

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Adriana dos Anjos Pereira da Silva

**SER PROFESSORA: O TRABALHO DA
DOCÊNCIA EM TEMPOS DIFERENTES
DE ATUAÇÃO**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Adriana dos Anjos Pereira da Silva

**SER PROFESSORA: O TRABALHO DA
DOCÊNCIA EM TEMPOS DIFERENTES
DE ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa para
obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica.
Orientadora Prof^ª. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Taubaté – SP

2018

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S586s Silva, Adriana dos Anjos Pereira da
Ser professora: o trabalho da docência em tempos diferentes
de atuação. / Adriana dos Anjos Pereira da Silva. - 2018.
238f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, 2018.
Orientação: Profa. Dra Juliana Marcondes Bussolotti,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.

1. Ser professora. 2. O trabalho da docência.
3. Mudanças e profissionalidade. I. Título.

Adriana dos Anjos Pereira da Silva

**SER PROFESSORA: O TRABALHO DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DIFERENTES
DE ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa para
obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica.
Orientadora Prof^a. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^a. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^a. Dra. Fabíola Holanda Barbosa

Universidade Federal de São Paulo

Assinatura _____

*Dedico esse trabalho aos meus amores Sara, Vinicius e Dias.
Aos meus pais, em especial, que me permitiram ser o que sou hoje.*

Agradecimentos

A palavra agradecer vem do latim “gratus”, que significa dizer “o que agrada ou que reconhece um agrado”. Neste momento esta palavra tem sentido, porque os percalços na construção dessa pesquisa foram muitos e em meu pensamento, faço uma retrospectiva, daqueles que estiveram presente neste meu percurso. Eis o caminho que percorri na busca do conhecimento.

Citar as pessoas, que me auxiliaram nesse movimento de vir a ser, pode parecer injusto ao mencioná-los aqui, em uma ordem, que possa insinuar, de que um é mais importante que outro. Mas isso não corresponde à verdade. Também espero não deixar ninguém para trás ou melhor, esquecer de alguém, uma vez que, os aqui lembrados, foram essenciais para esse processo. Garantir todos os que me acompanharam de uma forma ou de outra nesta caminhada é meu intuito. É claro que uns, estiveram mais presentes, outros nem tanto. O fato é que essas pessoas relacionadas aqui, marcaram essa trajetória, de desenvolvimento, de aprendizagem, de amplitude e de construção do saber, dos liames, que circundam a pesquisa.

Meu marido Dias me incentivou, desde os primeiros passos nesse sentido, como em todo caminhar desta pesquisa. Aliás, ele tem um jeito peculiar, de fazer com que a gente se mobilize. Ainda neste início, meu enteado Vinícius, auxiliou-me nos trâmites e encaminhamentos na participação do processo seletivo para minha entrada no Mestrado e durante todo o trajeto. Ele acha que eu esqueci, mas não tem como isto ter acontecido. Além do mais, teve o período de ir para às aulas, ele também frequentava o Mestrado, mas do curso de Engenharia e eu aproveitava o carro e ia com ele. Aliás, todas às vezes que eu precisava ir a Taubaté, ia de moto, com meu marido, ou com meu enteado. Algumas vezes, fui com S. Wilson, nosso amigo taxista.

Jamais vou esquecer, quando o enteado Vinícius, meu filho, que já veio pronto, e minha filha Sara, ofereceram seu carinho, não só durante esse trajeto, como quando, não obtive sucesso no primeiro Seminário II. Este momento foi muito doloroso. Eles foram especiais. Momento em que tive contato com a minha Orientadora Juliana, que falarei dela, daqui a pouco.

Outra pessoa especial, nesta demanda, foi minha mãe Lindomar, que me ouviu, muitas e muitas vezes. Eu devo ter lhe cansado nestas conversas.

Que dizer da equipe com que eu trabalho todos os dias? Eles são maravilhosos. Gostaria de citá-los todos, mas são muitos e cansaria o leitor. Torceram por mim, a cada instante. O incentivo era constante. Ouviram meus chororôs e lamúrias. E não acreditavam quando eu não conseguia obter pequenas vitórias no caminho. Devo muito a eles.

Também me lembro da Prof^a. Paola, talvez nem ela se recorde, que na época, não fazia parte do grupo, com que trabalho diretamente, mas que me influenciou nesta decisão, ao me dizer para aproveitar o momento, de uma gestão, que valorizava a busca pelo conhecimento.

Devo dizer que muitas foram as pessoas especiais, que estiveram comigo, nesta luta frequente que é o Mestrado. Pessoas especiais, que me apoiaram, cada qual ao seu modo.

A dentista Dra. Maria Aparecida que fazia com que eu refletisse sobre esse caminhar, de um modo inteligente. Ela percebia nuanças que eu não notava. A dentista é especial neste percurso, porque meus dentes, me diziam o quanto estava estressada. Nós até queríamos enviar o recibo para o pessoal do Mestrado...

E a Dra. Sueli? Foram muitas as consultas e saía delas, cada vez, com um floral específico e adequado para o momento. Foi muito útil o floral de inspiração. Têm momentos, na elaboração da dissertação, que não se consegue escrever uma linha, ainda que necessário. Isto é pavoroso para quem tem que lidar com prazo.

Quero lembrar das pessoas que me atenderam de forma prestimosa na secretaria do Mestrado e da Plataforma Brasil. São elas: Alessandra, “Paulinha”, como carinhosamente é chamada e Simone que me acudiram, em momentos, que ficamos atordoados, com tantas informações e tarefas a serem realizadas. Não posso me esquecer da Rita, que me enviava os e-mails, além de suas colegas de trabalho e estagiários. Ainda tinha o “moço” da entrada que sempre nos recebia com muita atenção e, que infelizmente, não me recorde de seu nome, neste momento.

Também preciso me lembrar das pessoas que me ouviram falar do trabalho em espaços e tempos diferentes: Nathália, Fátima, Gláucia, Ivânia, Martha, Fernanda, Denise, Célia, Dalete, Luíza, o grupo de estudos do Fisk e muitos outros. Foram pessoas distintas, que perguntavam

sobre, rezavam por mim e me incentivavam. Dentre elas, temos o Victor, filho da Ivânia, que não tenho contato direto com ele, mas que, por meio de sua mãe, auxiliou-me com o aplicativo *Xmind 8*, quando precisei, enviar os mapas mentais, para as professoras oficiais da banca de qualificação. O Thiago do Itaú me foi de grande ajuda e demonstrou sua vontade de se embrenhar no movimento de ser um mestre. Eu confesso que o alertei dos “perigos”. A Prof^a. Juliana, “puxou minha orelha”, quando lhe contei, mas para quem ler esse “enorme texto”, saiba não ser uma tarefa fácil, dar conformidade, aos dados coletados de uma pesquisa. Com bem diz minha filha “Oh! Trabalho infinito! ”

Um abraço carinhoso é importante dedicar à Matilde, que cuidou de mim, enquanto estive nesse caminho e tenho a certeza, seu desvelo foi além disso. Imagino o trabalho que lhe dei e ainda dou com certeza.

Ainda é preciso reservar um espaço para Maria Eliza e o Flávio. A primeira cuidou dos presentes oferecidos às professoras da banca de qualificação e o Flávio porque, também teve o carinho, com os mimos da banca de defesa. No último instante, quem me socorreu foi a Creuza, quando ao reorganizá-los nas caixas, o pacote se rasgou e já me encontrava à véspera da banca final. Foi um sufoco!

Quero registrar o grupo de Mestrado de 2016 – Turma B: um pessoal unido, companheiro e presente. Cada qual estimulando uns aos outros, para que pudessemos prosseguir no caminho que escolhemos.

É importante aninhar aqui, um abraço afetuoso, para as Prof^{as}. Suzana e Mariana. À Prof^a. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro porque me conduziu a minha terceira orientadora e pude conhecê-la melhor no desenvolvimento da disciplina “Tópicos Especiais em Educação”. Aliás, uma disciplina muito bem organizada e diversificada. Nós (alunos) apreciamos muito. À Prof^a. Dra. Mariana Aranha de Souza porque nos auxiliou com o *Software* IRaMuTeq e mostrou como deveria acontecer a análise das classes geradas pelo programa. Ao Prof. Chamon, um abraço carinhoso, por ter submetido, o arquivo com as respostas das professoras, ao programa IRaMuTeq.

E ao falar em orientadora é relevante registrar que passei por três delas. Infelizmente, as que eu indiquei na carta dirigida à coordenação do Mestrado, não foram contempladas. Entre elas, estava a Prof^a. Suzana. Seja como for, a minha primeira orientadora foi a Prof^a. Dra. Edna

Maria Querido de Oliveira Chamon, coordenadora do curso, que ficou comigo, por pouco tempo. Creio que tivemos três encontros. O motivo da mudança foi porque a Prof^a. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão, a minha segunda orientadora, tinha um aluno, que estudava um tema, mais próximo da linha de pesquisa dela e ela me perguntou se poderíamos trocar. Como ambas não viram problemas, a permuta foi feita.

Passei a contar com a Prof^a. Dra. Marluce que esteve comigo por um bom tempo. Ela me auxiliou na elaboração do projeto, na inserção do mesmo, na Plataforma Brasil, no Seminário I e o meu primeiro Seminário II, àquele fatídico. Ela precisou sair da Universidade e então, eu passei a ser orientanda da Prof^a. Dra. Juliana Marcondes Bussoloti, a atual e espero a última, ao menos, deste percurso.

A Prof^a. Juliana, com muita paciência, retomou os trabalhos comigo. Entendeu meu caminhar e voltamos a trilhar o trajeto principal. Enveredamos na busca de entender o *Software IRaMuTeq*, os mapas mentais, com o auxílio do aplicativo *XMind 8* e caminhamos, na e em direção à análise. Este trajeto ainda não terminou, mas conto com um final feliz.

A Prof^a. Juliana propiciou a esse percurso, a leveza, de um caminhar árduo e exigente. Ela tem um modo particular, de auxiliar, a nós, os orientandos. É alegre, constante e prestimosa. E, junto a outras professoras, organizou um grupo no *WhatsApp*, intitulado “Desorientadas e desesperadas”, terminologia, que expressou (e expressa) bem, os meus sentimentos e de outras colegas, de forma significativa. Aliás, o segundo termo, ela inseriu por minha causa, quando em algum momento, creio que, para o Seminário II, eu lhe disse que me encontrava “desesperada”.

Meus sinceros agradecimentos às professoras da banca de qualificação e agora, de defesa. Tive o prazer de conhecer a Prof^a. Dra. Fabíola Holanda Barbosa Fernandez, que dispôs seu tempo e conhecimento, no auxílio direto do aperfeiçoamento desta dissertação. Suas observações pontuais, clareza em suas colocações, enriqueceram o conteúdo deste trabalho, ao menos, espero ter correspondido aos seus apontamentos.

Também pude contar, com a preciosidade do conhecimento, da Prof^a. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, que não se tornou minha orientadora, no entanto, pude usufruir de sua participação nas bancas finais, de seus saberes e experiência, o que, com certeza, trouxe a este trabalho, substância e completude ao seu conteúdo.

O que dizer das entrevistadas? Maravilhosas! Não posso dizer seus nomes verdadeiros, mas posso falar, com e para elas, com os nomes que lhes atribuí. Cada uma delas com sua peculiaridade.

A Prof^a. Maria Luiza é paciente, direta e bem-humorada. É de uma perspicácia sem igual! A Prof^a. Aline é inteligente, um ser humano interessante e sabido. A Prof^a. Eliana é emotiva, ética e reflexiva. A Prof^a. Ana Clara é a “menina” do grupo. Esperta, arguta e alegre. A Prof^a. Talita é inteligente, viva e uma eterna aprendiz, condição instigante, que ela mesma se coloca. E finalmente a Prof^a. Ariadna calma, equilibrada e observadora.

