citado por Mizukami, 2001) é muito importante para aqueles que atuam nas séries iniciais.

O fato de que nossas professoras tenham dito que as disciplinas que compõem as “metodologias de ensino” do Curso de Pedagogia não foram adequadamente desenvolvidas ou precisariam de mais tempo, também pode estar relacionado à discussão e apreensão desse conhecimento no curso. O sentimento de não saber “o que fazer” e nem “como fazer”, além de se tratar de uma questão didática, pode estar imbricado à dificuldade na elaboração dos conhecimentos sobre as disciplinas do currículo escolar. O desconhecimento acerca das disciplinas pode fazer com que as professoras tenham dúvidas quanto ao que ensinar e como ensinar.

Por outro lado, a angústia das professoras pode estar relacionada ao fato de que “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial quanto a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (Houassaye, citado

⁴⁷ As disciplinas de Artes e Educação Física geralmente são ministradas por outros professores.

por Lima e Gomes, 2002, p.173). Esta concepção procura distanciar-se da perspectiva técnica de formação que se baseia em desenvolver nos futuros professores as capacidades necessárias para resolver as questões da prática por meio da utilização de teorias, regras e estratégias aplicáveis a qualquer situação. No modelo da *racionalidade técnica* a atividade do professor é considerada instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Os professores, para serem eficazes, devem enfrentar os problemas concretos de suas práticas aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Dos princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção que, aplicadas rigorosamente, produzem os resultados requeridos (Pérez Gómez, 1998).

Esta perspectiva, no entanto, tem sido criticada por muitos educadores, pois “o docente, como profissional, defronta-se com situações únicas, incertas e conflitivas, no sentido de que não existe uma só e indiscutível forma de abordá-las que se considere correta” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 173).

Neste sentido,

a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (Gimeno Sacristán, 1999, p. 74).

Podemos observar resquícios da perspectiva técnica na concepção das professoras sobre o ensino, quando afirmaram que a formação inicial deveria ter fornecido um conjunto de metodologias que as auxiliassem efetivamente na sala de aula.

Para Pimenta (1999),

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (p.18).

As professoras, de certa forma, reclamaram uma formação que abordasse melhor o ensino desses “saberes-fazer” a que se refere Pimenta (1999). No entanto, o objetivo principal da atividade docente – que é a educação de sujeitos e não de objetos – demanda uma ação que não pode ser orientada por “regras” fixas ou esquemas de ação pré-determinados.

Gimeno Sacrsitán (1999), por sua vez, alerta-nos que o apoio do conhecimento científico-acadêmico à prática muitas vezes é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado de tipo pedagógico.

Distanciar-se da perspectiva técnica na formação de professores não significa restringir esta formação a conhecimentos estritamente teóricos, deslocados do contexto das práticas docentes nas escolas, mas sim articulá-los dialeticamente. Este parece ser o desafio constante dos programas de formação inicial.

Uma das professoras contou que teve grandes dificuldades em preparar o planejamento de ensino nos seus primeiros dias na escola. Para dar conta da tarefa, contou com o auxílio da mãe de um dos seus alunos, a qual era professora de Didática. Talvez isso tenha motivado sua afirmação de que o aprendizado obtido no curso fora “muito teórico” e não estava lhe servindo efetivamente para ensinar. Além disso, avaliou que foi no enfrentamento da prática que adquiriu aprendizagens significativas quanto a sua função de professora.

Eu tinha dificuldade de saber o que era um planejamento. Como planejar? Como fazer? Acho que isso não ficou bem claro pra mim na universidade. (...) inclusive tem a mãe de uma aluna minha que dá aula de Didática, e eu não largava dela. Ela foi minha professora e me ajudava muito. Se eu defendo alguma coisa hoje eu defendo com minha prática. O Curso de Pedagogia pra mim serviu para a teoria mesmo. (Ana Maria)

É importante considerar que essa foi a única professora que não reconheceu a importância dos conhecimentos teóricos obtidos na formação inicial para sua profissionalização. As demais, apesar de apontarem algumas deficiências do Curso de Pedagogia, foram unânimes em afirmar que foi ele que lhes possibilitou a compreensão da realidade educacional e social mais amplas que possuem atualmente. Tal conhecimento, repetem, é imprescindível para subsidiar suas atuações profissionais.

Diferente do que outras pesquisas com professores mostraram (Guarnieri, 2000, por exemplo), nossas professoras, no entanto, não negaram a formação inicial (com exceção de Ana Maria) ao se depararem com as situações da prática. Estes resultados podem ser relacionados à perspectiva de Charlot (2002), que indica que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo que não querem a teoria. O que os professores não querem é uma teoria que só está falando a outras teorias. Quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela.

Tardif (2002) também nos ajuda a compreender as diferentes avaliações que os professores recém-formados fazem de seus cursos a partir da experiência. Ele afirma que, ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, esta descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Tal percepção pode ser encontrada nos depoimentos de Ana Maria, por exemplo. Em outros, ela provoca uma reavaliação dos conhecimentos aprendidos (alguns foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos, onde os professores iniciantes destacam exatamente onde a formação foi “útil” ou afirmam que não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível.

Gimeno Sacristán (1998, p. 186) afirma que quase três quartos dos professores de ensino médio consideram que a formação inicial não lhes serviu para nada. As professoras entrevistadas, no entanto, disseram que sua formação foi imprescindível para sua atuação como docente, mesmo que tenham apontado algumas deficiências do Curso de Pedagogia. No geral, o curso foi avaliado positivamente.

Embora considerando a importância fundamental e insubstituível da teoria/formação acadêmica para sua atuação como docentes, as professoras reclamaram mais tempo para uma formação mais operacional, voltada para a prática efetiva em sala de aula. Ao mesmo tempo em que afirmaram que não buscam receitas prontas e acabadas, demonstraram a necessidade de terem aprendido melhor “como lidar com os alunos”, questões específicas acerca do “dia-a-dia da sala de aula diretamente com o aluno” e a “questão da metodologia”.

Neste momento da carreira, as professoras avaliaram seu curso de formação com base nas primeiras experiências com a docência e, mais especificamente, com base nas dificuldades enfrentadas.

Então eu acho que essa coisa do controle da sala de aula é difícil! A pedagogia ensina pra gente não ser autoritária. Aí tu entra muito nessa questão entre o que tu aprendeu e o que tu vê na prática. Lá tu aprende a não ser autoritária e chega na escola, se tu não for, os alunos sobem na tua cabeça. Então a gente vive bastante esse dilema, entre o que a gente aprende e o que a gente vê que às vezes tem que ser diferente. (Elizandra)

Ao analisar – e narrar – situações na qual não sabiam ou não tinham certeza de como agir, citaram a formação recebida no curso como o fundamento de suas decisões ou de como haviam agido diferentemente da orientação recebida no curso. Ou mesmo, que haviam tentado seguir os conhecimentos advindos das teorias apreendidas no curso, mas que estes não foram suficientes ou adequados para resolver os problemas que a prática apresentava. Dois pontos merecem ser retomados aqui: a concepção da prática como campo de aplicação das teorias aprendidas no curso e, por outro lado, as deficiências da formação para a profissão.

Para Gimeno Sacristán (1999),

a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito recorrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática (p. 78).

Gimeno Sacristán (1998) ainda nos auxilia a compreender essa questão quando diz que “o ensino é uma aprendizagem difusa, na qual cabem uma infinidade de tipologias de atividades ou tarefas, o que proporciona potencialmente um alto grau de autonomia aos profissionais que a exercem” (p. 174). Esta autonomia, portanto, é ao mesmo tempo, positiva e negativa. Positiva, na medida em que possibilita, em certa medida, que os professores possam atuar com alguma liberdade, de acordo com suas concepções e convicções, imprimindo sua marca pessoal no trabalho que desenvolvem e na história de seus alunos. Por outro lado, a autonomia relativa coloca-os constantemente sob a pressão de ter que atender as demandas impostas pelas situações da prática pedagógica, com suas complexidades e diversidades. Situações que nunca são iguais, na medida em que o produto do trabalho dos professores não é

um objeto, mas “a transformação da História, a construção do futuro, o aluno educado, a mudança social” (Codo e Vasques-Menezes, 1999, p. 44).

Para Gimeno Sacristán (1998, p. 174),

esta imagem de imprecisão que constitui a essência do conhecimento pedagógico, que pode resultar incômoda para quem prefere a falsa segurança ou teme admitir o caráter conflitivo, contraditório e ideológico da realidade, pode dar lugar, por outro lado, à justificativa da imagem otimista de que o ensino e o trabalho dos professores é criativo, mesmo que seja apenas como necessidade para acabar a imprecisão.

Esta peculiaridade do trabalho dos professores “introduz sérios problemas na hora de julgar e avaliar a qualidade do ensino, a qualidade e eficácia profissional dos professores ou de buscar qual é o conhecimento que pode ser a base de sua formação” (*Ibidem*, p. 174).

Portanto, o debate em torno de quais conhecimentos são necessários ou mais adequados para a formação de professores situa-se num terreno movediço e é mesmo conflitante, tanto para os professores dos cursos de Pedagogia quanto para os alunos egressos que ora iniciam-se na profissão docente.

3. A organização do trabalho pedagógico.

A profissionalidade docente manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (Gimeno Sacristán, 1999). Portanto, ao afirmarmos a importância de considerar que o trabalho docente é permeado por uma multiplicidade de tarefas que vão além do simples “dar aulas”, as professoras foram questionadas sobre suas atividades diárias e sobre quais consideravam prioritariamente. Além disso, foram abordadas, também, questões específicas sobre a seleção dos conteúdos trabalhados com os alunos.

Neste sentido, quando perguntamos às professoras quais das atividades que realizavam tinham como prioridade, a resposta quase unânime foi “o planejamento”. A aula, em si, foi citada apenas por uma delas, o que nos faz acreditar que está implícita no trabalho das professoras e é considerada o fundamento do seu trabalho. A aula não é vista como uma das atividades do trabalho docente, como um “meio”, mas como o “fim” deste trabalho e para onde todas as demais atividades são direcionadas.

Por outro lado, ao priorizarem o planejamento, as professoras demonstram que aprenderam o quanto esta atividade dirige, influencia e coordena seu trabalho com os alunos. Esta relevância aponta para um aspecto positivo do trabalho das docentes, pois, ao planejarem suas aulas, as professoras têm mais possibilidades de reflexão sobre a prática, sobre os conteúdos a serem trabalhados e sobre a forma como serão abordados.

Para Gimeno Sacristán (1998, p. 187),

é evidente o poder de transformador reflexivo que o professor tem nesse momento do planejamento do ensino, que é mais decisivo ainda quando um só professor é o encarregado de lecionar todas as áreas do currículo, pois as ponderações pessoais que, nesse caso, pode realizar se movem dentro de uma margem de autonomia maior.

O planejamento, nesse sentido, é o processo que pode se caracterizar como um dos mais conscientes do ensino, no qual se fazem explícitas as opções sobre os conteúdos (*Ibidem*). É esta atividade que parece revelar mais especificamente a relação entre teoria e prática. Mesmo que algumas vezes as professoras afirmem que a “teoria” apreendida no curso não as ajuda efetivamente nas atividades do dia-a-dia, ao planejarem suas aulas, a influência

das teorias estudadas permeia as opções realizadas, tanto dos conteúdos quanto das estratégias didáticas. Não há neutralidade, as opções são realizadas com base em alguma concepção de homem e aprendizagem, sendo ela explícita ou não.

É importante considerar, no entanto, que a margem de autonomia dos professores em relação ao planejamento e ao próprio desenvolvimento das atividades com os alunos desenvolve-se dialeticamente, pois as possibilidades de ações individuais interagem em concomitância com restrições sociais e coletivas. As características das escolas e das redes de ensino contribuem significativamente para a definição dessa margem de autonomia.

As professoras que atuaram ou atuavam em escolas administradas pela PMF ou Estado afirmaram que possuíam bastante autonomia para a realização das atividades de sala de aula. Já a professora que atuava nas escolas administradas pela PMSJ apontou como uma das principais dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho a falta de autonomia.

Quando eu falei pra ti que é difícil ser professor, é difícil entender o que se passa na escola, no sentido assim que as coisas não são bem claras na escola. Como é que eu vou te dizer... tu não tem a liberdade de estar fazendo o teu trabalho sem ter a todo o momento que pedir permissão, se pode fazer isso, se pode fazer aquilo. O professor não tem a liberdade de estar fazendo seu trabalho, de fazer o que quer, ele não tem autonomia. Essa é uma das dificuldades que eu encontro até hoje, de estar querendo fazer e não poder por alguma razão; porque a Secretaria não deixa ou porque é contra as normas da proposta pedagógica do município. (Ana Maria)

É a direção da escola que te repassa tudo que o Governo quer. Mas eu não vejo muitas imposições, não vejo. Acho que dá para desenvolver um ótimo trabalho, tens muita liberdade, acho que até demais! Muito professor deve “fechar a sua porta” e, sabe-se lá o que ele está fazendo. Não vejo muitos entraves nesse sentido burocrático, do Estado. Acho que dá para desenvolver o meu jeito de ensinar. (Kátia)

A questão da autonomia dos professores tem sido debatida entre vários pesquisadores da área da educação, no Brasil e em outros países. Em geral, a discussão gira em torno do grau de autonomia que os docentes possuem na organização do seu fazer pedagógico.