Todas elas abrilhantaram esse trabalho e sem elas não teríamos obtido o bom resultado que se dispõe a seguir. Todas demonstram ser, ótimas professoras, com compromisso, com perseverança e, essencialmente, com a vontade de efetivar a docência, de um modo especial. Àquela com significado e com o objetivo primeiro de emancipar as pessoas, de oferecer dignidade e mudança na vida de cada uma delas.

*Porque cada geração é uma mudança, quando eu comecei a estudar [...] tinha um rádio, depois veio a televisão, [...] até àquela época, os homens usavam o terno de uma cor só [...] de repente, os homens deixaram o cabelo crescer, os Beatles, discoteca, mulherada arrancando a roupa na rua, a Leila Diniz desfilando lá em Copacabana barriguda, quer dizer, houve uma revolução muito grande e hoje, hoje a gente tem a tecnologia aí (Prof^a. **Maria Luiza**, 2017).*

*Com a tecnologia, isso é uma competência que precisa, precisa ter, porque o aluno de hoje nasce com um “tablet” na mão, como é que você não vai saber? E se informatizar a escola? [...]. Como que o professor que não domina vai fazer? Então, eu acho que ele tem que estar aberto a essa preocupação. Se ele estiver se aposentando, talvez não. Mas se ele tiver alguns anos pela frente, precisa ter essa preocupação. E nós novos, a gente nunca pode descartar a experiência que ele (Professor experiente) tem para passar para gente. E por aí também está, a didática. Essas são as competências que se precisa ter (Prof^a. **Aline**, 2017).*

*Tem que ter paciência demais, paciência demais. Tem que ser mais equilibrado, tem que ter jogo de cintura [...] E tem que ter uma saúde mesmo, porque você não para, [...] 4 horas sem parar na sala de aula, o tempo todo naquela agitação [...]. Você tem que estar bem para estar acompanhando eles. [...] antes você falava [...] você era o dono da palavra. Hoje não, eles questionam demais, eles são muito questionadores, mesmo os pequenininhos [...]. E se você não tiver essa abertura, você não consegue caminhar com a sala, você não consegue dominar a sala, [...] muitas vezes, alguns professores aí [...] gritam demais, porque eles são questionadores, questiona, o professor já acha que está ofendendo [...] E não é esse lado aí [...] (Prof^a. **Ariadna**, 2017).*

*A união do grupo, [...] a troca de conhecimento, porque quando eu cheguei aqui, eu vim de outra escola, por mais que eu já conhecesse a maioria dos professores, que eu fiz estágio aqui, [...] eles te abraçam, [...] Eles te enxergam como mais um, para somar na escola, o que é difícil em outras, [...]. isso valoriza e dá vontade de continuar o mesmo nível deles, [...]. Não tem como chegar aqui e não fazer nada. E outra coisa também [...] os pais. [...] isso apoia muito. Muito mesmo (Prof^a. **Ana Clara**, 2017).*

*Eu sempre gostei de fazer a minha reflexão do dia. Desde que eu comecei até hoje. [...]. Eu gosto muito de colocar na sala, passo para os meus alunos, vamos refletir hoje (Prof^a. **Eliana**, 2017).*

*Nunca pensei assim que o professor era algo tão nobre, tão grande quanto eu vejo hoje, porque eu acho que a gente tem a capacidade de salvar o mundo desse caos que está (Prof^a. **Talita**, 2017).*

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes, do Ensino Fundamental I, com tempos diferentes de atuação. Esse exame se justificou diante da complexidade social, dos avanços tecnológicos e científicos, do desenvolvimento econômico, dos cuidados emergentes para com o meio ambiente, que invadem a escola e contextualizam o trabalho do docente. Quis esse estudo, analisar professores, de uma escola pública, municipal, de uma cidade do interior, do Estado de São Paulo, do Vale do Paraíba Paulista. Foi uma pesquisa qualitativa e teve como técnica de coleta de dados entrevistas pré-elaboradas, com professoras do segmento apontado. Os dados coletados foram submetidos ao *software* IRaMuTeq e discutidos, por meio do cruzamento, entre as classes e excertos, apontados por este programa e as transcrições das entrevistas. As ferramentas utilizadas para este fim foi a análise de conteúdo e a construção de mapas mentais, que enredaram os discursos das docentes. Somente professoras mulheres, num total de seis, se dispuseram participar desta pesquisa. Assim, organizou-se: dois grupos: três docentes com o tempo de atuação de 3 a 5 anos e três docentes, com 15 a 20 anos de atuação. Um estudo que, de início, teve seu título, com o viés masculino, trouxe a grata surpresa do caráter feminino, da força de trabalho da mulher e, em contrapartida, a precariedade e desvalorização desta atividade, justamente, por serem mulheres. Conclui-se que ser professora hoje é diferente de vinte anos atrás e que a complexidade implícita da profissão, traz para o processo, um quadro dialético, entre o medo e o prazer de estar em sala de aula, que permeia o inteligível e o emocional, que propiciam progresso gradual, na construção da profissionalidade, do professor, em especial, da mulher professora, pois este construto, de significado intrínseco ao seu papel na sociedade, ocorre, no desenvolvimento da atividade profissional e na inter-relação com o seu percurso pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Ser professora. Trabalho da docência. Mudanças e profissionalidade.

ABSTRACT

This research had as objective to analyze how the changes in the world of teaching work affect the professionalism of teachers, Elementary School I, with different times of action. This examination was justified in the face of social complexity, technological and scientific advances, economic development, emergent care for the environment, which invade the school and contextualize the work of the teacher. I wanted this study to analyze teachers from a public, municipal school in a city in the interior, in the State of São Paulo, in the Vale do Paraíba Paulista. It was a qualitative research and had as data collection technique pre-elaborated interviews, with teachers of the indicated segment. The collected data were submitted to the IRaMuTeq software and discussed, through the intersection, between the classes and excerpts, indicated by this program and the transcripts of the interviews. The tools used for this purpose were content analysis and the construction of mental maps, which entangled teachers' discourses. Only female teachers, a total of six, were willing to participate in this research. Thus, two groups were organized: three teachers with three to five years of service and three teachers with 15 to 20 years of service. A study that initially had its title, with the male bias, brought the grateful surprise of the feminine character of the woman's workforce, and, on the other hand, the precariousness and devaluation of this activity, precisely because they are women. One concludes that being a teacher today is different from twenty years ago and that the implicit complexity of the profession brings to the process a dialectical framework between fear and the pleasure of being in the classroom that permeates the intelligible and the emotional, which foster a gradual progress in the construction of professionalism, of the teacher, especially of the female teacher, because this construct, of intrinsic meaning to its role in society, occurs in the development of professional activity and in the interrelationship with its course folks.

KEYWORDS: Be a teacher. Teaching work. Changes and professionalism.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
EACOL	Escala de Avaliação de Competência em Leitura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

USP

Universidade de São Paulo

UTI

Unidade de Terapia Intensiva

TIC

Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do aprendizado e IDEB da cidade em 2015	29
Tabela 2 – Informações específicas das entrevistadas	64
Tabela 3 – Temas, subtemas, advindos das Classes de palavras e respectivos objetivos	78
Tabela 4 – Valorização X Desvalorização	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dendograma da Classe de Palavras	76
Figura 2 – Classe 4 – Trajetória pessoal e profissional	80
Figura 3 – Professora 1 do grupo de 15 a 20 anos de experiência	83
Figura 4 – Professora 2 do grupo de 15 a 20 anos de experiência	86
Figura 5 – Professora 3 do grupo de 15 a 20 anos de experiência	89
Figura 6 – Professora 1 do grupo de 3 a 5 anos de experiência	92
Figura 7 – Professora 2 do grupo de 3 a 5 anos de experiência	97
Figura 8 – Professora 3 do grupo de 3 a 5 anos de experiência	101
Figura 9 – Classe 1 – Os afetos à prática docente	105
Figura 10 – O sentir e o medo das professoras	107
Figura 11 – O buscar das docentes com tempo maior de atuação	110
Figura 12 – O buscar das docentes com tempo menor de atuação	113
Figura 13 – Nuvem de palavras – O espaço de sala de aula e a professora	115
Figura 14 – A sala de aula para as docentes dessa pesquisa	116
Figura 15 – Classe 2 – O processo de valorização do professor	126
Figura 16 – A contradição Valorização X Desvalorização	128
Figura 17 – A construção da profissionalidade	138
Figura 18 – Classe 3 – O trabalho da docência na escola pública	148
Figura 19 – A escola sob o olhar das professoras	149

Figura 20 – Mudanças sociais e o ensino	158
Figura 21 – O trabalho docente e sua complexidade	166
Figura 22 – O trabalho da docência em tempos diferentes de atuação	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução e metas do IDEB da escola

30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Problema.....	27
1.2 Objetivos.....	27
1.2.1 Objetivo Geral	27
1.2.2 Objetivos Específicos	27
1.3 Delimitação do Estudo	28
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	30
1.5 Organização da Dissertação.....	32
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1 As pesquisas vigentes que abordam esse tema.....	34
2.2 A profissionalidade: definição e suas implicações.....	42
2.3 O trabalho docente.....	45
2.4 O que significa ser professor?	51
2.5 O desafio de ser professor	55
3 MÉTODO	62
3.1. Tipo de Pesquisa.....	62
3.2. População	63
3.3. Instrumentos	65
3.3.1 A escolha do instrumento	65
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	66
3.5. Procedimentos para Análise de Dados	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
4.1 Classe 4 – Trajetória pessoal e profissional.....	79
4.1.1 A carreira como meta	81
4.1.1.1 Percurso das professoras com tempo maior de atuação	82
4.1.1.2 Percurso das professoras com tempo menor de atuação.....	91
4.2 Classe 1 - Os afetos à prática docente	105
4.2.1 – A busca e o medo de ser professor	106
4.2.1.1 A visão das professoras com tempo maior de atuação	108
4.2.1.2 A visão das professoras com tempo menor de atuação	111
4.2.2 O espaço da sala de aula e a professora.....	115
4.2.2.1 A sala de aula para as professoras com tempo maior de atuação	117
4.2.2.2 A sala de aula para as professoras com tempo menor de atuação	120
4.3 Classe 2 - O processo de valorização do professor	125
4.3.1 Desvalorização x Valorização	126

4.3.1.1 O olhar das mais experientes	128
4.3.1.2 O olhar das iniciantes	133
4.3.2 Construindo a profissionalidade	137
4.3.2.1 A profissionalidade das docentes com tempo menor de atuação	139
4.3.2.2 A profissionalidade das docentes com tempo maior de atuação	146
4.4 Classe 3 – O trabalho da docência na escola pública	147
4.4.1 Contextualização da escola.....	149
4.4.1.1 O que dizem as docentes com tempo menor de atuação	150
4.4.1.2 O que dizem as docentes com tempo maior de atuação	154
4.4.2 Mudanças sociais e o ensino.....	158
4.4.2.1 A perspectiva das docentes com tempo maior de atuação.....	158
4.4.2.2 A perspectiva das docentes com tempo menor de atuação.....	161
5 O QUE SIGNIFICA SER PROFESSORA?.....	165
6 CONSIDERAÇÕES-FINAIS	171
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE I - OFÍCIO	181
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	182
APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	183
APÊNDICE IV - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES... 184	
APÊNDICE V - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES 191	
APÊNDICE VI- SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES.... 195	
APÊNDICE VII - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES . 198	
APÊNDICE VIII - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES 206	
APÊNDICE IX - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES... 208	
APÊNDICE X – MEMORIAL.....	216
APÊNDICE XI - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....CONTRACAPA	
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	233
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	236

1 INTRODUÇÃO

Ser pesquisadora sempre esteve como algo difícil e uma impossibilidade na trajetória escolar e profissional pela qual passei. Tornar-me a pessoa que investiga, que procura entender além do que está supostamente visível, é uma tarefa árdua e que requer muita disciplina. Não tem sido fácil empreender esse caminho.

Nem sempre foi assim. Perspectivar e projetar a viabilidade de ser ou de vir a ser pesquisadora é uma ideia recente, que jamais pensaria há alguns anos atrás. Não concebia tal pensamento diante dos obstáculos, que se avolumavam durante o percurso pessoal e profissional. Isso só se tornou viável perante circunstâncias mais favoráveis da vida atual. Mas, nem tão prósperas assim...

Assim, tudo começou, quando quis ser professora. Não era uma meta. Em 1990, estabeleci como objetivo, buscar uma realização profissional, visto que, quando mais jovem, não concluí o curso de psicologia, que tive como escolha, quando ingressei na universidade. Acredito que, pela minha imaturidade do momento, fez com que eu desistisse desta opção e mais tarde, ressentida deste meu abandono, procurei assegurar um outro caminho.

Não era mais possível, ser psicóloga, diante das intempéries da vida e do restrito tempo, que me impedia de assumir tal compromisso. Assim, adicionei ao meu percurso, a área de Humanas, matéria que se entrelaça à Biológica, classificação posta, também, à Psicologia, que abracei, em outros tempos, no entanto, campo concernente, ao que gostaria de desenvolver.

Uma vez casada e sem uma perspectiva profissional, optei por fazer Pedagogia, escolha viável e concebível para aquele período da minha vida. Desse modo, tornei-me professora e logo descobri na prática do ensinar, que esta não se restringe, ao só lecionar, pois o processo de ensino é um convite constante ao aprender.

O tempo, enquanto professora, se fez pouco. Porém, foi uma época de aprendizagem. Compreendemos muitos conteúdos, a partir, do que os alunos sabem. Ministrei aulas no magistério de Filosofia da Educação, Didática e Filosofia para o primeiro ano do Ensino Médio. Todos em escolas particulares.

No ensino público, o meu primeiro contato foi com alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Passei por um concurso e iniciei o meu trabalho, como docente, no município onde moro. Precisei alfabetizar e sem saber ao certo, como fazê-lo, passei a estudar, como ocorria a apropriação da língua e dos símbolos matemáticos dos alunos.

Concomitante a esse processo, pude participar de um projeto, único, ligado à USP (Universidade de São Paulo) e associado a Companhia Nestlé de Alimentos. Tratava-se de uma iniciativa diferenciada da Prof^ª. Dra. Stela Piconez, que tinha a intenção de compreender o processo de alfabetização e de escolarização fundamental para adultos, com pouca ou nenhuma experiência escolar. Cuidava este projeto de atender funcionários da Nestlé, nos locais em que existia esta fábrica, por um período de cinco anos, em que os alunos poderiam iniciar e/ou terminar o Ensino Fundamental, cujos horários de aula eram adaptados aos horários de serviço dos operários. De tal modo, que se houvesse alguma mudança no seu turno de trabalho, poderia optar por participar de outro período na escola.

Além desta flexibilidade, o projeto exigia que se tivesse na sala de aula, um pedagogo, pois, segundo a autora, este profissional se preocuparia com as etapas de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. Portanto, o pedagogo era quem ficava em sala de aula e o especialista da área, dava plantão na escola, para atender possíveis dúvidas do pedagogo. Este programa marcou meu percurso profissional, pois pude me familiarizar com os procedimentos de alfabetização e letramento, bem como, com diferentes teorias que abordam esta questão. Mal sabia que, no futuro, eu estaria às voltas com formação de professores alfabetizadores.

Logo, sob este contexto, busquei o concurso de Orientadora Pedagógica, uma vez transitando no cargo de Vice-diretora e mesmo Diretora. Isto porque fui convidada para a vice direção, após um ano e meio de ser professora, depois de ter me efetivado no município, em 1997. Esta experiência foi relevante para o que viria depois, embora, eu não a tivesse como meta.

Desta forma, quanto tornei-me Orientadora Pedagógica, efetiva no município, no início de 2000, ao completar dois anos de casa, tive a oportunidade de me embrenhar pelos caminhos no como alfabetizar. Participei do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), curso organizado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), no qual, fui coordenadora de grupo, por um período, de cinco anos, na rede municipal.

Assim, constatei que o percurso era esse e as ações começaram. Algumas infrutíferas, outras com sucesso e na busca de me constituir uma profissional, que tivesse bom desempenho e ações consistentes, tais condições, perpassaram por vários equívocos, mas também, por diversos acertos.

No desenvolvimento das atividades, a ideia sempre foi de considerar o local de onde o professor falava e porque assim o fazia. Tive o ensejo de conhecer bons profissionais, do mesmo modo, o contrário aconteceu.

No trajeto de Orientadora Pedagógica, observei a precariedade das condições do trabalho docente, mais apropriadamente, de professoras, visto que, no ensino dos anos iniciais, a maioria, é professora. Eu compreendia bem esta singularidade, uma vez que, enquanto docente, e hoje, orientadora, este contingente se faz presente no nosso trabalho.

Observava que muitos professores precisavam investir em sua própria prática, ação constante no processo de aprender a ensinar. E aqui não se diz só o investimento no conhecimento, como também, dos materiais que utilizavam em sala de aula, espaço físico adequado, auxílio de um outro profissional, estagiária talvez, principalmente, quando a sala era (e é) numerosa, enfim, o mínimo para o desenvolvimento diário do trabalho de professores e professoras. Senti que os e as docentes se consideravam desamparados na sua prática educativa e que buscavam auxílio, onde e com quem o encontrasse.

No que se refere à natureza do trabalho, há de se reportar, ao pouco investimento em políticas públicas, de que trata o estudo feito por André (2015). Esta análise cuida das políticas de apoio aos docentes, dos fatores, que causam satisfação nos professores e os que os deixam insatisfeitos, motivos, muitas vezes, de o profissional, não permanecer na carreira docente, além de, tal estudo, apontar que, há poucas matérias neste sentido.

Dentre vários aspectos apresentados por André (2015) encontram-se algumas recomendações. Cabe destacar aqui, neste contexto, a necessidade de uma equipe de apoio pedagógico, que acompanhe o trabalho do professor e da professora, desde o planejamento, prática e, em particular, o processo de avaliação. No entanto, para que isso aconteça, esta equipe, também, precisa atuar em programas e formação continuada, que otimizem este trabalho, fatores benéficos ao desenvolvimento profissional.

Do mesmo modo e ao delinear as políticas docentes, André (2015) salienta a importância das condições de trabalho. E neste íterim, acena para a preocupação constante, de não se sobrecarregar o professor ou professora, com muitas tarefas insípidas, de tornar os recursos acessíveis, de se proporcionar, que as instalações estejam adequadas para o uso, que a segurança escolar seja garantida, além das questões disciplinares dos alunos. A autora pontua que, sem estas ações essenciais, para a tranquilidade do professor e da professora em sala de aula, os alunos não obterão êxito.

O referido estudo, traz muitas outras contribuições para o desenvolvimento profissional do docente, porém, não cabe aqui abordá-los, ao menos, neste momento.

Deste modo, ainda, enquanto orientadora e, como personagem coadjuvante da prática de diferentes professores e professoras, pude verificar o cabedal de conhecimento de cada um deles e delas, bem como a experiência profissional, que cada sujeito traz da sua história de vida e que situa a prática em sala de aula, conforme a vivência de cada um.

Assim, observei e experimentei a complexidade do trabalho do professor, em particular, da mulher, professora, que se vê diante dos desafios constantes de um mundo cada vez mais globalizado, imerso em avanços tecnológicos e científicos, mundo em que as questões culturais aproximam e concomitantemente, separam pessoas, mundo em que o fator econômico, pode ser uma preciosidade, para alguns, para os que possuem a riqueza, ao mesmo tempo que, pode destituir outros, por a não possuírem.

Num mundo em transformação, ainda há as questões sociais que intensificam o modo diferente de se relacionar, o distanciamento e quase ausência de diálogo entre as pessoas, entre familiares, que voltam sua atenção, à individualidade, às atitudes superficiais e ao que é materializado, o ter, esquecidos do outro, do vir a ser, condição tão necessária ao ser humano.

O professor, a professora envoltos e mergulhados nesse universo complexo são reconhecidamente aqueles e aquelas, que podem auxiliar os futuros cidadãos, os estudantes, a se tornarem sujeitos aptos a enfrentar este mundo desafiador. Para isso, o docente necessita ser o formador de pessoas conscientes, críticas, reflexivas e autônomas.

No entanto, do mesmo modo, que tem o papel central, como agente essencial de mudança, na complexidade do tempo presente e diverso, encontra-se num espaço de ensino e de aprendizagem com inadequações, que não respondem à pluralidade dos desafios postos.

Por mais dedicados e dedicadas, que os professores e professoras sejam, estes não conseguem o sucesso almejado por eles e por toda uma sociedade, no que se refere, à qualidade de ensino, porque exercem uma profissão cada vez mais exigente, repleta de intercorrências, que se configuram em ações educativas, em condições precárias, que não permitem o desenvolvimento pleno do ofício e nem possibilita a escola, ser a referência social tão importante para um processo de mudança.

Sob a égide desse pensamento e por se preocupar com as condições de trabalho do professor, a construção e incremento de seu profissionalismo, em especial, da professora, que se volveu na direção de analisar esse aspecto, de compreender e comparar o que é ser professora hoje e o que significava ser professora há vinte anos atrás. Cuida-se do termo, agora, no feminino, porque o corpo, a substância desse estudo, evidencia a marca atribuída à mulher e contraditória, alteração de lugares e posições sociais, que mediam e norteiam suas atividades públicas ou seu desenvolvimento profissional, no desenrolar de sua própria história.

Assim, a pergunta que se coloca é: em que medida as mudanças no mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade das docentes? E, no caso, qual a percepção destas professoras, envolvidas nessa pesquisa?

De acordo com Roldão (2005), houve um tempo, século XIX e meados do século XX, no qual ser professor era considerado, quanto ao saber, o profissional detentor desse conhecimento, traduzido nas disciplinas escolares que dominava, mas que garantia a exclusividade desse seu conhecimento. Além do mais, era reconhecido socialmente, por este privilégio, de poder transmitir seu saber, para todos àqueles que visavam um prestígio social, condição tanto para os que almejavam a ascensão ao *status* social, como para os que pretendiam manter esse nível. Esta era a identidade do professor da época.

A mulher não pertencia a esse grupo seletivo da Educação, tanto no que se refere a alunos e professores. Segundo Rabelo e Martins (2006), a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, centraliza a mulher, no seu papel social, ou seja, a tarefa de educar seus filhos.

A partir disso, o mercado de trabalho passa a absorvê-la, de forma gradual, conforme a sociedade, aceitava esta possibilidade, diante de suas características femininas, que se justificavam, nas diferenças biológicas, entre o homem e a mulher, posto que esta última, teria a condição do “dom” e “vocaçãõ” para a docência, pela simples razão, biológica, de ser reprodutora e responsável pela socialização e educação das crianças.

Além do mais, narra Rabelo (2008), a mulher é quem aceitaria uma remuneração menor, pois a atividade social do homem, tinha a incumbência de sustentar a família. Ademais, o exercício da docência, não exigia alta intelectualidade, uma vez que, cabia à mulher ter conhecimento das primeiras letras, os cálculos aritméticos básicos e, segundo Louro (2011), saber a doutrina cristã, requisitos básicos, no Brasil, para ambos os sexos, antes da Independência do país. Mas isso, logo se modificaria.

A história, processo complexo e não simplista, conta que a função como agente de ensino, tem sua origem no escravo grego, que tinha como ocupação, “ensinar os filhos dos vencedores”, ou seja, “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura” (ROLDÃO, 2005, p. 115). Além disso, a palavra pedagogo, advém etimologicamente, do grego, que significa dizer: aquele que conduz (*ago*) a criança (*paidós*) ao conhecimento.

A mesma autora, ainda acrescenta que há uma outra linha de evolução histórico-social, que estabelece o ato de ensinar, com sua procedência na Idade Média e fruto do desenvolvimento das universidades, coligado ao ato de tornar público o conhecimento, que muitos o buscavam com o intuito de ter acesso ao saber, que pertencia e encontrava-se concentrado somente a alguns. Para Roldão (2005), essas duas linhas teóricas tornaram-se mais complexas e advieram delas diferentes teorias, que propuseram referenciais distintos e que estes, apresentaram uma aparente contradição.