Gimeno Sacristán (1999) afirma que os docentes possuem “margens de autonomia” à medida que seu planejamento e suas ações estão sujeitas às configurações históricas e às relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e

os professores. Para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado [e condiciona] pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares onde estão inseridos.

Uma das preocupações demonstradas pelas professoras iniciantes foi a de conseguir fazer com que os alunos aprendessem os conteúdos da série que frequentam, principalmente para que cheguem na série subsequente com o domínio daqueles conteúdos que elas consideram essenciais e/ou básicos. Nesse sentido, Sampaio (1997) assinala que os conteúdos curriculares geralmente são organizados como pré-requisitos desde o início da escolaridade e não há como furar a cadeia sem conseqüências em algum momento do percurso. A idéia de pré-requisitos apresentada por Sampaio (*Ibidem*), arraigada na cultura da escola, orientou as decisões das professoras quanto à seleção e priorização dos conteúdos, mesmo sendo iniciantes. Preparar bem o aluno para a série seguinte é sinal de competência, dá segurança e prova que sabem ensinar.

Para Sampaio (1997), a escola acaba produzindo um “currículo voltado para si mesmo”, onde os conteúdos a serem ministrados são escolhidos com base no que o professor da série seguinte pretende abordar. As professoras acabam por contribuir com esta característica já que elas são as principais veiculadoras e direcionadoras do currículo escolar. O planejamento anual das professoras, inclusive, é realizado segundo esta perspectiva, e chega-se a perguntar ao professor da série seguinte que conteúdos ele deseja que os alunos tenham aprendido quando forem frequentar a sua turma.

O planejamento é por série. Nós [professoras da 2ª série] perguntamos quais são os conteúdos que a 3ª série vai trabalhar, e perguntamos [professoras da 4ª série – outra escola que ela trabalha] o que é importante - para os professores de 5ª série – os da 4ª saberem. Perguntamos que aluno eles querem na 5ª série. Nós temos uma semana para discutir isso e depois nós montamos nosso planejamento. (Ana Maria)

Aprender bem o português, saber pelo menos escrever um texto e aprender bem as continhas, estou sempre insistindo. Nisso eu insisto desde o começo do ano. E eu tenho certeza de que meus alunos não vão para a 4ª série sem saber disso. (Luiza)

A alternativa proposta pela rede estadual, por exemplo, é a de trabalhar o currículo por meio de projetos de trabalho⁴⁸. No entendimento das duas professoras que atuavam em escolas estaduais, esta proposta interrompe a linearidade do currículo, dificultando a aprendizagem dos conteúdos essenciais.

Eles não estão conseguindo aliar as duas coisas: conteúdos com projetos. Estão só em cima dos projetos. Os conteúdos da proposta curricular estão ficando de lado. Eu não sei até que ponto esses conteúdos são os ideais, ou não. Mas está acontecendo isso. Me parece que os alunos estão indo para a série seguinte e não estão com os conteúdos básicos, necessários para continuar na série seguinte. Essa é uma reclamação constante dentro da escola. Principalmente quando chega na 5ª série. Então o professor da série seguinte está reclamando porque os alunos estão chegando sem base, não têm o conteúdo porque o outro professor trabalhou com projetos. (Kátia)

A concepção de que determinados conteúdos servem como pré-requisitos para o aprendizado de outros relaciona-se com a perspectiva de que a aprendizagem acontece linearmente, que é cumulativa e progressiva. Foi essa a concepção que as professoras trouxeram como herança do curso de Pedagogia? Provavelmente não, mas é essa uma das concepções que esteve presente durante toda sua trajetória como estudante – inclusive na universidade – e é ela que está presente também na escola.

O trabalho das professoras iniciantes também foi pautado pelas diferenças e inovações agregadas à organização do trabalho pedagógico das redes de ensino (municipais e estadual). Desta forma, também se constituíram em importantes elementos do cenário de sua atuação inicial. Todas enfrentaram inovações e mudanças impostas pelas secretarias de educação, muitas vezes sem o devido debate e esclarecimento entre os profissionais da escola. Além disso, as professoras ingressaram nas escolas que possuíam projetos em andamento sem que fossem preparadas ou orientadas para o que iriam enfrentar. Mais uma vez, a concepção de que a escola é um ambiente familiar emerge no depoimento das professoras e que, por isso, os dirigentes das escolas consideram que o seu funcionamento não necessita ser explicitado às novas docentes.

Todas elas, sem exceção, passaram por algum tipo de mudança ou inovação na organização do trabalho pedagógico nas escolas como: organização curricular por projetos de

⁴⁸ Forma de organizar o currículo por meio de temáticas específicas e não por disciplinas.

trabalho; troca da avaliação conceituada por meio de nota para a avaliação descritiva; troca da organização do ano letivo por trimestre para voltar a ser bimestre; currículo interdisciplinar/integrado (não mais dividido por disciplinas); recuperação paralela; classes de aceleração; projeto de inserção de familiarização da 4ª série com a 5ª série (evitar o “choque” com o ingresso na 5ª série).

Com a desilusão de fazer vários concursos e não passar, eu precisava trabalhar, surgiu a oportunidade com a classe de aceleração. Sem saber do que se tratava, eu nunca tinha ouvido falar. Pra não dizer que eu nunca tinha ouvido falar eu tive umas colegas que naquela disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica fizeram um trabalho sobre classe de aceleração. Aí me formei, surgiu a oportunidade e eu disse: - vou nessa! Fiz o concurso, passei em 1º lugar e ainda achando o máximo. Fui e caí de pára-quadras! (Regina)

Meu ingresso na escola eu posso dizer que foi uma “prova de fogo”, porque na escola que eu peguei eles têm um projeto das turmas de 4ª série irem se habituando ao ginásio. (Luiza)

Ao terem passado por mais de uma escola, esteve presente no depoimento das professoras a questão das diferentes características, das diferenças do que elas chamaram de “realidades”. Tais diferenças têm base principalmente nas condições sócio-econômicas e culturais dos alunos. Outros aspectos como: falta de condições de trabalho (recursos e baixos salários); diferentes concepções dos colegas de trabalho; direção político-ideológica da instituição e atuação da direção e equipe pedagógica foram parâmetros utilizados para caracterizar que realidade de trabalho era “melhor” ou “pior”.

Geralmente, as “piores realidades” relacionaram-se a escolas que atendiam alunos menos favorecidos econômica e culturalmente, que não apresentavam o domínio dos conteúdos básicos ou que tivessem história de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, as “boas realidades” relacionaram-se a escolas que atendiam alunos com bom nível cultural e econômico e que não apresentavam grandes dificuldades para aprender; que contavam com uma equipe pedagógica colaborativa; que possuíam materiais didáticos e que favorecessem a autonomia das professoras; como podemos perceber nesse depoimento.

Realmente, é outra realidade. Eu peguei a 4ª série do ensino regular, crianças que liam tudo, aprendiam tudo, faziam pesquisa e me adoravam. (Regina)

Regina, por sinal, foi a única a dizer que não tivera no decorrer do curso a visão da realidade das escolas e, que, quando chegou no estágio, sentiu um grande choque ao ver que não era nada daquilo que se discutia na universidade. Para ela, o curso passou uma visão idealista de educação escolar.

O que tu ouve na universidade é a escola perfeita. Que o professor vai agir assim e o aluno assim, mas a gente sai lá fora e é aquele “disparate” e não tem nada a ver com o que a gente ouviu. O pior é que a gente se depara com todos os alunos fora do padrão. Quando a gente entrou na sala de aula, no estágio, a gente viu que não era nada do que a gente tinha ouvido na teoria, na universidade. (Regina)

As demais professoras, por outro lado, disseram que, durante a formação inicial, a questão da realidade educacional brasileira foi amplamente discutida.

Nesse aspecto eu acho que a universidade está bem consciente. De se trabalhar com vários tipos de alunos, com a heterogeneidade. Tanto cultural, quanto social. Acho que nesse ponto o Curso está bom. Não fica falando daquelas tecnologias enormes que a educação pode ter, quando na verdade nós só temos um quadro e giz. Ele é bem realista. (Kátia)

Por mais que quatro das cinco professoras afirmassem que no curso foram bastante discutidos os aspectos referentes às condições atuais das escolas públicas e de seus alunos, elas não esperavam, entretanto, encontrar alunos tão indisciplinados e, como elas mesmas nomearam, “com defasagem na aprendizagem”. Ressalta-se que essa “defasagem” refere-se ao não domínio dos conteúdos curriculares considerados como básicos, ou melhor dizendo, conteúdos considerados pré-requisitos para a passagem de uma série a outra.

Mais uma vez percebemos que a visão dos pré-requisitos esteve presente na forma de seleção dos conteúdos realizada pelas professoras ao mediatizarem o currículo.

O discurso de que os cursos de formação não revelam as realidades das escolas e de sua clientela praticamente não apareceu na fala das professoras. Quatro delas afirmaram que o curso possibilitou um conhecimento acerca da realidade das escolas públicas, de seus usuários e seus trabalhadores. No entanto, apontam que, mesmo sabendo o que iriam enfrentar, que

questões acerca das condições da educação pública haviam sido amplamente discutidas no curso, a vivência diária nas escolas apresentou aspectos que causaram impacto, surpresa, medo e desestabilização.

As professoras afirmaram que o contexto da rede pública de ensino havia sido bastante discutido durante o curso, tanto por parte dos professores, quanto dos colegas que já atuavam como docentes, como podemos observar no depoimento de Luiza.

Então eu digo que foi uma “prova de fogo” porque além de ter sido este projeto eu não tinha experiência nenhuma. E tu sabe que na universidade sempre nos prepararam sobre como é o contexto da escola, que não é coisa fácil, que os alunos não são fáceis, é difícil, a coisa é complicada! Então a gente vai com aquele preparo. Mas nunca é do jeito que a gente imagina que é.

As características do possível campo de trabalho das professoras – as redes de ensino público –, no entanto, parecem não ter sido discutidas ou mesmo conhecidas suficientemente, uma vez que os impactos sentidos pelas professoras iniciantes foram diversos e difusos.

Foi possível sentir a influência direta do contexto de trabalho onde as professoras atuavam ou atuaram, sobre seu processo de profissionalização, pois foram as características da instituição que determinaram, predominantemente, a relação e o impacto sentido por elas ao ingressarem na escola e durante as primeiras experiências na sala de aula.

O fato de que em alguns momentos as professoras afirmaram que não sabiam “o que fazer” ou “como fazer” em relação à organização do trabalho pedagógico, causa-nos preocupação. Neste sentido, nossa investigação aponta indícios de que as professoras não dominavam claramente os conhecimentos acerca dos processos mentais, sociais e psicológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Ou estes conhecimentos não foram amplamente discutidos no curso de Pedagogia ou, se foram, não contribuíram efetivamente para que as professoras fizessem uso deste conhecimento com seus alunos.

Avaliamos, no entanto, que seriam necessárias informações mais específicas sobre esta questão para que pudéssemos tecer comentários ou conclusões mais pontuais e aprofundadas.

4. A escola como instituição de trabalho: ser professor é um “contentamento descontente”.

Alguns estudos têm abordado o processo de deteriorização das condições de trabalho pelo qual passam os professores, ao mesmo tempo em que são questionados socialmente sobre sua competência profissional e sua formação.

Falar das precárias condições de trabalho e das dificuldades que os professores enfrentam no seu dia-a-dia nas escolas parece-nos, a primeira vista, insistir numa questão já bastante debatida. No entanto, é importante que ela seja retomada tendo como objetivo contribuir para sua desnaturalização.

Tais condições de trabalho expressam-se na baixa remuneração recebida pelos professores, no pouco acesso a recursos e materiais didáticos necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica, na pobre infra-estrutura das escolas, mas também nas relações mantidas com os pares, com os alunos e seus pais.