Dessa dicotomia, a função ensinar teve duas leituras: a de professar um saber, o professor é aquele que transmite o seu saber, que lhe é restrito e o torna público; ou por outra, o professor é quem ensina o outro a aprender. A autora defende que superar essa dicotomia é uma ação necessária e acrescenta que o professor de um saber restrito, não atende às necessidades de hoje, para Roldão (2005), esse período já passou. Diz ainda que, a importância do professor é inquestionável, mas que o seja com a roupagem de fazer o outro aprender os saberes socialmente indispensáveis.

Na história dos professores, Lüdke e Boing (2004) narram que, o modelo de docente, baseava-se na vocação e sacerdócio, ainda que se tratassem, de professores leigos. Com o advento da estatização, a profissão docente, deu seu primeiro passo, para a profissionalização, pois, houve o rompimento com a relação vocacional. Porém, esta mudança não foi suficiente para avaliar as normas específicas da profissão.

A reflexão, quanto a identidade do professor, e distintamente, da professora, é relevante, porque ainda exerce influências nas ações “das docentes” e porque é uma representação social poderosa, presente nas discussões relativas à qualidade de ensino, discussões estas, que não consideram a mudança estrutural ocorrida na Educação, por força do atendimento extensivo a todos os cidadãos e a diversidade que esta mudança trouxe para a escola.

Esse referencial de profissionalidade, pelo qual, muitos passaram, enquanto alunos, no contato com professores, detentores do saber, perfilhado, como modelo feminizado e de “menos valia”, ainda está impregnado nas ações, dos que exercem essa profissão e que não compreendem, não concebem essa transformação global, que tomou conta da sociedade, ou por outra, não atendem as expectativas e necessidades, que se esperam deles e delas.

Ser professor é uma profissão que requer conhecimento abstrato, como também, exige profissionais com qualificações elevadas e que se constituam, numa relação humana, visto que, o docente, como diz Tardif e Lessard (2014), tem uma ocupação num trabalho interativo, “o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas como elas próprias” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 20), como é o caso da Educação, desafio primeiro desse tipo de trabalho, uma vez que as pessoas são a matéria-prima em questão. Assim, ser professor é uma atividade complexa, que requer, daquele que se propõe ser um docente, ter muito mais que conhecimento, necessita saber relacionar-se, ver o outro como aprendiz, ser em construção e do mesmo modo, se constituir como docente.

Para Roldão (1998) “o *exercício da função* do professor mudou. Todavia, [...] que é igualmente inegável que, no essencial, a *função profissional* não mudou...” (ROLDÃO, 1998, p. 2).

No olhar de Esteve (1999), “ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos atrás” (ESTEVE, 1999, p. 96). E lá se vão quase vinte anos e ao que parece esta afirmação é evidente para os dias de hoje.

O que pensar do trabalho do professor, em específico, da professora, nos dias atuais? O que muda e por que se vê essa profissional às voltas com questões tão diferenciadas?

Estes são temas centrais nesta pesquisa e para o desenvolvimento destas ideias quis esse estudo, esclarecer, analisar e comparar o trabalho docente, em períodos diferentes, que retratassem as características da professora e sua profissionalidade, de modo a apontar os avanços, prováveis retrocessos e perspectivas para o contínuo trabalho docente.

Destarte, procurei destacar o olhar da professora e evocar a sua voz sobre o seu próprio trabalho. Quis elucidar seus saberes e seu conhecimento. E, para tal, verifiquei como ocorre esse processo e qual a sua relação com a prática.

Eu acredito ser um estudo relevante porque ao se conhecer o trajeto da professora de hoje e de ontem, num percurso demarcado de vinte anos, pode-se oferecer alternativas de formação e investimento nesse profissional.

1.1 Problema

Ao considerar a profissão professor, em particular, da professora, uma atividade complexa e tão essencial para a mudança na qualidade de ensino, essa pesquisa se propôs a analisar:

- Qual o papel e as condições de trabalho da professora de 20 anos atrás e a situação nos dias atuais?
- Houve mudanças? Que mudanças são essas? A que se pode atribuir tais mudanças?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I com tempos diferentes de atuação.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar as professoras, suas necessidades e suas contingências de trabalho.

- Conhecer a percepção da professora diante de seu trabalho como docente.
- Compreender a construção do conhecimento sobre a profissionalidade necessária à professora com tempo de atuação entre 3 a 5 anos e entre 15 a 20 anos.
- Avaliar possíveis mudanças no mundo do trabalho de diferentes professoras.

1.3 Delimitação do Estudo

Essa pesquisa tem como objeto, caracterizar a professora do Ensino Fundamental I, segmento integrante da Educação Básica, com o intuito de apontar e analisar, o quanto as mudanças do trabalho dos docentes deste segmento afetam a profissionalidade das professoras. Assim, compreender os aspectos que demarcam essa atividade profissional, seus elementos e as relações que se estabelecem, diante das adversidades enfrentadas pela profissão, serão explicitadas, conforme o desenrolar dessa investigação.

Desse modo, esse estudo desenvolve-se em uma escola, de uma cidade, da rede pública, municipal, do Vale do Paraíba Paulista, interior do Estado de São Paulo. Segundo o IBGE¹ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é uma cidade, em 2017, com uma população estimada de 92.587 pessoas. No último censo, realizado em 2010, a cidade tinha uma população de 84.752 pessoas. Ainda, de acordo com este censo, a taxa de escolarização, para crianças e jovens, entre 6 a 14 anos de idade, era de 98%. Em 2015 teve 11.533 matrículas no Ensino Fundamental.

A cidade conta com 13 escolas municipais, do Ensino Fundamental I, sendo que, 12 escolas se situam em zona urbana e uma fica na zona rural. No segmento aqui estudado, a rede municipal possui 186 professores.

No que se refere ao sistema educacional, o IDEB² (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2015, desta cidade, atingiu a meta e apresentou uma média maior que 6,0 (meta instituída até 2021, como patamar educacional de qualidade a ser alcançado pelo país).

¹ Consulta realizada no site do IBGE em 17.set.2017.

² O **Ideb** é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6,0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (QEdu Academia, 2017).

O objetivo da cidade agora é manter essa situação de ensino e garantir que os alunos continuem aprendendo, além de adequar o fluxo escolar³, visto que se encontra em evolução, no que se refere ao seu processo de ensino.

Em seguida, apresento os dados que corroboram essa afirmação, além de mostrar a nota respectiva ao desempenho dos alunos e o IDEB obtido pela cidade em 2015.

Tabela 1 - Resultado do aprendizado e IDEB da cidade em 2015

APRENDIZADO	FLUXO	IDEB
6,50	0,95	6,2
Quanto maior a nota maior o aprendizado.	Quanto maior o valor maior a aprovação.	Meta para o município 5,9.

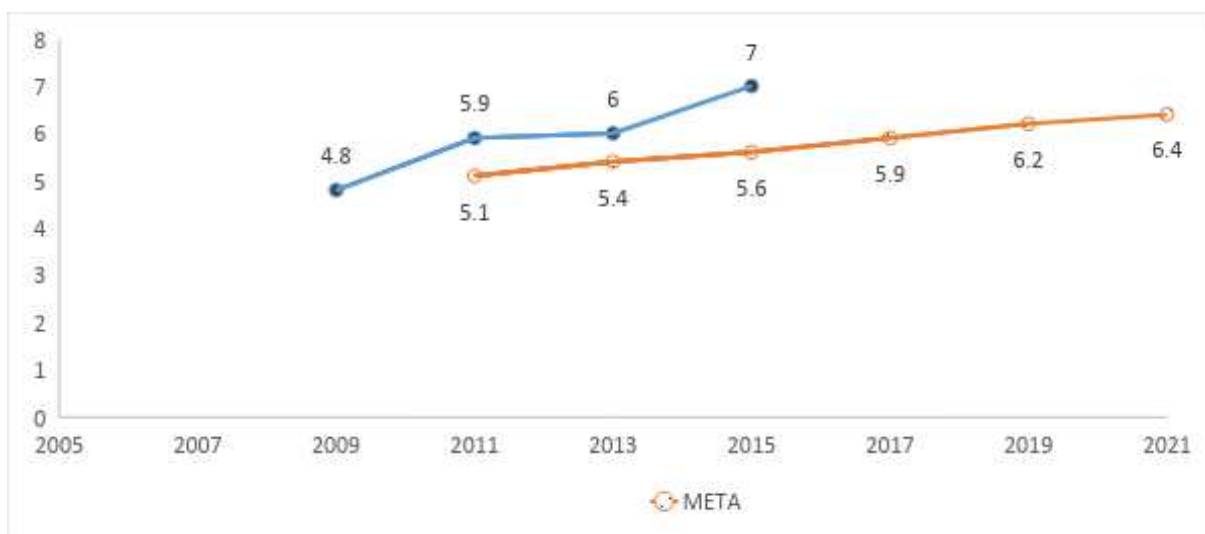
Fonte: QEdu.org.br⁴. Dados do Ideb/Inep 2015. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 20.mai.2017.

A escola municipal do Ensino Fundamental I, inserida nesta cidade, está localizada em zona urbana, conta com 20 professores, sendo eles, dezoito do ensino regular, do segmento apontado e dois professores de Educação Física. A escola tem uma diretora, uma orientadora pedagógica, secretário e escriturário, dois inspetores e três auxiliares de serviços gerais. É uma escola que atende alunos de classe média e alguns alunos de baixa renda.

Suas instalações contam com nove salas de aula, sala de direção, de orientação, secretaria, sala de professores, sala de leitura, espaço reservado para o reforço escolar, pátio e cozinha, um palco, parque e quadra coberta. Possui 549 alunos, distribuídos da seguinte forma: 4 salas de aula de 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos e 3 salas de 4^{os} e 5^{os} anos. É uma escola que tem bom desempenho, além de ser considerada uma escola de referência na cidade. Sua performance diante de uma avaliação externa é significativa, visto que teve uma evolução. A seguir demonstro este processo:

³ **Fluxo:** representa a taxa de aprovação e evasão dos alunos.

⁴ Esse portal é uma iniciativa das empresas Meritt e Fundação Lemann. Tem como objetivo permitir que a sociedade brasileira conheça e acompanhe a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. É um portal aberto e gratuito.

Gráfico 1 – Evolução e metas do IDEB da escola

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Idep/Inep (2015). Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20.mai.2017.

Assim, constatei que é uma escola com qualidade, pois o índice apresentado mostra a progressão do ensino e tal ferramenta, ainda, permite que se faça o monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento da escola. Além de tudo isso, a escola possui lista de espera por uma vaga, diante de seu bom retrato perante a comunidade.

Todos estes critérios foram relevantes para essa pesquisa, uma vez que se quis compreender os aspectos profissionais dessas professoras e o que é necessário para o ser em sua excelência.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Segundo Delors (1998), a Educação ocupa cada vez mais espaço na vida dos indivíduos. Hoje não há como adquirir conhecimentos que se perpetue para toda vida. Isto porque o que era esquadrihado como fases da vida: infância, juventude, adulto e idoso agora tem perspectivas de futuro. Não se para, quando se adquire a aposentadoria, há muito o que fazer além do tempo ativo de trabalho.

Assim sendo, a constante mudança em que se encontra o mundo, se reflete na Educação que também se vê às voltas com estas mudanças, pois as possibilidades do aprender transcendem os muros da escola e o que antes se exigia qualificação para determinada atividade

passa a ser substituída por “noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação” (DELORS, 1998, p. 103).

Se a sociedade muda, se a Educação também recebe esse convite, o professor é a pessoa central desse processo. E, como tal, precisa se ver constantemente à busca de novos conhecimentos, uma vez que o conhecimento adquirido na fase inicial do seu trabalho ou mesmo alcançado com a experiência, rapidamente se torna obsoleto e exige o desenvolvimento da formação profissional permanente.

Se o bem maior é a Educação e o que se quer é investir na qualidade desse trabalho, o professor deve se apropriar das competências necessárias para o seu desenvolvimento profissional, para atender as exigências de um mundo que se evidencia no contexto escolar, de modo a garantir a “igualdade de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida, sejam quais forem os desvios ou incertezas do seu percurso educativo” (DELORS, 1998, p. 106).

É um “futuro possível” e “desejável da profissão”, delinear competências do professor, diz Perrenoud (2000). É certo que irão se caracterizar pela não neutralidade, mas são importantes porque podem “relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros” (PERRENOUD, 2000, p. 12).

Muitos estudos têm-se voltado para a formação de professores, porém, o olhar dessa pesquisa foi de conhecer a profissionalidade da docente, da mulher professora e compreender o contexto em que está inserida, entender sua percepção sobre seu trabalho, bem como o desenvolvimento histórico, político, econômico e social desta profissão e comparar o ser professora em tempos diferenciados de atuação.

Entende-se importante esse estudo, uma vez que o professor é “um ser em relação” e que seu trabalho não se restringe em transmitir conteúdos.

Ao comparar tempos diferenciados de atuação, pôde-se caracterizar e explicitar o decurso histórico, dificuldades e limitações, avanços, subjetividades, além de se configurar iniciativas favoráveis para melhor desempenho dessas profissionais.

Além disso, pôde-se propiciar reflexões sobre ações que permeiam o trabalho docente e que permitam traçar possíveis projetos de formação docente mais adequados e pertinentes à melhoria do ensino, fruto destas professoras em desenvolvimento.

1.5 Organização da Dissertação

Ao longo da dissertação, os capítulos estão expressos e organizados como se descreve a seguir.

A Introdução versou sobre o tema e o contexto pelo qual passa o professor em seu desenvolvimento profissional. Adentra ao problema central da pesquisa que foi de comparar o ser professora nos dias atuais e a atuação deste profissional há 20 anos atrás. Além disso, também discorre os objetivos, a justificativa, a delimitação do estudo e a relevância do tema.

A fundamentação teórica dessa dissertação fez o registro dos desafios de ser professor, em especial, ser professora e seus contratempos. Também analisou estas perspectivas por meio de autores que subsidiaram e que permitiram dar o corpo teórico condizentes às elucubrações feitas nesse estudo. Ainda nesta seção, traçou-se um panorama de pesquisas que abordaram esse tema e configurou-se a situação do trabalho docente na sociedade.

O capítulo seguinte explicita a metodologia utilizada, o tipo de pesquisa aqui relatada, a população e amostra, os instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados. Este capítulo discorre sobre o método que foi utilizado, bem como o caminho que se desenvolveu essa investigação, sob uma abordagem qualitativa.

O quarto capítulo ficou marcado pela análise e comparação das informações coletadas sob a perspectiva da teoria evidenciada nesse estudo e com o objetivo primeiro de mostrar caminhos exequíveis, ao problema proposto, bem como, dar forma aos resultados obtidos. Nesse sentido, os dados coletados, junto às professoras envolvidas neste estudo, foram submetidos à análise de conteúdo e interpretados por mim, enquanto pesquisadora, de forma rigorosa, após ter delineado mapas mentais, que dessem visibilidade, às conexões expressas, nas falas das professoras.

Inseri o quinto capítulo para dar forma aos dados encontrados e deixar claro o significado de ser professora, mulher, nos dias atuais e há vinte anos atrás.

Ao final apresentei as considerações finais, relativas ao estudo, com a retomada das ideias principais dessa pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As pesquisas vigentes que abordam esse tema

Para conhecer o panorama dos estudos em torno do que é ser professora hoje e há vinte anos atrás, bem como as mudanças no mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I investiguei dissertações e teses no banco de dados da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), a partir de expressões, que delimitam esse trabalho e leituras de resumos das pesquisas encontradas. Assim, os procedimentos assumidos para essa análise foram os seguintes:

- Levantamento dos resumos por meio das palavras-chave: “ser professor”, “trabalho da docência e Ensino Fundamental I”, “competência do professor” e “profissionalidade docente”.
- Filtro por período, dos tempos designados nessa pesquisa para comparação, 5 anos/ 2013-2017 e 20 anos/1997-2017.
- Seleção dos resumos que se referiam à profissionalidade docente do Ensino Fundamental I e do que significa ser professor hoje e vinte anos atrás.
- Caracterização dos resumos por assuntos, considerando título, ano, área de conhecimento, tema principal e tipo de pesquisa realizada.
- Organização dos dados coletados e construção do texto sobre eles.

Como primeira ação, buscou-se o banco de dados da CAPES, a partir das consignas relatadas acima. Quando utilizei a expressão “Ser professor”, que estivesse em diferentes pesquisas, encontrei 113.719 trabalhos entre livros, teses e artigos relacionados à elocução em questão. Desta forma, ao filtrar a busca com o mesmo termo, com o tempo de atuação mais específico, ou seja, períodos de cinco e de vinte anos (tempo exigido de experiência para os grupos de professores dessa pesquisa), delimito a busca para 26.471 trabalhos, referente ao tempo de cinco anos e 64.122 para vinte anos. É importante informar que nesta procura busquei temas de pesquisa, que contivessem o termo “Ser professor”, o que se evidenciaram foram àquelas, em que esta expressão estava inserida no interior de seus títulos.

Ao demarcar a expressão “Ser professor”, por assunto e para o período de cinco anos retroativos encontrei dois artigos. Um deles versa sobre a motivação em sala de aula junto aos alunos de Licenciatura em Matemática. Segundo a pesquisa, os alunos apontam que há motivação nos três saberes docentes: o saber científico, o saber-fazer e o saber-ser. A conclusão do trabalho converge para a reflexão de que esta análise beneficiou tanto os alunos, como os professores, que puderam analisar a própria prática e o estímulo para a continuidade na carreira de professor. O segundo artigo tratou de estágios curriculares supervisionados para futuros professores de Educação Física. Este estudo destaca a importância desta disciplina na formação inicial do professor, pois possibilitará a escolha ou não do estagiário em ser ou não professor.

Ao se estender o mesmo processo para o tempo de vinte anos detectei cinco artigos e uma resenha (APÊNDICE VI). Esta última é uma análise de livros de Ciências em espanhol, porém, o texto estava indisponível e não foi possível obter mais detalhes. No que se refere aos artigos, dois deles são os mesmos relatados no parágrafo anterior. Um dos artigos tem por objetivo compreender as diferentes formas de ser professor diante das políticas nacionais e locais, bem como a produção cultural advindas por diversos contextos. Outro artigo busca entender as ações do professor no espaço e tempo da escola, sob o viés do professor de Educação Física, no Ensino Fundamental, na constituição de ser professor e a sua relação com a profissão docente. O último artigo relata um exemplo de trabalho coletivo com professores, que tem por fim acompanhar o processo de construção de novas subjetividades educacionais, que assegurem o ser professor, nos dias atuais, além de propor outras possibilidades. Os docentes dispõem sobre os significados e sentidos do seu trabalho por meio da escrita de suas histórias.

Ao refinar um pouco mais, agora por título, num período retroativo de cinco anos e cujos títulos iniciassem com o termo aqui referido encontrei cinco artigos. Estes artigos abordaram o que é ser professor, diante de um mundo de mudanças e as análises se diferenciavam, conforme o objetivo de cada texto. Três deles trataram das representações sociais do que é ser professor; um deles cuidava de analisar o autodesenvolvimento do professor em situações conflitantes, em que é chamado para tomar decisões e, finalmente, o quinto artigo analisou os desafios do trabalho do docente, que necessita enfrentar a ressignificação da escola, diante da perspectiva e exigência da contemporaneidade.

Quando se estende a mesma pesquisa para vinte anos, encontra-se quinze trabalhos, dentre eles, artigos, teses, livros e atas de congresso (APÊNDICE V). Os cinco artigos que apareceram, no tempo de cinco anos, se repetem. Entre as outras pesquisas há estudos quanto ao gênero e sexualidade do professor; o trabalho do docente, sua relação perante as diferentes culturas e a Educação na sociedade atual; o estudante de Letras e a construção do seu letramento na posição de professores de Educação Básica, enquanto professores alfabetizadores e corresponsáveis, na condição também de aprendiz, na aquisição do ensino da língua e por fim, somente um artigo, um livro e uma tese abordaram o viés do trabalho docente e em que proporção esta atividade é afetada pelas mudanças do mundo e da sociedade.

Para o recorte “trabalho da docência e Ensino Fundamental I”, não há correspondência de trabalhos, nem por assunto, títulos e do mesmo modo, para os períodos especificados nessa pesquisa.

Quando o exame analítico tem por expressão “competência do professor” encontram-se 2.599 trabalhos, entre teses e artigos. Ao se delimitar a busca para o tempo de cinco anos e por assunto, o resultado encontrado é de exatamente oito artigos. Dentre estes artigos, seis se apresentaram em espanhol e dois deles em português. Dentre os que estavam em espanhol, um deles tinha uma abordagem qualitativa, de estudos de casos, que explorou as pedagogias emblemáticas de professores que ensinavam para a competência, ao nível mundial, nas disciplinas de Matemática, Ciência, Inglês, Estudos Sociais e em música. Outro artigo cuidou de delimitar as características ideais do professor como profissional, docente e médico, de pós-graduação de Pediatria, de uma faculdade de Medicina no Chile. Um terceiro artigo buscou descrever e analisar como se configuram as competências dos professores, ideais e reais, no que se refere à Educação a distância (EAD), sob a percepção de alunos e docentes de um curso de graduação em Administração, de uma instituição particular brasileira.

Um quarto artigo traça o panorama histórico da Andragogia (arte de ensinar adultos), a insere no contexto escolar superior, com o objetivo de desenvolver em estudantes universitários, competências cognitivas e metacognitivas. O quinto artigo analisa as crenças de professores da Espanha que estão imersos em uma língua estrangeira, por meio da importação de experiências explícitas de propagandas. Finalmente, o sexto artigo tem a intenção de construir um modelo teórico, como referência para dinamizar as tendências do desenvolvimento de competências docentes para professores da Tecnologia da Saúde.

Dos dois últimos artigos, apresentados na língua portuguesa, um teve por fim discutir o perfil do professor do século XXI, que segundo o texto deve ser um profissional reflexivo, ter bom relacionamento com seus pares e alunos, trabalhar de forma interdisciplinar e inclusiva, além de reconhecer as competências necessárias a um docente deste século. O último artigo ressalta, por meio de relatos de experiências, a importância e a aplicabilidade de um modelo de ação, no formato de oficina, do desenvolvimento de habilidades em informação, no contexto das tecnologias digitais, como condição da sociedade atual, em particular, qualidade essencial aos professores da Educação Básica, da rede pública.

Na busca da mesma expressão, por assunto, agora para o período de vinte anos, destacam-se doze trabalhos, sendo duas teses e dez artigos (APÊNDICE VIII). Os oito artigos descritos anteriormente se evidenciam. O que se acrescenta são duas teses e dois artigos.

Dentre as teses, uma delas investiga posturas e procedimentos do professor, que auxiliam na construção de um clima favorável ao processo educativo. A pesquisa se desenvolve junto aos alunos formandos do Ensino Médio, de uma Escola Estadual, que por meio de relatos, evidenciaram características dos seus professores, que permitiram uma relação interpessoal positiva, da qual o aluno sentia prazer e a vontade de permanecer em sala de aula. A outra tese coloca em discussão as mudanças, que ocorreram na economia, na tecnologia, nas diferentes formas de comunicação e de expressão cultural, nas relações comerciais, laborais, interpessoais que convulsionaram o sistema educativo aliado a um novo formato de escola, que tem o ensino da elite substituído pelo ensino da massa. Enfatiza que se a escola se sobressai, com o advento de todos na escola, por outro lado, esclarece que, garantir a qualidade do ensino para todos, estabelece desafios ao professor do século XXI. Assim, os autores do texto se propõem a uma reflexão e problematizam a necessidade emergente de se ter atitudes pessoais e institucionais inovadoras, face à profissão professor. A análise é baseada na referência teórica de Perrenoud, de outros investigadores e na legislação portuguesa.