Neste sentido, a realidade de trabalho das professoras investigadas apresentou algumas condições adversas e que provocaram uma certa insatisfação com o trabalho. As relações interpessoais com outros sujeitos do ambiente escolar, as condições objetivas de trabalho nas escolas e redes de ensino, as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem e com o “domínio” da turma foram as principais fontes desta “recente” insatisfação. Esta última, especialmente, refere-se à capacidade de fazer com que os alunos se interessassem pelas aulas e que isso pudesse mantê-los atentos e disciplinados. Esta foi uma dificuldade enfrentada por todas as professoras as quais, novamente, reclamaram que o curso poderia ter proporcionado mais subsídios em relação ao como lidar com os alunos. No entanto, quando perguntamos sobre sua relação com os alunos, as professoras afirmaram ter bom relacionamento pessoal com eles. Mencionaram algumas dificuldades, mas que elas conseguiam contornar. Parece haver uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que dizem enfrentar problemas com a disciplina dos alunos e com o domínio da turma, afirmavam ter um bom relacionamento com eles. Tal ambigüidade é inerente ao trabalho dos professores, na medida em que o objeto do seu trabalho é um sujeito em transformação. Essa especificidade marca fortemente as relações no trabalho desenvolvido em sala de aula (Codo, 1999).

No entanto, a dificuldade em “lidar com os alunos” relatada pelas professoras pode estar também relacionada à pequena abordagem dos conceitos de “infância e/ou criança” no Curso de Pedagogia da UFSC, apontada na pesquisa realizada por Thomassen (2003). A referida investigação indicou que tais categorias começam a se colocar como um problema a ser discutido no curso, mas ainda não se constituíram em discussões significativas para a formação de professores para as séries iniciais (*Ibidem*).

Se a relação com os alunos durante as aulas foi apontada como uma das dificuldades do trabalho das professoras iniciantes, as relações interpessoais com os colegas de trabalho adquiriram mais relevância e tiveram mais interferência nessas dificuldades, como observamos no depoimento de Luiza.

Teve épocas assim que deu vontade de vir embora, de encerrar o contrato e não voltar mais. Mas não por causa dos alunos, mas pela parte da coordenação. Os alunos tu leva... a coordenação, em vez de te ajudar, que é o papel deles, eles apontam teus erros, mas não te ajudam em nada naquilo que tu errou.

A impressão quanto às primeiras experiências na profissão relaciona-se ao perfil dos alunos, às condições estruturais e de pessoal da escola e às relações interpessoais com os colegas de profissão. As professoras que assumiram turmas com alunos indisciplinados e sem os chamados “pré-requisitos”, mas contavam com apoio da equipe pedagógica da escola e de seus colegas, e com um ambiente relativamente acolhedor, conseguiram realizar seu trabalho com mais tranquilidade e sem tanto sofrimento. Mas, se pelo contrário, às condições adversas une-se a questão da falta de experiência, a vontade de desistência e abandono da função surge com mais frequência. Essas condições e situações são fatores bastante determinantes quando pensamos em sucesso ou insucesso das primeiras experiências na profissão. A professora que atuou em uma classe de aceleração – onde se agrupam os alunos com história de fracasso escolar e indisciplinada – sem apoio da direção, equipe pedagógica e dos colegas de trabalho, enfrentou mais dificuldades quanto ao desenvolvimento de seu trabalho e passou por um forte sofrimento psíquico, por exemplo.

Eu me sentia culpada por aquilo, sabe. Aí a coordenadora do projeto me chamou, aí eu chorei, eu estava desesperada, não sabia o que fazer. Porque eu não ia trabalhar mais, eu não queria mais saber. Sabe quando tu faz de

tudo, eu fui para terapia e disse que nunca mais eu queria ver escola na minha frente. Eles não sabem o mal que fizeram para a minha saúde, mas tudo bem. (Regina)

Para Codo e Gazzotti (1998), “se o ambiente e as condições de trabalho são efetivamente hostis, a tendência é potencializar a possível dificuldade afetiva que o indivíduo venha a possuir, própria de sua estrutura de personalidade. Esta situação causa um grande desconforto para o sujeito e, em maior grau, pode ser desencadeadora de sofrimento psíquico” (p. 57).

Em nossa pesquisa, verificamos também que as professoras iniciantes agem de diferentes formas com diferentes alunos, no mesmo espaço e tempo. O fato do objeto do trabalho do professor ser um sujeito em transformação faz com que ele necessite agir de maneiras diferentes de acordo com a ocasião e, principalmente, segundo as características do outro, o aluno. Esta situação demanda um esforço enorme do professor que, na ânsia de atender às necessidades de seus educandos e atingir o objetivo de seu trabalho, “tem que se virar em quatro” (Elizandra).

Além disso, para essas professoras, o início da carreira é um período em que elas necessitam “provar” aos outros e a si mesmas suas competências como docentes. A cobrança é intensa e permanente.

Tu tem que fazer de tudo. Se tu quiser “dar conta” mais ou menos do teu “recado” tu tem que se virar em quatro. E mesmo assim tu vai achar que o teu trabalho foi mais ou menos. Eu não sei, eu sou muito exigente. Eu acho que tudo que eu faço nunca está bom, mesmo eu me esforçando, parece que nunca está bom. Então eu acho que isso me trás uma certa frustração. E não sei se eu vou conseguir superar isso, não sei se eu vou continuar na profissão. (Elizandra)

Porque mesmo eu estando numa sala de aula normal, é cansativo. Porque eu me dôo muito. Quando eu estou, eu posso até não gostar, mas eu me dôo bastante. Aí chegou no final do ano eu estava cansada, esgotada, sabe quando tu não agüenta mais? Qualquer professor chega ao final do ano cansado, a tarde toda, e ajuda um e ajuda outro... E no fim até dei graças a Deus. Não quero mais, sala de aula eu não quero mais! (Regina)

O trabalho duro é visto como uma virtude da sociedade moderna, e as professoras sentem-se pressionadas pela sensação de não ter cumprido integralmente sua cota pessoal de

sacrifício. A ordem é aumentar a produtividade a todo custo. O acúmulo de atividades diárias também se constituiu em um fator complicador para a iniciação na profissão. Muitas delas são realizadas fora do horário de trabalho [remunerado]. Inclusive o planejamento, citado pelas professoras como uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento qualificado de seu trabalho, é elaborado em casa, ou seja, fora do horário de trabalho.

Eu preparava sempre as aulas em casa: à noite ou de manhã, porque na escola eu tinha só 20 horas à tarde. Na escola não tem como fazer, sabe? Ali é direto com os alunos... às vezes, assim, eles tinham três aulas de educação física por semana, então na hora da educação física, ou eu tinha que ir lá assistir, porque as meninas queriam que eu assistisse, ou quando eu conseguia “escapar”, eu dava uma adiantada, lá mesmo, mas geralmente eu ficava “às voltas” com os alunos. (Regina)

A gente reclama porque o professor nunca ganha por aquilo que ele trabalha. Porque a gente chega em casa à noite... por isso que eu estou te falando a complicação que é. Eu te falei que vai ter a feira de ciências na escola no sábado e eu estou planejando tudo para encaminhar os alunos no sábado. E é tudo feito em casa. Então eu gasto cerca de duas horas por dia, em casa, depois que eu chego da escola. (Luiza)

As atividades que as professoras iniciantes realizavam diariamente são inúmeras e vão muito além de apenas “dar aulas”, como propaga o senso comum. A expressão “dar aulas” oculta o papel de profissional e fortalece a imagem de doação – logo não remunerada – construída historicamente sobre a atividade docente (Nacarato et al, 1998).

Algumas atribuições – de ordem pedagógica e burocrática – vêm sendo introduzidas ao trabalho docente a partir da década de 70, como: conversar com os pais, corrigir as avaliações (provas, trabalhos, exercícios no caderno, textos...), procurar/elaborar material para as aulas e pesquisas, participar de reuniões pedagógicas, calcular notas, elaborar relatórios de avaliação geral da turma e de auto-avaliação, preparar as avaliações da aprendizagem e participar dos conselhos de classe; destacamos algumas, no mínimo surpreendentes e intrigantes: faxina da sala de aula com os alunos, assistir as aulas de educação física a pedido dos alunos, cuidar da higiene pessoal dos alunos, decoração da sala de aula, compra de material para os alunos com recursos próprios.

Então na semana passada – pra ti ver a quantidade de atividades com que o professor tem que se envolver – fiz uma faxina com os meus alunos dentro da sala. Limpamos ventilador, limpamos as janelas, os armários, eu tirei quilos de coisas lá de dentro. (Elizandra)

Além de o ensino ser uma atividade difusa, que exige dos professores todo um planejamento prévio, eles se vêem obrigados, ainda, a realizar algumas atividades extras.

Para Nacarato et al (1998), esta intensificação de atribuições pode contribuir para o aumento de uma desqualificação intelectual do docente, pois, ao ter que cumprir mais essas tarefas, reduz o seu tempo disponível para estudos, participação em cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação e favorecer o seu desenvolvimento profissional. Além disso, diminui também o tempo destinado ao lazer, ao descanso e ao convívio social, pois muitas atividades as professoras levam para fazer em casa, fora do horário remunerado de trabalho. Constata-se, nesse sentido, que não é o tempo de carreira que determina a exaustão emocional dos professores, mas a natureza e as características de seu trabalho. Mesmo as professoras iniciantes já apresentam sinais de exaustão, desistência, cansaço e frustração em relação ao seu trabalho, devido à sobrecarga de atribuições e responsabilidades.

Estes sentimentos são provenientes do descaso das políticas públicas para a carreira do magistério, da desvalorização social e salarial da profissão, da falta de condições de trabalho, da sobrecarga de atribuições não remuneradas, das dificuldades com a aprendizagem dos alunos e das atuais configurações do trabalho assalariado na sociedade capitalista.

Ser professor na sociedade capitalista – mesmo nos primeiros anos de profissão – perpassa todos os aspectos do trabalho docente: abrange o processo seletivo para o ingresso no magistério; o ingresso e adaptação em diferentes escolas, turmas, administrações; o confronto de conhecimentos e de concepções; até o processo de ensino e aprendizagem mais especificamente. Além disso, uma característica peculiar envolve o trabalho do professor: a afetividade.

Para Codo e Gazzotti (1999),

todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho,

é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (p. 50).

O que podemos inferir é que as “angústias” que emergiram do trabalho das professoras iniciantes também podem estar relacionadas à compreensão desta dimensão de afetividade que é inerente ao seu trabalho. Neste sentido, quatro das cinco professoras passaram por momentos em que foi intensa a vontade de desistir da profissão, devido às dificuldades que encontraram para realizar com qualidade seu trabalho.

Soratto e Heckler (1999) acreditam que a retribuição para o trabalho realizado tem uma dimensão subjetiva, expressada através de reconhecimento e *status*; e uma dimensão objetiva expressada através de dinheiro e currículo. Ambas são fundamentais para o trabalhador e, inclusive, do ponto de vista emocional, tocando na auto-estima, no sentimento de realização profissional e na satisfação do trabalhador. A satisfação dessas professoras com a profissão não é estável, pois depende do contexto de trabalho, do perfil dos alunos, da remuneração salarial, ou seja, das efetivas condições de trabalho. Neste sentido, a satisfação com o trabalho está intimamente relacionada com a permanência ou não na profissão.

Quanto ao seu futuro profissional, as professoras apontaram diferentes intenções, que se relacionam profundamente com as primeiras experiências como docentes. Regina, que no momento da investigação já não atuava mais como professora, demonstrou sua intenção de atuar como orientadora educacional. Afirmou que só voltaria para a sala de aula se tivesse necessidade financeira.

Olha, vou ser bem sincera contigo, o que eu não deveria dizer, mas vou dizer. Se eu não me der bem na representação ou se eu não conseguir chegar a atuar como orientadora eu vou ter que voltar para a sala de aula, por questões financeiras, que é o que uma professora jamais poderia dizer. Porque uma professora para estar na sala de aula tem que ser de coração. Mas eu vou ser bem sincera contigo, eu volto pra sala de aula se a necessidade apertar. (Regina).

Kátia, a professora com mais tempo de experiência, é também a que demonstrou mais serenidade e tranquilidade quanto ao seu trabalho e seu futuro profissional. Também pretende atuar como orientadora educacional e efetivar-se. Foi classificada em outros dois concursos públicos: do Estado, para professora de séries iniciais e no da Prefeitura de Palhoça, para

orientadora educacional. Está aguardando ser chamada por um dos dois, mas prefere ser chamada para o cargo de orientadora, pois segundo ela,

talvez porque eu possa fazer mais dentro da escola. O professor está muito dentro da sala, com seus alunos, e o seu trabalho fica muito limitado. O orientador não, ele tem acesso a toda a estrutura da escola, tanto direção, quanto especialistas, comunidade, alunos, e pode fazer um trabalho mais amplo. Às vezes eu me acho muito limitada dentro da sala de aula. (Kátia)

Elizandra, que está concluindo o curso de graduação em Psicologia, afirmou que está bastante frustrada com o desenvolvimento de seu trabalho devido às más condições a que necessita submeter-se. É muito provável que ela não continue na profissão.

E não sei se eu vou conseguir superar isso, não sei se eu vou continuar na profissão. Já pensei em terminar a graduação em psicologia e, se eu conseguir algum emprego na área da psicologia de repente seguir, sabe? Porque é bastante frustrante. (Elizandra)

Ana Maria, mesmo tendo enfrentado alguns momentos difíceis em que a vontade de abandonar a profissão foi grande, pretende continuar na área da educação e aprofundar seus estudos.

Pretendo continuar na área. Eu não sei o que eu vou fazer em pós, mas eu vou tentar procurar alguma coisa para eu fazer. Pretendo fazer mestrado também. (Ana Maria)

Luiza constata que, financeiramente, a profissão deixa muito a desejar, mas pretende continuar atuando na área de sua formação.

Financeiramente nos decepciona muito, mas tudo bem, tirando esse lado aí eu continuo. Futuramente eu pretendo fazer um curso de pós-graduação, ou algo assim. Porque precisa. Eu já estou me sentindo deficiente em termos de... já estou sentindo que estou ficando pra trás, isso em pouco tempo. (Luiza)

Das cinco professoras, uma já atua profissionalmente em outra área. Elizandra pretende mudar de profissão e, apenas, três pretendem continuar na área da educação, mas não significa que continuem sendo professoras.

A necessidade econômica aliada a uma certa recompensa afetivo-profissional decorrente do seu trabalho fez com que elas não desistissem. Neste sentido é que podemos inferir que ser professor na sociedade capitalista – fazendo uma analogia com as palavras do poeta – é um “contentamento descontente”, um misto de satisfação e sofrimento (Codo, 1999). Alguns resultados positivos do trabalho trazem satisfação. A sobrecarga de trabalho exigida para alcançar tais resultados sem a devida compensação, no entanto, acarretam, muitas vezes, exaustão e sofrimento. Para uma das professoras, que teve a possibilidade de atuar em outra atividade remunerada com o marido, a desistência ocorreu, pelo menos temporariamente.

Como vimos, a experiência inicial de ser professor na sociedade capitalista traz consigo muitas dificuldades e aprendizagens que vão desde o ingresso no mercado de trabalho até a relação com o processo de ensino e aprendizagem mais especificamente. Neste sentido, podemos dizer que, devido às características do seu trabalho, o professor está em permanente processo de aprendizagem de sua profissão. Aprendizagem esta, mediada, principalmente, pelos conceitos discutidos e pelas concepções elaboradas a partir da formação inicial.

Considerações Finais

Neste trabalho apresentamos vários dados e relatos e tecemos reflexões sobre a aprendizagem da docência por meio da análise das primeiras experiências na profissão de licenciados em Pedagogia. Foi possível analisar como professoras de séries iniciais, recém-formadas, constituem-se como docentes, diante da multiplicidade e complexidade de saberes e atribuições que envolvem sua atividade, do contexto de trabalho e das contribuições da formação inicial.

O estabelecimento de relações entre os contextos de trabalho e a formação acadêmica de docentes em início de carreira permitiu compreender melhor a situação das professoras enquanto profissionais da educação. Tal compreensão ajudou-nos a entender a configuração do seu desenvolvimento profissional, no decorrer da formação e no início do exercício da atividade docente.

O ingresso na profissão docente constitui-se como um processo marcado por insegurança, dúvidas, revisão de conceitos e desafios constantes. Os conhecimentos necessários para o exercício da docência advêm de todas as experiências vividas pelas professoras ao longo de suas trajetórias de vida e formação. Todavia, é o conjunto de conhecimentos proveniente da formação universitária para a profissão que exerce um papel fundamental de mediador das ações e decisões a serem tomadas em relação às situações da prática e na ponderação e utilização dos demais conhecimentos – os anteriores à formação inicial e aqueles produzidos a partir da experiência profissional.

A investigação permitiu identificar que, embora a docência nas séries iniciais tenha sido estabelecida como a base comum do Curso de Pedagogia da UFSC, ela não representa a inserção profissional majoritária dos seus egressos. A docência em diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente na educação infantil, constitui, no entanto, a principal atividade profissional dos pedagogos. Essa constatação é bastante relevante se considerarmos que a formação para a docência é recente nos cursos de Pedagogia no Brasil e fruto de anos de

luta dos educadores em prol da qualificação dos docentes que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A inserção na profissão docente, conforme observado pela pesquisa, constitui-se mais como uma “passagem” do que como um ingresso, na medida em que o contrato de trabalho temporário é o predominante e não haja segurança quanto ao futuro profissional, fazendo com que a rotatividade entre redes de ensino, escolas e turmas seja constante. A análise dessa situação enfrentada pelas professoras permite-nos dizer que, nesse momento da carreira profissional, elas encontram-se entre o “ser” e o “estar” professoras, uma ambigüidade manifestada pelas características de suas condições de trabalho e ingresso na profissão.

A realidade do trabalho apresenta uma dimensão única que nem o maior e mais qualificado dos estágios na formação de professores conseguiria reproduzir. Entrar na escola como profissional do ensino significa, antes de tudo, estabelecer uma relação de trabalho, ou seja, a atividade docente é mediada pelo trabalho e pelo que o envolve na sociedade capitalista: salário, hierarquias, burocracias, conflitos, divisão do trabalho, produto, entre outros.

Sendo assim, os ambientes onde as professoras iniciantes estiveram inseridas produziram importantes significados para suas primeiras experiências como docentes. Além disso, as demandas do contexto de trabalho fizeram com que elas confrontassem – em maior ou menor grau – suas concepções de homem, educação, sociedade, ensino e aprendizagem.

O início da trajetória docente é um período importante para a afirmação de determinadas concepções e para a negação de outras, contribuindo significativamente com o processo de aprendizagem da docência.

As circunstâncias e características da realidade do trabalho fez emergir a avaliação da formação inicial e de suas competências enquanto profissionais. Tal avaliação gerou um questionamento quanto aos seus limites e possibilidades como professoras e, especialmente, quanto ao domínio do “saber-fazer” sua atividade. A avaliação da formação inicial localizou-se entre a positivação da formação “teórico-reflexiva” e a crítica à formação “didático-pedagógica”.

Foi no impacto com a realidade do trabalho que as professoras puderam perceber que nem sempre as teorias apreendidas no curso são “aplicáveis” diretamente às situações da

prática. É necessária uma “adaptação” dos conhecimentos teóricos a partir das características que a realidade apresenta.

A prática profissional é palco de insegurança, estruturação e desestruturação de conhecimentos. Além de ter de lidar com uma nova situação, as professoras constroem seu saber pedagógico, que não é único e nem estático, precisando ser permanentemente reconstruído.

Apesar da propagação de teorias que evocam demasiadamente práticas individualistas de aprendizagem, as professoras demonstraram que se preocupam com o ensino e também com a aprendizagem de seus alunos. Nesse caso, é possível que a formação inicial tenha exercido influência bastante consistente e fundamental para o direcionamento das atividades das professoras. A análise de suas práticas e de suas condições de trabalho baseia-se, fundamentalmente, nos conhecimentos advindos desta formação.

Em suas práticas, as professoras iniciantes mobilizaram saberes de diferentes origens. Nem sempre os saberes da formação profissional foram os únicos a ser utilizados. No entanto, eles constituem, em confronto com as situações da prática, a “base” na qual os demais saberes são mobilizados. Implicitamente, emerge a importância e a interferência do conhecimento teórico-acadêmico em suas práticas.

Por outro lado, existem lacunas na formação inicial dessas professoras, que se referem, especialmente à:

- ✓ Pouca discussão com relação aos conteúdos específicos, características e contradições que envolvem o trabalho docente.
- ✓ Indefinição quanto à finalidade formativa do curso, que é um elemento que influencia a inserção na profissão e a própria atividade docente.
- ✓ Interlocução com os possíveis campos de trabalho.
- ✓ Falta de conhecimento sobre as disciplinas/conteúdos curriculares trabalhados nas séries iniciais. Como se responsabilizar pela socialização de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história sem um embasamento teórico adequado quanto aos fundamentos dessas ciências?
- ✓ Discussão/aprofundamento de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, não para a aprendizagem de técnicas ou de um receituário de estratégias de ensino, mas para que os futuros docentes possam criar estratégias

didáticas, tendo por base o perfil dos seus alunos, a sua realidade de trabalho, o conhecimento científico e os objetivos educacionais pretendidos. É importante que o professor consiga articular o objetivo e o alcance de suas ações na escola com objetivos mais amplos em termos de educação para a vida de uma maneira geral e não apenas para a vida na escola (“currículo voltado para si mesmo”).

Embora tendo passado pela mesma formação inicial, cada uma delas ressignificou sua experiência de maneira muito pessoal. A forma como operaram com os saberes apreendidos no processo – formal e informal – de formação também foi diferente para cada uma.

Diante disso, apontamos algumas questões referentes à aprendizagem da docência para as professoras investigadas:

- ✓ Aprenderam que algumas dificuldades e especificidades do trabalho do professor somente são compreendidas na dimensão da prática, por mais que tivessem sido discutidas no curso.
- ✓ Mesmo não tendo expressado explicitamente, as professoras puderam analisar, a partir da experiência vivida, que a afetividade é uma importante dimensão do trabalho docente.
- ✓ Ao se depararem com algumas dificuldades que a prática apresentou, as professoras buscaram auxílio e compreenderam que se aprende bastante com os professores mais experientes.
- ✓ As professoras iniciantes “aceitam” a cultura da escola, à medida que ajudam a perpetuar, mesmo inconscientemente, práticas pedagógicas que já foram consideradas inadequadas por aqueles que se dedicam a investigar a escola e suas práticas.

Neste sentido, podemos dizer que há especificidades que marcaram o trabalho das professoras iniciantes, mas há também semelhanças em relação ao trabalho de professores mais experientes.

As professoras demonstraram domínio de uma consciência política e filosófica sobre a educação e a sociedade como um todo. Por outro lado, os pormenores da aprendizagem, a discussão de como acontece a aprendizagem humana e do que o professor pode fazer especificamente para auxiliar seu aluno a aprender ainda são aspectos um tanto ausentes na ação das professoras iniciantes. Este não poderia ser um dos motivos que contribui para a

perpetuação, pelas professoras, de algumas práticas já consideradas inadequadas – em termos de promoção da aprendizagem – por inúmeras pesquisas?

As relações estabelecidas no âmbito da sala de aula ocupam um papel extremamente relevante na constituição dessas professoras enquanto profissionais da educação, na medida em que é nelas, em última instância, que se desenvolvem as principais interações com os educandos. Entretanto, os principais problemas enfrentados pelas iniciantes não se localizam apenas na sala de aula. As condições estruturais que envolvem o trabalho docente na sociedade capitalista permeiam a prática profissional das professoras e exercem importantes influências. A relação que pode ser feita é a de que, no âmbito da sala de aula, a autonomia docente é maior, por mais que existam dificuldades, seu campo de atuação é menos limitado. Quanto às condições estruturais de trabalho a interferência é menor, gerando um grande sentimento de impotência e frustração nas professoras. Elas se esforçam constantemente para fazer com que seus alunos aprendam, mas não recebem o retorno por todo esse esforço.

Questões como as abordadas neste trabalho não são novas, mas permanecem presentes na pauta dos pesquisadores da área educacional e refletem-se, tanto nas discussões ocorridas visando à elaboração de propostas curriculares para os cursos de formação de professores quanto nos estudos sobre a sua socialização profissional.

As questões levantadas nesta investigação abordaram aspectos importantes da formação e do trabalho docente. Procuramos contribuir para o aprofundamento do debate de alguns aspectos que constituem o início da trajetória profissional de professoras de séries iniciais. Cada uma das questões levantadas, no entanto, abre a possibilidade para futuros aprofundamentos e novas pesquisas.

Bibliografia

ALVES, Sônia. *Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e renição norteados pelo tipo de contratação*. 1998. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANDRÉ, Marli, et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 74, p. 251-278, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES* [on line], abr. 1998, vol. 19, n. 44, p. 19-32. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 de outubro de 2002.

BATISTA, Analía Soria e CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 3.276/99 de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível em < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em 15 de outubro de 2003.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 3.554/2000 de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. Disponível em < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em 15 de outubro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Superior – Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. *Documento norteador para comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARVALHO, Diana Carvalho de. *A relação entre psicologia e alfabetização sob a ótica dos professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO, Terezinha Maria. Os significados da docência e a cultura da escola. *26ª Reunião Anual da Anped (Anais)*. Caxambu, 2003. Disponível em < <http://www.anped.org.br/26> >. Acesso em 13 de outubro de 2003.