Dos dois últimos artigos, um deles trata também das competências no discurso educacional, em particular, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo Ministério da Educação em 2006 e 1997, respectivamente. Para o autor deste artigo, a compreensão do conteúdo de tais documentos apresenta-se deficiente. Assim, em seu texto se discute os problemas e possíveis alternativas sobre as competências dos professores em sua prática, bem

como seus saberes. O segundo artigo e último para o recorte “competência do professor”, também evidencia as competências do professor, porém, o docente de contabilidade. Este estudo faz uma revisão histórica da formação dos professores no Brasil, destaca o surgimento e crescimento da discussão sobre a pedagogia das competências, e finalmente, analisa os professores da área contábil.

Ao designar a expressão “competências do professor”, para o período de cinco anos e inserida no título de trabalhos, localizei uma tese e um artigo. A tese analisa e verifica a competência da proficiência oral, de futuros professores de língua inglesa, formandos de Licenciatura em Letras, de uma universidade pública do interior paulista, no Brasil. Para tal, os professores são submetidos a uma versão experimental do teste oral *Epple*, o Exame de Proficiência para professores de Língua Estrangeira. Esse processo analisa os aspectos linguísticos das falas dos alunos, tais como, o vocabulário, a adequação e frequência das competências lexicais à situação proposta. Os resultados desta pesquisa apontam o imperativo de uma revisão dos descritores de vocabulário para o teste, bem como a criação de uma escala analítica, que pontue as diferenças entre as faixas que considere, as frequências destas últimas e a adequação da linguagem ao contexto indicado.

O artigo, cujo idioma é espanhol, trata de um estudo da competência leitora de crianças do Ensino Fundamental I. Para esta análise, o autor utiliza como instrumento a Escala de Avaliação da Competência em Leitura (EACOL) feita pelo professor e após a validação e verificação da consistência interna desta escala, conclui-se que esta ferramenta é válida e fidedigna, para o aprimoramento da leitura, desde que, se sigam as sugestões indicadas no texto, com o intuito de aperfeiçoamento e de se atingir índices mais elevados nesta habilidade.

Ao estender a expressão “competência do professor” para um período maior, de vinte anos retroativos encontrei a tese e o artigo, já explicitados nos dois últimos parágrafos, acrescidos de mais dois artigos (APÊNDICE VII). Um dos artigos pondera sobre a prática de docentes de língua estrangeira, no caso, de inglês, que ministram aulas para três turmas diferentes do Ensino Fundamental. Estes professores foram selecionados de acordo com a competência comunicativa na língua inglesa e como se faziam entender junto aos alunos. Os dados foram coletados por meio de anotações feitas em sala de aula. Os resultados mostraram que um professor, ainda que fluente na língua estrangeira, pode não promover boas situações de aprendizagem, enquanto que, um docente de língua inglesa, menos fluente, pode

proporcionar interações relevantes de aprendizagem, mesmo com deficiências linguísticas. Dessa maneira, para o estudo em questão, o professor de inglês precisa desenvolver sua competência comunicativa, bem como sua interação significativa e colaborativa em sala de aula.

Outro artigo que se evidencia na pesquisa, de vinte anos, para a expressão acima especificada, excede o tempo determinado para esta busca, ou seja, é um artigo de vinte e oito anos atrás e embora, relate competências do professor de língua materna, não cabe ser relatado aqui, porque ultrapassa o período designado para esse estudo.

Ao designar a consigna para “profissionalidade docente” descobri noventa e quatro trabalhos. Dentre eles, teses, livros, artigos e atas de congresso. Ao delimitar a mesma expressão, porém, que estivesse contido nesses estudos, encontrei cinquenta e dois trabalhos, como resultado, dentre eles, teses, artigos e livros.

Para melhor demarcar esta pesquisa, busquei o termo “profissionalidade docente”, no início do título. Para um tempo regresso de cinco anos, encontrei um artigo e para vinte anos, dois artigos (APÊNDICE IX), sendo que, há a repetição daquele localizado pelo período de cinco anos.

O primeiro artigo, escrito por Roldão (2012) cuida de delinear o conceito de profissionalidade, além de verificar as particularidades, quando aplicadas à atividade docente. É um texto que se baseia nos caracterizadores da profissionalidade mais consensuais, na literatura do campo sociológico das profissões. A análise se baseia na confrontação entre os fatores histórico-sociais, implícitos na atividade docente, fora ou dentro da comunidade de seus praticantes, docentes de ensino superior ou não, em relação à prática de ensino, considerando o poder, o saber próprio, clareza da função social desempenhada e o sentido de coletivo, enquanto profissão.

O outro artigo cuida de refletir sobre a profissionalidade, na busca de reconstruir o sentido da docência universitária, no século XXI. Tem como suporte teórico dados de acompanhamento de professores universitários, em ações de formação continuada, com o intuito de ressignificar a profissionalidade desses docentes, bem como dar configuração, a essa profissionalidade, diante dos desafios enfrentados por esse grupo de professores.

Quando especifiquei a mesma expressão, porém, com os critérios esmiuçados, por assunto e para um período retroativo de cinco anos, encontrei oito artigos, porém um deles se repete em outro idioma, em inglês. Ao ampliar, para vinte anos, descobri onze artigos, os oito já apontados para o tempo de cinco anos, acrescidos de mais três (APÊNDICE X).

Entre eles está o texto de Roldão (2012) já explicitados há três parágrafos anteriores. O primeiro deles é uma pesquisa, pós-doutorado, que investiga as dificuldades e facilidades na formação e atuação profissional de egressos de um mesmo curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e à distância. Trata-se de uma recuperação histórica sobre o curso e de evidenciar, se o curso de ingresso à profissão, é preparatório para os sujeitos, sujeitos estes nesta pesquisa, professores que trabalham na Educação Infantil e Fundamental, do ensino público, do Estado de São Paulo. O estudo mostra que para os egressos, a modalidade não importa, para a obtenção de uma formação, que lhes dê condições adequadas, para o exercício profissional. Além do fato do curso receber muitas críticas, outros aspectos relevantes são apontados no processo de profissionalidade desses sujeitos, tais como: a maturidade, a certeza pela escolha da profissão e o envolvimento com as questões sobre o cotidiano escolar e alunos.

Outro artigo cuida de analisar sistemas de formação de professores do ensino básico, sob a visão de uma narrativa tecnocrata da profissionalidade docente, de matriz europeísta, que limita as competências docentes, de forma regular e coletiva, consideradas como predominantes. Concomitante a essa perspectiva, discute o sentido e as fronteiras da profissionalidade, consolidada por processos de definição e efetivação de identidade profissional, diante da conformidade dos sujeitos, em relação à profissão, social e econômica, bem como, as fronteiras ideológicas e funcionais desta profissão.

O estudo seguinte cuidou de analisar as três dimensões do trabalho docente: o prescrito, o real/concretizado e o representado. Quis refletir a emergência da profissionalidade docente de uma aluna professora, que se encontrava no estágio supervisionado. Foi um estudo sociointeracionista, teve como perspectiva o ensino como trabalho e estudos sociolinguístico interacional. A análise de dados foi de forma multimodal e o exame das informações coletadas, revelou o posicionamento da estagiária, como autora de sua própria prática e de suas dificuldades.

Um outro texto foi encontrado por mim, que se voltou para a profissionalização do professor, sua formação inicial e o desafio de efetivar sua preparação docente, no que se refere à performance da atividade pedagógica, bem como a sua didática, em conflito constante com a ambição de se ter uma prática de ensino supervisionada, que insurja do seu *locus* e de uma matriz investigativa reflexiva.

Outra pesquisa interessante foi um estudo de caso, que quis compreender as dinâmicas pedagógicas do cotidiano de uma escola pública, do 1º ciclo, da Educação Básica, em Portugal. Explorou aspectos da construção da profissionalidade docente, em torno de quatro categorias, a saber: formação inicial, o começo da carreira docente, o exercício da profissão e as ações de formação. A pesquisa conclui que a função docente, ainda é uma atividade solitária, com as consequências que lhes são próprias; evidencia a inexistência de estratégias de acolhimento, aos principiantes da carreira, que por questões de lotação inicial, em locais de trabalho difíceis, precisam enfrentar situações desalentadoras; as formações que se apresentam, como agências de titulações, com vantagens nas progressões funcionais, porém, não alteram as práticas curriculares. O trabalho mostra como possibilidade, as escolas contarem com profissionais experientes, que possam apoiar os novatos, além de destacar a importância da implantação de processos de formação profissional docente, nas próprias escolas, estabelecendo-se grupos de reflexão.

Um estudo, ainda sobre profissionalidade de professores, se fez presente e se desenvolveu junto a docentes, de uma escola pública paulista, dos anos iniciais. A investigação era de verificar se os professores se desenvolviam em diferentes níveis, quanto à profissionalidade e, se havia padrões de reações dos docentes, diante de conflitos do cotidiano escolar. Foram analisadas entrevistas e respostas às análises de histórias hipotéticas, contendo um problema, para ser julgado ou solucionado. Os critérios estabelecidos foram baseados no referencial piagetiano. Os resultados mostraram que, tanto os depoimentos, quanto as reações aos conflitos, no que tange aos professores, dos anos iniciais, se apresentavam da mesma forma. O estudo conclui que, o desenvolvimento profissional docente, segue uma sequência de fatos, hierárquicos e, para a evolução dos esquemas profissionais é essencial, a tomada de consciência das barreiras enfrentadas, no dia a dia de sua prática, para que seja encontrada uma solução.

Um ensaio é o próximo trabalho, em que o autor, relaciona a própria prática de professor, em um curso de Especialização, em uma instituição de Ensino Superior e de anatomia humana,

num curso profissionalizante, no período de 2007 e 2009, experiência inicial de sua carreira profissional, com a aproximação teórica de Nietzsche e Foucault. O investigador quis, a partir do saber de sua experiência (que para ele é sempre negativa), compreender como, este saber, o auxiliaram na reconstrução de sua profissionalidade.

Outro estudo interessante foi, o que teve como objetivo, dialogar sobre a relevância de escutar as crianças na constituição da profissionalidade docente. A pesquisa apresenta narrativas de crianças, que surgiram durante a pesquisa, além de salientar a urgência, de incorporar a escuta das crianças, como dispositivo metodológico, nos processos formativos e tornar a escola, como espaço de vida, com significado para as crianças.

E, finalmente, uma pesquisa em que buscou colocar em xeque, a precarização do trabalho docente, sob o ponto de vista de autores, que focalizam a profissionalização do magistério, a identidade e socialização desses profissionais, as competências, da profissionalidade, do profissionalismo, do desenvolvimento profissional e do saber docente. A análise considera e examina também, a introdução das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), nos dias atuais, a parceria e autonomia entre os professores.

2.2 A profissionalidade: definição e suas implicações

A melhoria da qualidade de ensino requer ações na prática que, aliada à teoria e aplicadas ao cotidiano, não representam simplesmente o agir do professor e suas implicações. Quando se fala em profissionalizar uma profissão, que por muito tempo, esteve (e acredito que de certa forma, em parte, ainda possui esse viés), na condição de “missão”, exige dos envolvidos da Educação, análise e reflexão constante, para desnudar as insinuações sub-reptícias, que engendram um sistema escolar, que torna visível o papel do docente, como um ser do coletivo e um ser totalmente responsável pelos insucessos de seus alunos, visto que há um discurso pedagógico e social recorrente, que o responsabiliza pelos fracassos educacionais.

Ao se declarar essa excessiva dependência de sucesso, da prática educativa ao bom desempenho do professor, reduz o trabalho do profissional, seu desenvolvimento, que se vê exposto pelas diferentes investigações como “vilão” da história e por traçarem, estas investigações, um perfil de professor ideal, que não corresponde à realidade.