CASTRO, Magali de; VILELA, Rita Amélia T. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVACO, Maria Helena. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O que é *burnout*?. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol. 23, jan. 1997.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 83, p. 601-626, ago. 2003.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, set. a dez. de 2001, n. 18.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

FREITAS, Helena Costa L. de. Formação dos professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 16 de outubro de 2003.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

GARCIA, Regina Leite. Professoras do Brasil – algozes ou vítimas? In: *VIII ENDIPE: Encontro nacional de didática e prática de ensino* (Anais). Florianópolis: CED/UFSC, 1996, p. 147 -160.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GATTI, Bernadete A.; ESPOSITO, Yara; SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Tadeu Oliver e GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprender a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Araraquara: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 5. ed.

LARA, Alvina T; MOSQUERA, Juan J; RAMOS, Maurivan G. A formação dos professores: da gênese à incompletude. *Educação*. Porto Alegre, n. 34, p. 23-32, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, Emília Freitas de; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. O papel da formação inicial básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LIMA, Soraiha Miranda de. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do 1º grau. In: *VIII ENDIPE: Encontro nacional de didática e prática de ensino* (Anais). Florianópolis, p. 311-321, 1996.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

_____. *Salário, preço e lucro*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

_____. *Manifesto comunista*. São Paulo: CHED, 1980.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BAZZO, Vera Lúcia. As políticas de formação do professor: racionalização e aligeiramento, ou a servil obediência às determinações do Banco Mundial. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 2002.

MAZZOTI-ALVES, Alda J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. O lugar da prática de ensino na formação do professor. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (Org.). *III Encontro perspectivas do ensino de história*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: análise de percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. 24^a Reunião anual da Anped (Anais). Caxambu, 2001. Disponível em < <http://www.anped.org.br/24> >. Acesso em 13 de outubro de 2003.

NACARATO, Adair M.; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. 24^a Reunião anual da Anped (Anais). Caxambu, 2001. Disponível em < <http://www.anped.org.br/24> >. Acesso em 12 de maio de 2002.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Ana Cristina B. de. *Qual sua formação, professor?* Campinas: Papirus, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e Queda do Professor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Concurso Público. Edital 003/2001. Florianópolis, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ. Concurso Público. Edital 001/2002. Disponível em <<http://www.pmsj.concursos.fesag.br/documentos/documentos.htm>>. Acesso em 10 de janeiro de 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ. Concurso Público. Edital 001/2001. Disponível em <<http://www.sj.univali.br/site-campus/editais/concurso-educacao/edital-pref-sj-educacao.htm>>. Acesso em 28 de janeiro de 2003.

QUEIROZ, Regina Pessoa C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de Física. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 74, p. 97-120, 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTA CATARINA. Concurso Público. Edital SED 003/2001. Disponível em <<http://www.sed.rct-sc.br/concurso/edital.htm>>. Acesso em 31 de janeiro de 2003.

SANTA CATARINA. Decreto Nº 2.818 de 20 de agosto de 2001. Disponível em <<http://www.sed.rct-sc.br/concurso/decreto.htm>>. Acesso em 06 de março de 2003.

SANTA CATARINA. Lei Nº 8.391 de 13 de novembro de 1991. Disponível em <<http://www.sed.rct-sc.br/concurso/concurso.htm>>. Acesso em 06 de março de 2003.

SARTI, Flávia Medeiros e BUENO, Belmira Oliveira. Ensaio sobre a dimensão ética do ofício de formar novos professores. *24ª Reunião anual da Anped (Anais)*. Caxambu, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24>>.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João, et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHMIDT, Leonete. *A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina: 1830-1959*. 1996. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algeoz incompetente. *Cad. CEDES* [online]. Abr. 1998, vol.19, n.44, p.33-45. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de outubro de 2002.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprender a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Araraquara: Autores Associados, 2000.

SORATTO, Lúcia; HECKLER, Cristiane Olivier. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

THOMASSEN, Nelzi Flor. *O “lugar” da infância na formação de professores das séries iniciais: tessituras iniciais a partir de um estudo de caso*. 2003. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA. *Nota de esclarecimento aos alunos e alunos do curso de Pedagogia do CED/UFSC*. Florianópolis, maio de 2003. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em 15 de julho de 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª à 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

WILL, Daniela Erani Monteiro; DA ROS, Silvia. *Fala Pedagogia*: uma contribuição para a avaliação deste curso da UFSC através da fala dos estudantes. 2001. Relatório de Pesquisa (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WILL, Daniela Erani Monteiro; BAZZO, Vera Lúcia; DA ROS, Silvia; CERNY, Roseli Zen. *Fala Pedagogia*: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. *24^a Reunião anual da Anped (Anais)*. Caxambu, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24>>.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

Anexo 01 – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário que integra a pesquisa de Mestrado sob o título: “Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial”.

Mestranda: Daniela Erani Monteiro Will

Orientadora: Diana Carvalho de Carvalho

Amostra: 144 recém-formados do curso de Pedagogia da UFSC, dos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2.

Questões:

1. Exerce ou exerceu atividade remunerada após conclusão do Curso?
() Sim () Não
2. Se sim, informe local de trabalho, função e forma de contratação.
3. Realiza ou realizou outros cursos de formação (especialização, mestrado, graduação...)? Qual e em que área?

Anexo 02 – Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista que integra a pesquisa de Mestrado sob o título: “Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial”.

Mestranda: Daniela Erani Monteiro Will

Orientadora: Diana Carvalho de Carvalho

Entrevistadas: professoras e ex-professoras das séries iniciais, do ensino regular público, com até 6 anos de carreira, licenciados em pedagogia pela UFSC, concluintes nos semestres de 2000.2, 2001.1 e 2001.2.

Dados de identificação:

1. Idade:
2. Estado Civil:
3. Escola pública que trabalha:
() estadual () municipal
4. Tempo de atuação profissional como professor (em anos e meses):
5. Atuação profissional anterior (local, carga horária, função):
6. Concursos públicos realizados e participações em processos seletivos após a conclusão do curso:
7. Tempo de trabalho na escola pública atual (em anos e meses):
8. Carga horária de trabalho na escola pública atual:
() 10 horas/semanais () 20h/s () 30 h/s () 40 h/s
9. Trabalha em outro local? Qual função? Onde? Qual carga horária?

Roteiro de Entrevista:

1. Fale sobre sua experiência de ingresso na profissão após conclusão do curso (concursos, procura por emprego...).
2. Fale sobre seu ingresso nessa escola (recepção, escolha da turma).
3. O que mais lhe impactou quando você chegou na escola pela primeira vez, como profissional?
4. Como você imaginava o trabalho na escola? Está sendo do jeito como você imaginou?
5. Distribuição das atividades na escola.

Quanto tempo você gasta semanalmente, em horas, com as seguintes atividades:

- a) Planejamento de Aula -
 - b) Reuniões pedagógicas/direção da escola –
 - c) Conversar com os pais –
 - d) Corrigir atividades dos alunos/redigir avaliações descritivas–
 - e) Atividades burocráticas (passar notas, frequência...) –
 - f) Aula -
 - g) Cursos de formação –
 - h) Preparar material para aula –
 - i) Preparar as avaliações -
6. Qual(is) das atividades citadas acima você têm como prioridade?
 7. Como você define os conteúdos que vai trabalhar com os alunos?
 8. Como você lida com as orientações oficiais (Governo Federal ou Secretaria da Educação), sejam elas pedagógicas ou burocráticas?
 9. Como é sua relação com os alunos?
 10. Você costuma falar com os pais e/ou responsáveis pelos seus alunos? Como é sua relação com eles?
 11. Como é sua relação com os especialistas da escola (orientador, supervisor)?
 12. Como é sua relação com a direção e secretaria da escola?
 13. Como é sua relação com os demais professores da escola?
 14. Qual foi a influência do curso de pedagogia para sua iniciação na profissão?
 15. Quais são seus projetos de trabalho futuros? Pretende continuar atuando na área da educação?

Entrevista 3 – Elizandra

Data da realização da entrevista: 16/10/2003.

1. Fale sobre sua experiência de ingresso na profissão após conclusão do curso (concursos, procura por emprego...).

Como eu me formei no início do ano (em maio), eu já estava trabalhando na PMF porque eu havia conseguido uma vaga como ACT no final de 2001 [abriu concurso para ACT na metade do ano de 2001 na PMF – o mesmo concurso feito pela Eliane]. Em 2002 eu já estava trabalhando, bem antes de terminar as aulas na federal eu já estava trabalhando.

Como eu tinha feito inscrição como estudante, nesse primeiro ano eu não tive problema com o processo de seleção, porque eu já estava formada, mas eu tinha feito inscrição como estudante. Depois que eu me formei eu levei o diploma para a Prefeitura. Deu um monte de problema como o diploma da UFSC por não estar escrito que somos habilitadas para atuar nas séries iniciais. Com o histórico, depois do “rolo”, eu consegui ganhar [salário] como habilitada na PMF. No final do ano de 2002 eu fui fazer a inscrição novamente. Então eu não me preocupei mais com isso, porque eu já ganhava como habilitada. Eu fiz a inscrição e eles indeferiram. Entrei com recurso, fiz o “diabo”, não teve jeito! Não aceitaram a minha inscrição para esse ano. Não fui classificada, fiquei “de fora”, aí eu fiquei sem emprego. E eu corri atrás, estava contanto com isso, não tinha me escrito para trabalhar no Estado, porque lá [na PMF] eu ganhava mais.

Aí eu tive que sair para procurar emprego, né? Elaborei meu currículo e saí entregando em tudo... joguei ao vento, né? Todas essas escolas que tem por aí..., em todas as esquinas eu deixei meu currículo. E, sempre batalhando para conseguir uma vaga. E estava complicado, pois nem sempre tem uma vaga. As vezes as professoras de escolas particulares ficam de um ano para o outro. No Estado eu não tinha feito inscrição, já haviam sido feitas as escolhas... Até eu tinha tentado me inscrever numa escola ali em Campinas... no Laércio Caldeira, que eu morava perto. Mas, como deu esse problema com o diploma, de novo, aí ela disse que eu tinha que levar o aí eu desisti. Achei também que em Florianópolis iria dar certo. Aí também não deu certo. Com isso eu não contava. Então eu fiquei “no mato sem cachorro”, distribuindo

currículos, correndo aqui, correndo lá, pra ver o quê que dava certo. No dia 7 de fevereiro eu consegui um emprego nessa escola, a tarde, e continuei trabalhando aqui [escola privada de educação infantil] ganhando bem menos do que eu ganhava na PMF, por 20 horas – porque lá eu tinha 40 – e batalhando mais 20 em algum lugar. Em março, eu falei com a minha irmã e tinha uma pessoa que havia saído da escola do Estado que ela é secretária para trabalhar na Secretaria Estadual de Educação. Então em março eu peguei mais essas 20 horas lá. E assim está sendo este ano: 20 horas lá e 20 horas aqui. Depois que eu já estava empregada, – como eu tinha espalhado bastante currículo – eu até recebi algumas ligações, porque tem pessoas que acabam desistindo. Outras escolas [particulares] me chamaram depois, mas aí também eu não me interessei em trocar de lugar porque eu não via nenhuma vantagem.

2. Fale sobre seu ingresso nessa escola (recepção, escolha da turma).

Na verdade eu não escolhi a turma, as escolhas já tinham acontecido, já era no mês de março, abriu uma vaga de uma professora que foi deslocada para a Secretaria de Educação, a minha irmã me indicou e aí eu peguei a vaga. Todo mundo já havia escolhido, já estava todo mundo trabalhando, o trabalho já estava em curso. Na escola eu não tive muitos problemas porque a minha irmã era secretária dessa escola a muitos anos e ela também saiu por causa da mudança de Governo, tu sabe como é que são essas coisas, né? Ela ia até pegar a direção dessa escola, mas aí ela não pegou e resolveu sair da escola. Ela até foi indicada para trabalhar na Secretaria de Educação que é onde ela está hoje. O pessoal da escola gostava muito dela, os professores, as merendeiras, todo mundo gostava. Então eu não tive assim uma resistência. Porque como eu era a “irmã da Margarida”, né?.. Todo mundo gostava de mim “por tabela”. Foi mais tranquilo. Já no ano passado, quando eu trabalhei pela PMF, já foi uma coisa bem difícil. Eu entrava em escolas substituindo, às vezes, um professor efetivo. E os efetivos, a gente notava, não davam “muita bola” para os ACT’s. Tinha gente até que era bem “grossa”. A gente nota que “ah! É ACT, está substituindo, também não tem experiência...” eles não davam muita bola! No ano passado, no EJA, eu fiquei o ano inteiro. As outras 20 horas foram bem picadas. Eu fiquei 20 horas numa escola no Saco Grande I, no começo do ano, e depois eu consegui outra substituição, no final do ano, no Saco Grande II. É uma coisa bem complicada. Ser ACT é meio assim, né? Tu não tem muita garantia, a hora que acabar o contrato... ou digamos que, por exemplo, estou lá na vaga dessa mulher, se ela voltar eu perco

a minha vaga. Sem aviso prévio nenhum. Se der algum problema onde ela está e ela quiser voltar, sim. Ela pega a vaga dela de volta. A vaga é dela, é ela que é efetiva.