Ao definir profissionalidade, Sacristán (1999), afirma ser esta, uma tarefa não muito fácil, quando se trata da profissão professor, do ponto de vista sociológico. Isto porque, sob esse aspecto, essa discussão coloca em evidência dois pontos essenciais do sistema escolar, que são os fins e as práticas deste sistema. Segundo o autor, seria o mesmo que se discutir o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão docente. Explica que o conceito de profissionalidade significa uma constante elaboração e necessita ser contextualizado em seu momento histórico e a realidade social vigente, a qual o sistema escolar tem a intenção de legitimar.

Com a evolução da sociedade, a família educacional se vê assoberbada de funções que antes não lhes eram atribuídas e, esta exigência social, uma vez que se coloca como obrigatória, dificulta delimitar as funções do professor. Desse modo, a Educação é objeto de um grande debate social, porque se coloca como referência a imagem, de que Sacristán (1999) denomina, da profissionalidade ideal, que retrata uma série de aspectos, que estão relacionados aos valores, currículos, práticas metodológicas ou a avaliação, implícitas ao trabalho do docente, que são construídas em torno do professor ideal e que, por vezes, pode resultar em conflitos da ação do professor e as expectativas familiares.

Nesse contexto, vê-se o papel essencial das formações, num quadro diferenciado, do que significa exercer a função docente hoje. Para Roldão (2004), o investimento se faz necessário nas especificidades da função e do saber do professor. Segundo esta autora, é preciso retomar o conceito e se discutir formação, que atenda e alcance a extensão decisiva, social e política, que os professores têm em mãos.

A questão que se coloca é: os professores dominam o conhecimento especializado bem como suas práticas em termos de Educação e de ensino? Para Sacristán (1999), a resposta é negativa. Explica o autor que, as profissões se definem por suas práticas e por um conjunto de regras e conhecimento que as estabelecem. Para ele, o professor não detém essa competência, porque não é uma ação exclusiva do docente a responsabilidade sobre a atividade educativa. Na verdade, sua ação é influenciada pelas questões políticas, econômicas e culturais. ‘

Assim, definir profissionalidade, para Sacristán (1999) requer a observação das regras que serão consideradas, alicerçadas no conjunto de saberes e do saber-fazer, em permanente reelaboração. Por outro lado, para o autor, a profissionalidade pode se expressar, por meio da

diversidade de tarefas, que estão presentes entre as funções do professor, como por exemplo: “ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.” (SACRISTÁN, 1999, p. 77). Para cada tarefa exige-se um conhecimento específico ao professor, no entanto, o apoio do conhecimento à prática é precário, o que leva muitos deles agirem ao seu modo, com suas convicções, crenças e mecanismos adquiridos culturalmente, que faz com que o saber especializado, o pedagógico seja relegado a segundo plano. Essa constante relação entre conhecimento e ação, teoria e prática, redundam, no que esse autor, aponta como “tráfico de influências dispersas” (SACRISTÁN, 1999, p. 76). Para ele, isso ocorre porque o conhecimento e as ações estão presentes em todo lugar, em todos os contextos onde a prática acontece.

Ao considerar as mudanças sociais e a consecução de qualidade de ensino, Morgado (2011) afirma, com propriedade, que é preciso um concerto de medidas e muitas de responsabilidades da própria sociedade, para que a escola seja um espaço de referência. Para ele, os professores devem ser construtores do que ele chama autonomia curricular. Segundo este pesquisador, esta construção autônoma, é imprescindível para que os professores possam perseguir, em melhores condições, as finalidades educativas, construção esta, que não se pode separar de três componentes, que considera, fundamentais: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade.

Assim, atribuir ao professor, a precariedade do ensino, única e exclusivamente, é não considerar o contexto de seu trabalho, que advém de uma realidade bem definida, antes mesmo dele começar a desempenhar o seu papel. Em consonância a este processo, Sacristán (1999) pontua que a dependência profissional, de forma relativa, está estreitamente associada ao meio social organizado, em que acontece o trabalho do professor, provoca dissonâncias entre as exigências desse meio social e as interpretações pessoais dos professores, que distanciam a necessidade de se modificar as situações de trabalho, como condição para transformar a prática de ensino.

Tardif e Lessard (2014) relembram, o quão difícil é ser professor:

[...] nunca se pode ter certeza de ser um bom professor, pela simples razão de que sempre há muito a fazer e que é impossível saber se o conjunto da tarefa foi bem realizado. A partir disso, só se pode “fazer o melhor que puder”, “fazer o possível”, sabendo bem que é impossível ajudar a todos os alunos, salvar cada um dos mais desprovidos, convencer todos os pais, cobrir todos os objetivos do programa, garantir a qualidade de todas as aprendizagens (TARDIF; LESSARD, 2014. p. 282).

É preciso compreender que a profissão professor é socialmente partilhada, que se apresenta complexa e conflituosa, porque se caracteriza dentro da diversidade cultural, econômica, dos diferentes grupos sociais, que divergem entre si. Aos olhos de Sacristán (1999), a instituição escola é vista como obsoleta, condição que favorecem as forças culturais, a solicitarem uma outra educação e que põe em xeque a legitimidade dos professores, contribuindo para a desprofissionalização da profissão. Segundo o autor, “toda mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural” (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

2.3 O trabalho docente

A escola apresenta cada vez mais estruturas burocráticas “instâncias ou poderes internos e externos à escola” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.81), que de algum modo influenciam ou controlam o trabalho docente. Para esses autores, a escola permanece a mesma, porém o seu entorno, traz categorias de funcionários, que interferem na relação entre si e com os professores.

Sob o ponto de vista de Tardif e Lessard (2014): “[...] quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicaram-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 81).

Para eles, os professores formam um “grupo de referência” que, os demais agentes escolares buscam definir-se em função deste grupo: querem controlá-lo, “apropriar-se de parte de sua missão” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 81), obter algum benefício dela, tentam substituí-lo e assumir, de alguma forma suas técnicas, seus conhecimentos, seus modelos profissionais. Dizem ainda que “os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem a impor suas normas de trabalho aos outros” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 81). Na hierarquia profissional parece que os professores ocupam um espaço subalterno ou se colocam como tal.

Buscamos entender o porquê desse quadro e encontramos algumas explicações no desenrolar da história do trabalho e da mulher. Dizemos da mulher, porque o segmento aqui estudado, em sua maioria, é composto por mulheres. Talvez, “a natureza de dependência” em sua relação de trabalho seja, por causa de sua condição biológica, de seu caráter social, estigmatizado, com a perpetuação da raça e seu cuidado com a infância.

Tudo começou com as guerras mundiais, que exigiram das mulheres, segundo Probst e Ramos (2003, p. 2), um posicionamento, diante do mercado de trabalho. Os homens considerados, até então, os únicos provedores do lar, iam para a frente das batalhas e as mulheres tinham que conduzir os negócios da família e se colocarem nos postos de trabalho, substituindo os homens.

Mas a guerra terminou e com ela, muitos homens não sobreviveram ou se viram mutilados, não podendo retornar ao seu trabalho de origem. Com isso, a mulher precisou sair de casa para efetivar projetos de trabalho de seus maridos.

A inserção da força feminina, no mundo do trabalho, não tem sido fácil. Ao longo dos anos, ela tem sofrido alto grau de discriminação, no que tange à qualidade das ocupações, seja no setor formal ou informal no mercado, bem como, na desigualdade salarial, entre homens e mulheres.

Com a consolidação do sistema capitalista, no século XIX, inúmeras modificações surgiram no espaço dessa relação e a história do trabalho narra, na atualidade, um modo diferente e dialético dessa correlação.

A compreensão dicotômica, entre as possíveis respostas, dos porquês da subalternidade dos professores, provavelmente, encontra-se na visão ampliada de trabalho, que se configura, hoje, em uma nova relação que, segundo Antunes e Alves (2004), a classe trabalhadora, enquanto grupo de assalariados, têm homens e mulheres, que vendem sua força de trabalho, porém, são desprovidos dos meios de produção.

Diferente do proletariado fabril, estável e especializado, fruto de uma era da indústria verticalizada, baseada no binômio taylorista e fordista⁵, tem este modelo, sofrido retração que, aliados ao desenvolvimento tecnológico, novas formas de trabalho, ganham espaço, desregulamentadas, reduzindo os trabalhadores estáveis, que se constituíam, por meio de empregos formais.

⁵O Taylorismo, Fordismo [...] são [...] modos de produção industrial utilizadas no capitalismo. Porém, eles têm diferenças estruturais no processo como os produtos são feitos, o ritmo de trabalho, o papel do funcionário, os objetivos, entre outros. O taylorismo e o fordismo enfatizaram basicamente os princípios de produção. O primeiro iniciou o período de produção industrial, organizando o trabalho de modo a obter grande produtividade. O fordismo manteve o mecanismo de produção e organização, porém adicionou a esteira rolante, ditando um novo ritmo de trabalho. Disponível em: <<https://www.diferenca.com/taylorismo-fordismo-e-toyotismo/>>. Acesso em: 2.jul.2018.

Por outro lado, os mesmos autores, apontam o crescimento, de um novo proletariado fabril e de serviços, que se conformam, em modalidades de trabalho, precarizado, terceirizado, temporário, informalizado, etc., do qual, decorrem desempregos e desempregados.

O contexto capitalista mundializado, tanto no espaço, como no tempo de produção, configura no mundo do trabalho, a insurgência de novas regiões industriais, enquanto outras desaparecem. Além disso, sob a visão de Antunes e Alves (2004), o capital se transnacionalizou, assim como, o sistema produtivo e, desse modo, a classe trabalhadora assume uma dimensão local, regional, nacional e internacional.

Sob esse contexto, a analogia capital e trabalho, encontra-se em constante medição de forças, gera conflitos e oposições, visto que, no entender de Antunes e Alves (2004), o trabalho é um dos elementos constitutivos da relação social, pois sua força é incluída e transformada em capital.

Dessa maneira, o que é específico é que a força de trabalho, além de ser um dos elementos constitutivos da relação social que a aprisiona e “submete”, é também um elemento que *nega* aquela relação e por isso mesmo sua “subordinação” precisa ser reiteradamente afirmada. É neste processo que o capital visa a superar uma subordinação (melhor: subsunção) meramente formal, transformando-a em real (subsunção real), com o corolário de que a transformação da força de trabalho em capital acaba por consolidar-se socialmente (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 344).

Assim pensando, a classe trabalhadora, nos dias atuais, deve ser vista de forma mais ampla, uma vez que, o proletariado industrial produtivo do século passado, ainda se estabeleça em seu núcleo essencial. Ela se apresenta fragmentada, mais heterogênea e complexa e, compreendê-la requer visualizar o conjunto de seres sociais, que vivem da venda da sua força de trabalho, sendo eles, “estáveis e/ou precarizados, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, ‘incluídos e excluídos’ etc.” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

É neste universo incerto e desregulamentado, de significado, no mundo do trabalho contemporâneo, que há um aumento de mais de 40% do trabalho feminino, cuja remuneração salarial, no sentido inverso deste processo, fica abaixo dos homens, que exercem função similar. O mesmo ocorre com seus direitos sociais e trabalhistas.

Nas últimas décadas, narra Alves (2016), o número de meninas escolarizadas aumentou, bem como, a presença das mulheres no mercado de trabalho, além de ocuparem espaços de

poder e de liderança, tanto nas esferas pública e privada. Igualmente se apropriaram de propriedades e de heranças, fruto de casamentos dissolvidos.

Do mesmo modo e ao contrário do que ocorria, segundo Giddens (2008), a mulher, perante às oportunidades profissionais e acadêmicas, adiam a opção de se casar e ter filhos, até começarem a trabalhar, ou por outra, após darem à luz, voltam para seus empregos, ao invés, de permanecerem em casa com seus bebês. Hoje a lei lhe favorece neste sentido, quando lhe propicia a “licença-maternidade”, por um tempo que pode chegar até seis meses, em alguns lugares.