Acho que tem uma cultura de desvalorizar os ACT's. Os efetivos são mais “cheios da bola”, estão e ficam mais tempo na escola, então eles se acham os “donos do pedaço”. E, geralmente, os ACT's são mais jovens, sem experiência, ainda estão aprendendo as coisas. Então não têm nem muita vez e nem muita fala. Eu sinto assim. E pela tua própria experiência tem coisas que tu te exclui também. Tu também não vai ficar falando daquilo que tu não sabe. Tem que ter bom senso. É melhor tu calar e aprender do que tu ficar falando muita besteira. Mas, quando eu acho que eu tenho o domínio do assunto eu me posiciono, numa boa.

3. O que mais lhe impactou quando você chegou na escola pela primeira vez, como profissional?

Uma coisa que é muito impactante é a falta de condições de trabalho. Até em Florianópolis – nas escolas do município - era um pouquinho melhor. As escolas estavam sendo reformadas, se tu querias uma cartolina, uma lápis, tu tinhas. Agora nessa escola do Estado que eu estou agora tu não tem uma cartolina, tu não tem um lápis, uma borracha, tu não tem nada para trabalhar com os alunos. Se tu queres fazer uma decoração na sala, ou alguma coisa assim, tu tem que tirar do teu bolso. No dias das crianças, ou isso e aquilo, que tu queres fazer alguma coisa diferente, também tem que tirar do teu bolso. Então tem muito assim a tua iniciativa. Nessa parte financeira, as escolas estão quebradas. Não tem dinheiro nem para pagar a conta do telefone. Não tem folha, nem folha sulfite branca pra dar para os alunos. Então eu não estou tendo muito problema este ano porque a minha irmã arruma folha de rascunho, arruma folha de papel sulfite para mim, a outra irmã arruma cola... e assim eu vou me virando. Tudo o que eu uso para o meu trabalho na sala: xerox, cola, esse tipo de coisa, é porque eu consigo com as minhas irmãs. Para o dia das crianças eu consegui uma doação de brinquedos. Então é tudo na base da adoção, de conseguir com outras pessoas. Não tem nada na escola para oferecer para os alunos. Nessa escola que eu trabalho de manhã nem biblioteca tem. Os livros que tem é numa sala horrível, bem pequena, bem baixa, bem úmida, empoeirada, e estão “jogados” lá os livros que as escolas têm. Não tem biblioteca. Então como é que tu vai ensinar – como tu aprende na universidade – um aluno que seja leitor, que seja crítico, ensinar a ir na biblioteca, a utilizar cada livro se na escola não tem biblioteca. É meio

que discutir “o sexo dos anjos”. E se fala na tecnologia, e não sei o quê. Mas o básico, tu não tem. Nem uma folha branca que é o básico do básico tu não tem. Então como é que tu vai chegar lá na informática se tu não tem uma folha de papel sulfite. É complicado!

Tem isso dos colegas, porque às vezes tu não é bem aceita. Lá eu não tive esse problema porque eles conheciam a minha irmã. Porque senão eu acho que teria problemas porque nem todo mundo é aberto para fazer novas amizades, pra dar uma atenção para quem está chegando meio perdido na história... eu acho que isso é complicado.

O desinteresse dos alunos. No ano passado, quando eu trabalhei no Saco Grande I, até não foi tanto. Mas, quando eu trabalhei no Saco Grande II foi bem impactante. Era uma escola que atrás têm as “casinhas da Ângela”, então aquela população “desce” toda para ser atendida pela escola e as outras crianças da comunidade também. Então a gente notava que essas crianças tinham uma realidade bem complicada, iam para a escola porque eram obrigadas, porque os pais obrigavam. A disparidade série/idade era muito grande, eu tinha crianças na 3ª série com 13 anos, tinha meninas de 13 anos que só queriam ficar namorando da janela do 2º pavimento. Tu precisava ver! Eram duas que ficavam na janela e a gurizada tudo lá embaixo fazendo gracinha pra elas. Teve um dia que eu me irritei tanto, que eu saí da sala e fui lá embaixo botar eles para correr. Falei com o guarda para não deixar mais eles entrarem. E elas não queriam “nada com nada”. Às vezes na pedagogia a gente critica o professor, falando que o professor não quer, que o professor não faz... Mas tem hora que não dá pra ti fazer porque nem o próprio aluno não quer. Às vezes tu te estressa tentando ajudar, tentando fazer ele aprender o que ele não sabe e ele realmente não quer. Ah! Porque ele tem uma realidade de vida difícil, porque ele não tem o que comer em casa, porque essas coisas o desestimulam... Mas, tu que estás ali dentro da sala de aula com aquela criatura, tu vai fazer o quê? A gente não é o “todo-poderoso”, a gente não pode entrar na vida da criança e organizar a vida dela, mudar os pais. E a gente tinha histórias bem complicadas, bem complicadas mesmo, históricas bem “cabeludas”. Então foi bem impactante. Porque uma coisa é tu falar lá na universidade, outra coisa é tu viver e ver essa realidade. E até era uma escola que tinha uma infra-estrutura melhor, tinha sido construída agora, tinha laboratório de informática... mas a população ali era bem complicada. Mais de 50% era ali do lado, “barra pesada”. E crianças que a gente sabe que a família vive de crime, de coisas assim... Outra coisa é a violência. Teve uma vez que eu estava saindo da escola e disseram pra gente sair rapidinho porque a polícia havia subido o

morro e estava saindo tiroteio. Então foi descer assim, entrar no ônibus e querer se arrancar. Então são mil coisas que a realidade te apresenta... Acho que no Curso a gente tratou, a gente falava muito da realidade das classes populares. Mas, uma coisa é tu falar, outra coisa é tu tentar mudar mesmo a realidade. Uma coisa é tu dizer que dá pra mudar. Tu tem que ver essa realidade, que eles têm condições de vida difícil. Outra coisa é tu tentar lidar com aquela realidade, é muito complicado, é muito difícil. E nem sempre tu estás a fim de pegar o pior pra ti trabalhar porque tu não vê o teu trabalho dar muito resultado, tu não vê muito retorno daquilo, tu trabalhar e não ter aquele retorno. De repente, olha o Lucas [aluno dela que entrou na sala anteriormente], é uma coisa simples, mas tu vê que tem um retorno grande, que tu pode se sentir realizada. E lá fica difícil isso. As crianças mudam muito de escola porque os pais não têm um endereço muito fixo, nem residência nem de trabalho. Então têm bastante mudanças. Uma hora tu tem um aluno, na outra hora aquele aluno já tinha se mudado não sei pra onde. Isso era bem comum, essas trocas.

4. Como você imaginava o trabalho na escola? Está sendo do jeito como você imaginou?

Eu imaginava que tinha dificuldades e tudo, mas não tantas. E uma coisa é tu imaginar, outra é tu estar ali na prática vivenciando aquilo. É muito diferente! É muito diferente.

5. Distribuição das atividades na escola.

Quanto tempo você gasta semanalmente, em horas, com as seguintes atividades:

Planejamento de Aula (preparar material para aula e as avaliações) – O planejamento incluiria também outras coisas que a gente faz, como por exemplo, agora no dia das crianças a gente teve que fazer um MONTE de coisas! – ou tu tem outro item onde eu posso incluir essas coisas? Varia de uma semana para outra. Agora na semana do dia das crianças quase todos os dias eu levei material pra casa. A gente combinou que nessa semana todos os dias as crianças iriam levar uma coisinha pra casa. Então tu não imagina o tempo que isso me consumiu! Eu tinha que produzir essas coisas em casa porque aqui não dava tempo de fazer, então eu tinha que levar para casa. Lá na Palhoça já foi diferente porque eu consegui as

doações e aquilo foi o presente. Eu só decorei a sala, gastei bastante tempo também para decorar a sala, confeccionei um palhaço... era foi um pouco mais simples, até porque lá era com recurso próprio... Aqui [na escola privada] a gente também tira coisa do bolso, é incrível isso! Eu acho que nas outras profissões acaba sendo assim também, sempre alguma coisa tu tem que bancar. Então depende do período, mas planejamento de aula, não sei... umas 2 ou 3 horas pelo menos. Só que isso varia. Digamos que tem uma semana que eu procuro mais materiais que já ficam para outra semana. Então eu gasto mais tempo em uma semana do que na outra. Já separo materiais para xerocar... Como eu te disse, para preparar material, depende. Nessa semana da criança eu gastei umas 5 horas por semana só para preparar essas coisas. Tem coisas que eu fiz a um mês atrás. Já ia preparando, já ia buscando.. Umas 5 horas, pra mais!

Reuniões pedagógicas/direção da escola – mais conselho de classe. Reunião pedagógica mesmo, só pedagógica, sem ser o conselho de classe, se teve uma nesse ano foi muito. Uma que a gente fez por conta própria (as professoras da 4ª série), sem mais ninguém da escola; e teve uma que foi na escola mesmo. E conselho de classe todo bimestre. Mas reunião só pedagógica, uma só. Tivemos reuniões para trabalhar o planejamento da 4ª série. Mas, outras reuniões para discutir sala de aula mesmo, só conselho de classe. Não há um trabalho integrado. Cada um na sua sala faz o seu trabalho do jeito que acha melhor. Tu tens autonomia desde que siga o planejamento anual de conteúdo. Mas tem autonomia, mesmo porque não tem ninguém nem pra ficar te auxiliando, nem te “vigiando”. Tu ali e tu faz o que tu quiser. Não tem ninguém para exercer esse papel. Não tem supervisora. Só tem uma orientadora, a secretária, a diretora, a diretora adjunta, algumas pessoas que estão como “readaptadas”, auxiliando ali a direção. Não tem ninguém para esse papel. A orientadora já se consome o tempo todo com os alunos. Não tem ninguém mesmo para exercer esse papel, de estar orientando, integrando...Então não é um trabalho integrado. Cada um na sua sala faz o que acha melhor, seleciona as atividades que acha melhor, e é assim.

Conversar com os pais – Converso com os pais na entrega das notas, a gente faz reunião com os pais para entregar as notas. Agora no Estado, não sei se tu sabe, voltou a ser bimestre. A gente já tinha começado o ano com trimestre e aí voltou a ser bimestre. Naquele período deu bastante “rolo” de calendário. E agora bimestre de novo, nota de novo. Voltou tudo que era antes. Dá aquela sensação de ter provocado uma confusão na cabeça das crianças

para depois voltar a ser tudo como era antes. E na dos professores também. Na entrega de notas todos os pais são chamados. Durante o ano a gente chama. Eu peço especialmente para os pais daquelas “criaturinhas” mais difíceis. Os pais vêm. Às vezes demora um tempão. Teve vezes de eu pedir e a mãe veio 2 meses depois. Lá os pais são bem participativos.

[Neste momento a entrevista é novamente interrompida com a seguinte frase: “feliz dia do professor!”. Era um aluno dela. A mãe havia vindo busca-lo na escola e trouxe um lindo presente para a professora do filho. Aí a professora me disse: - grava isso, isso também faz parte do nosso trabalho!].

Lá é uma escola que a gente considera que não é ruim. Não é como a escola da Marina [Marina é outra professora que foi entrevistada e que é colega da Paula], é um pouco melhor. Tanto o compromisso dos pais com as crianças, até com os alunos bagunceiros os pais também vêm na escola, também vêm pegar as notas, também se envolvem.

Corrigir atividades dos alunos – A gente gasta bastante tempo. Tem também as notas. Tu tem que ter as notas de avaliações e de trabalhos, depois a recuperação paralela – que é uma nota que substitui a mais baixa. Então já é uma avaliação que se faz durante o ano. Não sei se todas as escolas fazem da mesma forma. Tem que ter a recuperação paralela, mas eu acho que é aberto, não precisa ser da mesma forma em todas as escolas. Eu corrijo as avaliações na escola, levo também pra casa. Na escola durante as aulas de educação física ou de artes. E é uma coisa que a gente gasta bastante tempo também.

Cursos de formação – no Estado eu não ganhei nenhum pra fazer. Na prefeitura, no ano passado, eu até tive oportunidade de fazer, mas como eu estava nessa carga horária “picada” não deu pra mim fazer. Na EJA eu fiz pra conhecer como era o método, antes das aulas começarem. Quem já escolhia a vaga no início do ano tinha formação pra ti aprender como era o método. Porque muda muito o quadro de professores, são ACT’s. então todo o início de ano eles fazem formação para saber como é que se trabalha, como é que funciona a metodologia de “projetos”. Ficamos mais de uma semana em formação.

6. Qual(is) das atividades citadas acima você têm como prioridade?

A prioridade é assim, se tem que entregar notas, a tua prioridade é fechar o diário para entregar as notas. Se tiver reunião com os pais, a tua prioridade é a reunião com os pais. Tudo depende do momento. Cada momento tu vai ter uma prioridade. Durante o bimestre, se um

aluno não está indo bem, se não está se comportando legal, tu tenta conversar com os pais. E no final do bimestre a prioridade é a nota. Várias coisas consomem bastante tempo. Até conversar com os pais as vezes depois do horário ou na hora do teu lanche. Aqui eu consigo conversar mais com os pais. Eles vêm pegar a criança e eu estou na escola, aí a gente já conversa.

7. Como você define os conteúdos que vai trabalhar com os alunos?

Tem um planejamento anual que tu tem que seguir. E tem uma certa cobrança pra ti seguir aquele planejamento de conteúdos. E tu não vai entregar um planejamento com conteúdos que não tem nada a ver com o que está se pedindo para a 4ª série. Tu entregas no início do ano uma relação dos conteúdos que serão trabalhados, o currículo. É aquele currículo que está estabelecido. Isso não quer dizer que tu não possa sair daquilo, trabalhar uma outra experiência. No começo até estava aberto, eles queriam trabalhar nas séries iniciais com projetos. Só que o problema é que as vezes fica difícil de integrar aqueles conteúdos que tu tem que trabalhar com os projetos. Então eles começaram com um projeto “quem sou eu?”, mas as vezes fica difícil. Em ciências tu tinhas que trabalhar sistema nervoso, sistema urinário, sistema circulatório, entende? Como é que tu vai montar um projeto que em matemática tu vai trabalhar isso, em português tu vai trabalhar os pronomes, em ciências tu vai trabalhar esses sistemas e história e geografia tu vai trabalhar Santa Catarina, né? É complicado dar conta desses conteúdos e trabalhar como projetos. Acho que na educação infantil é mais fácil. Porque tu não tem aquela coisa rígida de ter que dar conta desses conteúdos. Se tu quiser trabalhar com projetos já dá.

8. Como você lida com as orientações oficiais (Governo Federal ou Secretaria da Educação), sejam elas pedagógicas ou burocráticas?

O máximo que tu podes fazer é espernear na sala dos professores. Por que tu vai fazer o quê? Mudou de trimestre para bimestre, a gente não votou, a gente não foi consultado, mudou e pronto. Tu vai fazer o quê? Tu estás numa hierarquia, tu tens que obedecer. Se a gente tivesse algum poder, o que eu faria? No mínimo, mandar bastante dinheiro para aquela escola, porque se tu visse a minha sala, é uma sala adaptada, minha sala é minúscula, os alunos ficam todos apertados. A gente sabe que a recomendação é de um metro e meio por

aluno, acho que é isso, onde cada aluno teria um espaço garantido. A minha sala não tem nem um metro por aluno. Eu já tenho poucos alunos na sala porque a sala é muito pequena. Trabalho com apenas 18 alunos porque não cabe mais do que isso. Então se tu quer um trabalho com cartazes, não dá, não tem espaço para eles empurrarem as carteiras na sala para botar um cartaz no chão para trabalhar. Às vezes quando eu faço isso, eu coloco uns grupos na outra sala que tem do lado que os professores utilizam, porque não tem espaço. Então tudo isso vai limitando as tuas possibilidades. A nossa sala é bem na parte de frente do colégio e pega bastante poeira da estrada. É uma sala estava suja, imunda, eles limpam o chão mas o resto fica assim...horrrível. Então na semana passada – pra ti ver a quantidade de atividades que o professor tem que se envolver – fiz uma faxina com os meus alunos dentro da sala. Limpamos ventilador, limpamos as janelas, os armários, eu tirei quilos de coisas lá de dentro. Eu não agüentava mais, a limpeza não fazia isso. Então, se a gente não fizesse, nunca iria ser feito. Eu ainda pensei que deveria ter feito isso a mais tempo. Limpamos as carteiras todas por cima, por baixo, e os alunos me ajudando. Aproveitei um dia que tinha chovido e tinha poucos alunos. E eles [alunos] adoraram. Mas já estão riscando as carteiras de novo, já está virando bagunça de novo. Tu tem que fazer de tudo. Se tu quiser tentar “dar conta” mais ou menos do teu “recado” tu tem que se virar em 4. E mesmo assim tu vai achar que o teu trabalho foi mais ou menos. Eu não sei, eu sou muito exigente. Eu acho que tudo que eu faço nunca está bom, mesmo eu me esforçando, parece que nunca está bom. Então eu acho que isso me trás uma certa frustração. E não sei se eu vou conseguir superar isso, não sei se eu vou continuar na profissão. Já pensei em terminar a graduação em psicologia e, se eu conseguir algum emprego na área da psicologia de repente seguir, sabe? Porque é bastante frustrante. O teu salário, a questão das condições de trabalho, é muito latente... Lá é tudo na base do mimeógrafo. Xerox eu consigo com a minha irmã. O que a escola oferece é só um mimeógrafo (risos), nem folha ele tem, só um mimeógrafo. As provas, quando eu faço, eu passo no mimeógrafo. A gente acha que é uma coisa que é da outra época, mas está mais vivo do que nunca. A gente está acostumado a trabalhar com tudo computadorizado, na escola a gente volta pra trás, volta no tempo. Na universidade a gente falava de informática e aqui na escola a gente só tem mimeógrafo.

9. Como é sua relação com os alunos?

Eu tenho muitos alunos queridos, muito compromissados, não dá pra dizer que são todos. E tenho alguns que falam algumas coisas dentro da sala de aula que tu achas inadmissível, mas sei lá, é da cultura dele? Aí a gente começa a pensar nas “pedagógicas da vida”. É da vivência dele? Tem um aluno que me disse que assiste filme pornô em casa. Um menino de 11 ou 12 anos. Ele disse que o irmão vê e ele vê junto. Então ela fala tudo que é tipo de pornografia dentro da sala de aula. Quer dizer, tem um lado da sala que “os bagunceiros” ficam que é complicado. Ao mesmo tempo eu não quero misturar muito porque eles vão “bagunçar” a sala toda. É complicado! Então eu acho que essa coisa do controle da sala de aula é difícil! A pedagogia ensina pra gente não ser autoritária. Aí tu entra muito nessa questão entre o que tu aprendeu e o que tu vê na prática. Lá tu aprende a não ser autoritária e chega na escola, se tu não for, os alunos sobem na tua cabeça. Então a gente vive bastante esse dilema, entre o que a gente aprende e o que a gente vê que as vezes tem que ser diferente. Porque, por exemplo, se fosse com esses outros alunos, porque tudo depende também do aluno que tu tem. Tem aluno que tu conversa e aquilo basta, mas, tem aluno que não adianta tu conversar, porque não basta. Ele não entende, ele não quer mais ficar, não quer mais ficar fazendo aquelas coisas... Esses alunos que querem aprender, que colaboram, eu sei que eu poderia ter uma relação muito mais aberta, muito mais dinâmica, fazer até as vezes um trabalho diferente. Mas tem outros alunos que se eu “abrir mais um pouco” eles já vão me fazer de “gato e sapato” dentro da sala. Então é uma coisa bem complicada. Depende muito também dos alunos. Alguns tu pode fazer brincadeiras. Com outros se tu fizer brincadeira eles já levam pra outro lado, já falam um monte de besteiras, aí vira uma bagunça e tu perde o controle total.

A relação é boa. É um pouco mais conflitante quando esses alunos que não querem “nada com nada”, eu me irrita profundamente com isso. Já era assim na Federal, no final do Curso mesmo eu comprei algumas brigas. Eu queria até ser um pouco diferente porque isso me trás problemas na hora que eu estou estudando. Na psicologia eu já estou tendo problemas nesse ponto. Porque eu não suporto ver uma pessoa não estudar e ainda dizer que está estudando; ou pelos assumo que é vagabundo mesmo, que não quer fazer as coisas. Mas eu acho que, de maneira geral, minha relação com eles é boa. Aqui mesmo eu sinto que as crianças me adoram. Acho que de repente elas gostam mais de mim do que eu delas. Porque elas são bem carinhosas, também porque são pequenos, né? Mas lá não dá pra gente ser

unânime. Acho que tem crianças que gostam bastante de mim e outras que claro, como eu estou direto “no pé” porque eles não querem fazer as coisas, não vão gostar tanto de mim. Mas os outros eu acho que gostam bastante. Lá eu também já ganhei bastante presentes no dia do professor. Anjinhos do R\$ 1,99, já tenho uma coleção de anjinhos. Então é assim, são essas pequenas coisas que mostram que eles gostam de mim. Mas eu não garanto que sejam todos. Mas quando eu estou trabalhando o conteúdo eu tento fazer com que eles falem bastante da vida deles, que cite exemplos. Mas fora disso, eu não tenho muito contato com eles fora da sala de aula, da gente estar conversando, realmente conhecendo quem é meu aluno. O que mais a gente sabe é quando fala com os pais, algumas festas que a gente promove. Na páscoa eu fiz uma festinha na sala, são momentos mais informais que dá pra gente conhecer melhor o aluno. A festa junina... mas a gente tem poucos momentos. Por exemplo, a realidade de uma aluna eu conheci porque a assistente social veio falar comigo. Os pais estavam brigando na justiça pela guarda dela. Mas tem coisas que tu não fica sabendo. Tem alunos que eu tenho muito pouco acesso. Tem histórias “cabeludas” que tu sabe por outras pessoas que estão na escola há mais tempo.

10. Como é sua relação com os especialistas da escola (orientador, supervisor)?

Esse ano só tem uma orientadora. Ela é uma pessoa excelente, bem aberta, no que tu precisa ela te ajuda. Só que ela é humana e limitada. Uma orientadora só não vai dar conta de tudo. É só ela para todos os alunos. Mas acho que ela faz outras coisas também. Na verdade a gente não vê muito o trabalho que ela faz. A questão do especialista é isso, a gente não sabe muito do trabalho dela. A gente sabe que ela tem se envolvido com os alunos, ela coordena os conselhos de classe, se tiver algum problema com os pais ela também pode ajudar. Eu tenho certeza que ela tem outras atividades, mas não sei te dizer quais. Agora essa escola que eu trabalhei lá no Saco Grande II tinha uma orientadora, uma supervisora e uma administradora, mas a gente não via diferença nenhuma. Eu sentia que elas não tentavam se envolver com os problemas da escola. Eu não via elas desenvolverem alguma coisa importante na sala delas. Nem nas nossas conversas na sala dos professores elas não contribuía com nada. Elas passavam uma impressão de que se os problemas ficassem na sala e não as envolvessem, era melhor. O trabalho delas não contribuía em nada. Eu sentia isso e via pela conversa dos outros professores. Os professores diziam que elas não ajudavam mas também não atrapalhavam, não

exigiam nada, planejamento, nada! Não ajudam, mas também não incomodam! E tinha uma boa equipe, e a escola era menor do que esta que eu estou agora.

11. Como é sua relação com a direção e secretaria da escola?

Essa direção que está agora eu acho muito autoritária, e os outros professores também acham. Dá impressão que ela não vê muito o lado do professor. O ano passado tinha almoço na escola para os professores, esse ano não tem. Os professores têm que se virar e ela não apóia. Elas não vêem o lado dos professores, as duas são autoritárias. A secretária começou agora na função, ela era professora de educação física e está ainda meio perdida na escola. E tem uma professora readaptada que também está auxiliando-a neste trabalho. A diretora também está na direção pela primeira vez e eu acho que ela se sente um pouco perdida. A adjunta também é bem autoritária. Ela espera os alunos no portão do colégio, fica de lá “de guarda”. As 7 horas da manhã ela já está lá e fica até a hora de bater o sinal. Ela é bem militar. Até para a reunião dos professores ela bate o sinal. Pra gente entrar e pra gente sair da reunião (risos). E está só nós no portão. Agora sempre que eu tive algum problema pra resolver e recorri a elas, elas trataram bem, são boas, tentam compreender. Então elas também sabem ceder. Como na escola pública tem muito aquela coisa de faltar, de desleixo, elas estão tentando moralizar um pouco isso. Aí dá a impressão que elas estão sendo muito autoritárias. No ano passado eu não estava, mas acho que a outra diretora que estava era mais relaxada com essa questão de faltas, então eu acho que elas estão tentando segurar. E têm essas questões políticas em relação a direção que eu acho que são muito importantes. Agora quem está é o PMDB, então quem é do PPB fica criticando e às vezes nem tem razão, critica só porque é de outro partido. Então têm essas pessoas que só atrapalham. Puxam “uma lebre” que não tem nada pessoal porque é de outro partido. E tem coisas que a gente vê que realmente os professores têm razão. Essa questão do almoço, por exemplo. E ao mesmo tempo, às vezes fica difícil também manter isso. Nessa última reunião que a gente teve, do Plano Estadual de Educação que a gente discutiu esta semana, sabe quanto que é a verba destinada a cada aluno para a merenda escolar? 13 centavos por dia. Como é que tu vai dar uma merenda para um aluno com 13 centavos? Tu vai dar uma merenda decente para uma criança, como, com 13 centavos. Então a gente vê que a Lei é uma coisa. Às vezes a lei garante direitos e a gente ainda luta para que a Lei seja mudada. Mas mesmo se tivesse garantido o que já está na Lei já

seria uma grande coisa. Porque nem o que está garantido em Lei a escola recebe. Então são essas coisas que vão te desanimando. Aí chega algum dinheirinho na escola e já tem prioridade. A prioridade é a cortina para uma sala em que os alunos já estão direto no sol. Eles colocaram papel pardo nas janelas porque de tarde o sol bate direto nos alunos. Então se chega um dinheirinho para a escola agora a prioridade já é a cortina. Então tu imagina, o básico, que é uma cortina, para não deixar o sol queimar os alunos.

12. Como é sua relação com os demais professores da escola?

É uma relação boa. Eu tenho uma relação boa. Como eu já te falei, eles já conheciam a minha irmã, então ficou uma coisa assim, que parece que eles já tinham amizade comigo. Então eu não tive essa dificuldade. Na escola da PMF, a gente não era assim muito valorizada. Parece assim que... “ai meu Deus, por que que ela está aqui?”. Ah! é ACT, sabe Deus de onde é que vem. Dá a impressão que é isso, sabe? Tu não é valorizada. Claro que eles preferiam que fosse uma professora efetiva que tivesse ali. Inclusive a direção. Então tem esse problema. Já no Saco Grande II eu vi que a direção era mais maleável – porque depende também - já te tratava melhor. Tinham outras professoras melhores, bem mais maleáveis. Na EJA também tinha algumas efetivas bem “abobalhadas”, que se achavam “as tais”. Tinha uma mesmo que eu “rachei” com ela. Ela queria dar uma de “gostosa”, de se achar “a tal”. Um dia eu me estressei tanto com ela, eu fui pra cima dela e falei um monte. Depois daquele dia ela nunca mais me incomodou. Eu deveria ter feito isso no início do ano. Ela pisava em todos os professores. Porque ali a maioria era ACT, alguns já tinham bastante experiência e tinham até mais idade. E ela pisava em todo mundo. Ela tinha mestrado, cobiçava um cargo de coordenação, ela queria ser coordenadora do núcleo, então tem tudo isso que envolve. Ela pisava nos outros professores que tinham menos formação também. Tu sabe que alguém que tem menos formação tem menos conhecimento. É difícil alguém que tenha menos formação “dar conta do recado” assim numa boa. A gente tinha uma professora que tinha feito supletivo e depois tinha feito o magistério. Tinha coisas que a gente discutia que ela não entendia.

13. Qual foi a influência do curso de Pedagogia para sua iniciação na profissão?

O Curso falhou principalmente na hora das metodologias. Até a 4ª fase acho que o Curso tem um bom nível: de discussão, de professores... agora quando passa para a 5ª e 6ª fase

que são as metodologias das séries iniciais o Curso deixa bastante a desejar. Até por não ter professores efetivos para essas cadeiras. Aí chega um “cara” lá que “caiu de pára-quadras” na pedagogia e não sabe o que é o Curso, vai te ensinar a dar aula como? Eu acho que se eu tivesse tido essa base eu estaria “apanhando” menos. Sinceramente, nas metodologias eu tive pouca base. Aprendi muito pouco, foi uma época em que eu aprendi muito pouco: nas metodologias e no estágio. E era pra ser super importante. A educação infantil é uma habilitação que é boa, tem professores bons. Mas a Orientação eu, particularmente acho que deixou muito a desejar. Eu não sei o que é ser uma orientadora educacional. Eu tenho certeza que se eu pegar uma vaga de orientadora educacional eu vou ter que “quebrar a cara” de novo, que nem foi nas séries iniciais. A gente sabe que todo começo é difícil, mas se tu tem já... se tu aprendeu mais ou menos o que é o papel, o que um orientador educacional faz... só que nem isso. Eu não me sinto de forma nenhuma preparada para atuar como orientadora.

Eu acho que toda. Tu fazer o Curso – claro que tu não vai jogar tudo fora – tu aprende bastante. Tu tem uma visão de escola, de educação. Essa questão, por exemplo, da discussão do Plano Estadual de Educação, como eu saí agora da universidade tá tudo “fresquinho” na minha cabeça. Então eu consegui discutir tranquilamente as coisas que estavam colocadas ali. Até porque a Federal te dá uma base bem legal. Se tu estuda mesmo, de visão de educação, de questionamento, de discussão, essa parte aí é muito boa. O problema mesmo é com a prática das metodologias. Mas, tirando isso aí, é uma formação bem boa e isso contribui bastante. Então eu acho que nessa parte a Federal dá uma base bem boa. Sempre que tiver discussões e coisas nesse sentido e eu sei que vou me sair muito bem, porque eu tive uma formação muito boa para isso. Mas essa questão da prática mesmo eu acho que falta – que sempre a gente aprende na prática – mas, essa base a formação não contribuiu. Mas contribuiu muito nesse lado de estar pensando a educação, de estar discutindo a educação. Nisso a Federal dá uma base muito boa. Digamos que eu fosse trabalhar em outro cargo, que não fosse sala de aula, que fosse para estar discutindo essas políticas, eu me sairia muito melhor porque eu tive uma formação boa nesse sentido. E eu não tinha experiência nenhuma, eu não fiz magistério, eu não tinha experiência de sala de aula. Eu tive os 6 meses que eu fiz um estágio no SESC e no ano passado eu peguei uma sala de aula. As pessoas que tinham experiência e fizeram o Curso, que já estavam no mercado de trabalho, só estão transformando a sua prática. A teoria é superimportante, te dá uma outra visão da realidade. Eu tenho certeza disso. Nisso eu acredito

piamente. De estar vendo aquela realidade e ter como analisar, ter subsídio para analisar. O Curso te dá esse subsídio, que é superimportante.

O Curso tem bastante falhas. A questão da educação especial, da inclusão. Quem faz a habilitação sai com uma base, mas quem não faz, chega na sala de aula e dá de cara com aquilo ali... acho que deve ser uma coisa bem complicada também. Eu fiz orientação e estou trabalhando com educação infantil. Acho que deveria ser formado o pedagogo como um todo. A gente não sabe em que área vai trabalhar. Na prefeitura de Florianópolis eu não posso trabalhar porque eu não tenho habilitação.

14. Quais são seus projetos de trabalho futuros? Pretende continuar atuando na área da educação?

Não sei. A educação paga mal. A gente trabalha bastante e se incomoda bastante. E eu acho que o retorno financeiro o ideal. E o mercado de trabalho é assim... por exemplo, lá eu sou ACT, no ano que vem eu tenho que escolher outra vaga em outro lugar. E aí tu não sabe se vai pegar uma vaga, se a vaga vai ser de 2 meses ou para o ano todo, entende? Insegurança, tu ganha mal, as condições de trabalho não são as melhores. Então eu pensei, que se eu conseguir terminar a Psicologia – que com o que eu ganho também está difícil de manter – eu não sei, se de repente eu recebesse uma proposta de trabalho como psicóloga, no futuro, se eu não abandonaria a educação. A princípio, a idéia que eu tinha era fazer uma ponte entre a psicologia e a pedagogia. Trabalhar na área escolar mesmo. Mas agora eu já estou aberta a outras escolhas, já estou na dúvida. Então a gente tem momento que é muito legal, ver que os pais gostam do teu trabalho, que os alunos gostam do teu trabalho, tu te realiza. E depois tu bota na balança até que ponto vale a pena todo esse investimento pessoal. Porque não é um trabalho que tu deixa lá e vai pra casa, tu leva ele junto contigo. Tu levava as atividades, a preocupação, tu leva para casa para terminar o que tu tem fazer porque tu não deu conta. Quando eu não estudava a noite, todas as noites eu levava pra casa coisas da escola. Eu não tinha mais vida. Eu não trabalhava 40 horas, eu trabalhava 60; porque 40 eu estava na escola e as outras 20 eu estava em casa fazendo as coisas para a escola, corrigindo material, lendo material. Então durante a semana era quase 60 horas. Eu chegava em casa e, ao invés de tentar cuidar da casa eu ia fazer as coisas da escola.

Outras informações:

Quando teve a mudança de trimestre para bimestre a gente teve uma reunião para ver essas mudanças. Agora quando eu entrei no ano passado (PMF) ninguém me deu orientação nenhuma, mas eu não tive muita dificuldade. No ano passado, a turma que eu peguei era uma 2ª série, a avaliação era descritiva, mas eu não tive muita dificuldade. No Saco Grande II a avaliação era descritiva também. Na EJA eu não tive esse problema porque não tinha esse processo de avaliação era o tradicional, não tinha nota. E esse ano é que eu peguei mais nota, que eu estou trabalhando no Estado. Aí é uma coisa que eu não tive muita dificuldade porque também foi um processo que eu sofri quando eu estudei: sabia que era nota, que era somado, que era depois dividido. Então é um processo que eu já conhecia: bimestre e nota. Também é uma coisa que a pessoa tem que buscar. Se não sabe como é que é iria ter que pedir um auxílio para a secretária, para a orientadora, também não dá para ficar quieta, tem que ir atrás. Infelizmente não tem essa pessoa para te integrar na hora que tu chega na escola.

Tu tem que aprender...na tua prática a gente tem que aprender um pouco sozinha mesmo, sabe? Tu vai pesquisando, pegando os livros e vai aprendendo “como” dar aula. No final das contas ninguém te ensina, nem o Curso. Tu tem as teorias, o que tu tem que te basear, toda aquela avaliação crítica, que é importante... Mas o estágio é muito pequeno, não resolve. A prática mesmo é que... Eu sinto que daqui a uns 5, 10 anos – se eu ficar em sala de aula - é que realmente eu vou conseguir ser uma boa professora. Eu acho que a experiência é muito importante. Porque daí tu tens referências, olha pro ano passado e analisa o que foi legal e o que não foi, como dominar a turma... Eu acho que essa questão da gente ser muito nova os alunos questionam. No ano passado eu tive mais esse problema, os alunos me perguntaram quantos anos eu tinha, e diziam que a mãe deles tinha “tantos” anos. Eles achavam que eu era uma professora muito nova, parece que eles questionavam se eu iria saber ensinar mesmo. A experiência conta. Também se tu for muito velha dá a impressão que eles vão te achar meio “coroca”, meio chata, meio “passada”, sabe? Então dá essa impressão. A pessoa que tem mais experiência, só pela idade ela já obtém um respaldo maior. Acho que até os pais também... daí tu não pode se mostrar muito insegura. Porque além de ser jovem tu se mostrar muito insegura, é pior ainda. Mas eu acho que é um dado importante.

No Saco Grande II, que é aquela comunidade bem difícil, que tem as “casinhas da Ângela”. Agora no final do ano, tinha um menino que era bem tímido, bem pobre, a maioria

deles eram bem pobres. No final do ano alguns alunos deram algumas “coisinhas” pra mim, sei lá, para encerrar o ano, se sentiram assim... E ele achou um anel na rua, eu vi que era uma coisa velha, usada, mas ele embrulhou num papelzinho e trouxe pra mim. Era um anel que nem servia no meu dedo, um anel de criança, era uma coisa que ele achou. Mas tu via que ele era uma criança bem pobre mesmo e ele embrulhou e trouxe pra mim. Então ela trouxe esse presente e eu me lembrei das diferenças de quando tu trabalha com uma população bem pobre, que não tem... os presentes, as coisas são diferentes... é tudo muito diferente, tu trabalhar em uma escola pública e em uma particular. Então não tem como tu falar em uma escola, têm as escolas, os alunos, os pais. É tudo muito diferente, tu muda de escola... de pública para pública já muda, de classe social já muda, de alunos, de pais. Aqui [na escola privada] a gente tem mais o envolvimento com os pais. No dia das mães, por exemplo, teve um café colonial para as mães. Foram as professoras e as mães, então integra mais. Em escola pública, como é que tu vai fazer isso? Porque aqui as mães pagam o café colonial. A escola promove, mais é elas que pagam. Lá, mesmo que tu queira promover, não dá pra fazer. Como é que tu vai cobrar das mães se elas não podem pagar? Essa questão financeira limita bastante.