No entanto, suas vitórias ainda são parciais, pois existem barreiras a serem suplantadas, “obstáculos que precisam ser reconhecidos e colocados no centro das políticas públicas, situando os direitos das mulheres no coração de suas prioridades” (ALVES, 2016, p. 630).

A realidade é complexa e ainda que se estabeleçam leis, em que se prezem, a igualdade de gênero, as desigualdades e práticas discriminatórias, persistem e prejudicam pessoas e grupos sociais.

A divisão sexual do trabalho não propicia à mulher uma distribuição equânime, justa, em relação ao homem, no uso do seu tempo, entre suas atividades. Pontua Alves (2016) que, ela se vê assoberbada com seus afazeres de reprodução (um trabalho não remunerado), enquanto os homens têm disponível um período maior na realização de suas atividades de produção (trabalho remunerado). As alterações, oriundas do novo formato de trabalho, exigem ajustes no seio das famílias, pois requer também a divisão do trabalho, no recanto doméstico, quando o casal é assalariado.

Nesse pensar, como inserir políticas públicas que permitam às mulheres o exercício de seu direito ao emprego remunerado e de qualidade, ao mesmo tempo, como implicar ações de cuidado aos homens? Além disso, como o Estado pode implantar políticas que harmonizem a relação trabalho e família? Professores e alunos?

Aliada a essas reflexões, há a questão dos conflitos geracionais, que podem causar alguns transtornos no seio de uma equipe de trabalho. Na escola não é diferente. Para saber contornar ou auxiliar em suas resoluções, a gestão necessita ser bem preparada, ter espírito de liderança, conhecimento, experiência e sabedoria, para pugnar com equipes, que advenham de

educação, vivência e pensar divergentes. Andrade et al (2012) justifica tais razões, fundamentadas, nos vários fatores, que interferem, na formação das identidades dos sujeitos na sociedade. São eles: o aspecto econômico, social, cultural e educacional. Em um grupo diverso, nem sempre há consenso, o que pode ocasionar tais conflitos.

Crises que podem advir de gerações com marcas singulares. Os autores Robbins, Judge e Sobral (2010) delinham as gerações e concernem a elas características específicas, como por exemplo: *Baby Boomers*, que precisaram viver sem seus pais e a Geração X, que conheceu o advento da tecnologia.

Na escola, o encontro das subjetividades oriundas, de tão diversos contextos, implica, geralmente, segundo Barros (2015), em um “estranhamento”, o que traz para a prática de ensino, problemas que podem resultar em indisciplina, violência, evasão, entre outros. Por sua vez, o professor sente, em seu cotidiano, esta dessemelhança, porém, ou não sabe conduzi-la ou não a percebe.

A interpretação que se pode atribuir ao termo “geração”, assume características diferenciadas, conforme o seu caráter. Motta e Weller (2010), relembram que, para manifestações culturais ou políticas, tem-se a designação popular, para as gerações hip-hop ou caras pintadas, por exemplo. Para o grupo, cuja tecnologia é familiar, a geração Y ou Net, são os nomes instituídos. Porém, alertam os autores, que muitos estudos analisam as gerações, sob uma perspectiva desconectada de outras gerações e de seu tempo histórico. Este é um aspecto importante, porque esta análise deve transcender, a inserção em um grupo ou categoria de idade, mas também, ponderar o posicionamento do sujeito na família, além de dimensionar a sua situação social e política num macro cenário

Compreender essa construção social de gênero, sexualidade, do encontro de gerações e os desafios postos ao campo do trabalho, em particular, da docente, é uma busca incomensurável. Diria mais que isso, significa entender o seu próprio processo de desenvolvimento, que não pode ficar descolado, de um contexto maior, agenciados por discursos heteronormativos, pelo modelo capitalista de produção, por uma desigual condição econômica e exclusão de pessoas, por desencontros de ideias e diferentes grupos sociais.

No que tange à disparidade econômica, de acordo com Barbosa (2014), há pesquisas na área da economia, que preconizam, o não investimento, nos salários dos professores, que

segundo estes estudiosos, impactam muito pouco sobre o trabalho docente e sua qualidade. Em contraposição, pesquisas educacionais defendem que os baixos salários são incisivos para arraigar a precarização deste trabalho. Será que esta questão se baseia no fato, da maioria dos docentes, ser mulher?

É justamente o fato ambíguo e de abrangência, que torna esse estudo, de identidades e relações profissionais, no caso específico, de docentes, arcabouço tão interessante.

Gostaria, neste momento, de me apropriar das palavras de Britzman (1996), cujo argumento, se baseia “em favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de identidade, uma noção que veja a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais” (BRITZMAN, 1996, p. 73).

E, diante de tal complexidade, afirma Giddens (2008), que apesar de sermos influenciados pelo contexto social, ninguém está determinado, em seu comportamento unicamente, por este contexto. Cada um de nós possui e cria a sua própria individualidade. “É tarefa da Sociologia investigar as relações entre o que a sociedade faz de nós e o que nós fazemos de nós próprios. O que nós fazemos tanto estrutura - dá forma a - o mundo social que nos rodeia como, simultaneamente, é estruturado por esse mesmo mundo social” (GIDDENS, 2008, p. 5).

Porém, ressalta o mesmo autor, que as nossas decisões privadas refletem a nossa posição social. Nossas ações são pautadas dos meios sociais que viemos e, portanto, daquilo que consideramos adequado. Há regularidades em nossos comportamentos e nas relações que temos com outras pessoas. Mas, não somos resultados de acontecimentos e ações ordenados aleatoriamente; “eles estão estruturados, ou padronizados, de diferentes maneiras” (GIDDENS, 2008, p. 5).

Assim, a nova ordem mundial, a globalização trouxe consigo os sistemas globais, no entanto, o seu impacto se reflete em nossas vidas, no agir, no pensar e nas relações que estabelecemos com os outros. E, nesse ínterim, as forças globalizantes interpenetram os contextos locais, seja pelo contato impessoal, dos meios de comunicação e internet ou por contatos, pessoais com sujeitos de outros países e culturas.

Dentro desse contexto e pensando no alcance dessas transformações sociais estão os professores e professoras. Docentes que se encontram numa posição vulnerável e peculiar, pois buscam responder a um ideal de professor ou de professora.

2.4 O que significa ser professor?

O que significa ser professor? Ser professor se restringe à transmissão de conteúdos da melhor forma possível, significa explicar o que será estudado e os alunos irão apreender o que lhes for passado?

O bom professor, para Leite (2009) era àquele que conseguia despertar a atenção dos alunos para o conteúdo que tinha de ser ministrado. Além disso, sabia expor e explicar numa sequência lógica, a ser compreendida pelos estudantes, sabia estimulá-los, de forma que cumprissem as tarefas estabelecidas, para a aquisição dos conteúdos abordados.

Muitos autores procuram responder essa questão. Mas, para isso, envolve ter clareza do que o professor fala e de onde ele fala. Prado et al (2013) lembram a concepção da vocação do professor, que por muito tempo, foi um trabalho caracterizado como missão. Salientam a dificuldade de ser professor e o quanto se exige desse profissional, uma vez que deve ser modelo de virtudes e ser capaz de suscitar mudança de comportamentos e de atitudes. Dizem os autores “houve um tempo que ser professor era comparado a ser sacerdote do saber, era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de um ofício, uma profissão” (PRADO et al, 2013, p. 3).

Nesse ínterim, se educar tem o caráter de ser missionário, se é um dom, um talento, por que exigir do professor investimento em sua formação acadêmica e continuada? Qual o olhar que se tem do professor? Será que se consegue visualizar que o professor é um trabalhador? E a mulher professora? E, assim sendo, tem-se a noção de que são muitos? Se é trabalhador está para efetivar uma missão?

As políticas educacionais têm sinalizado mudanças nesse sentido, tanto o que cabe ao trabalho docente, quanto à natureza e exigências para sua prática. Por isso, é interessante, pertinente, analisar, em que medida estas mudanças impactam o trabalho docente.

Tem-se que descobrir outros modos de se configurar a profissão docente, diz Imbernón (2011), o seu conhecimento profissional e a organização da escola.

Para isso, há a necessidade de compreensão de como se estabelece o currículo, o que impede o surgimento de novas culturas, da troca entre elas, como se dá a participação da comunidade, a comunicação entre os grupos, a implantação veloz das novas tecnologias da informação e a inserção escolar de crianças com necessidades especiais.

O advento da tecnologia trouxe para a Educação, segundo Dowbor (2013), uma nova maneira de ensinar, antes unimaginável. A conectividade veio para ficar e aproximar todos os seres humanos. No entanto, assusta a escola tradicional, que precisa repensar sua concepção de ensino e considerar as pontes possíveis, de se construir, entre o mundo da escola e o universo que a cerca.

Sob esta perspectiva há de se assumir “que tipo de profissional e instituição educativa se quer para o futuro? Que formação e quais competências serão necessárias?” (DOWBOR, 2013, p. 4). Para Imbernón (2011) há de se considerar que a formação desse profissional como o sujeito capaz de ser agente de mudança, tanto individual como coletivamente e ainda que, tenha que saber o que deve fazer e como, necessita reconhecer, ser relevante, o que deve fazê-lo. Para esse autor, “a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas” (IMBERNÓN, 2011, p. 40).

E, ainda segundo Imbernón (2011), é importante a atitude do professor diante do planejamento de “sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2011, p. 40-41).

No entanto, pontua Perrenoud (2001), além desses conhecimentos, “que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la”, precisa desenvolver competências que, para ele, “são capacidades de ação” (PERRENOUD, 2001, p. 139). Afirma que o professor, não pode ser o profissional que tenha conhecimento e que se limite, apenas, seguir sua rotina, predeterminada, sem considerar o contexto e a necessária e adequada atitude para aquele momento. “Ou melhor: não podemos pretender agir como se essa implementação fosse algo natural, pois é eminentemente problemática e exige outros recursos. Sem essa *capacidade de mobilização e de atualização dos saberes*, não há competências, mas apenas conhecimentos” (PERRENOUD, 2001, p. 141).

Ao falar do que denomina competência profissional, Contreras (2002) aponta, que é preciso considerar “a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade”, e ao significar, estas duas dimensões, afirma:

É evidente que a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina. Porém, as consequências que se derivam das duas dimensões anteriores da profissionalidade docente são que a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático (CONTRERAS, 2002, p.82).

Segundo ele é a competência profissional “que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 82).

Aprende-se ser professor, na prática do trabalho, afirma Cavaco (1999), na interação com o outro, enfrentando e resolvendo problemas, refletindo sobre suas dificuldades, bem como, como o sucesso, avaliando e ajustando o modo de ver e proceder. Sob a visão desta autora, a identidade do professor é forjada no processo de socialização, que ocorre na escola. É neste espaço que, o docente se apropria de competências profissionais, interioriza normas e valores, que regulam a atividade e a atuação do professor.

Ao definir “mediação”, papel do docente, no processo pedagógico histórico-crítica, Saviani pontua que:

A centralidade da categoria de **mediação** deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a (SAVIANI, 2015, p. 33, grifo da autora).

Talvez, por isso, seja impossível definir “o bom professor”, como diz Nóvoa (2009), a não ser, segundo ele, pelas intermináveis listas de competências, que só pelo fato de serem enumeradas, tornam esta tarefa insuportável. Ao contrário dos outros autores, acredita que se possa sugerir, algumas disposições, que deva ter o docente, diante do seu trabalho, na sociedade contemporânea. Nóvoa sugere um novo conceito: disposição. Para ele, esse é “um conceito mais «líquido» e menos «sólido», que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 3).

Assim, apresenta uma predisposição necessária que não deve ser natural, e sim construída, sob uma perspectiva cultural, numa “profissionalidade docente” que não pode ser apartada da construção de uma “pessoalidade do professor”.

Desse modo, são fatores essenciais a serem construídos, segundo Nóvoa (2009):

- **Conhecimento:** o professor precisa conhecer o que ensina e deve ser capaz de desenvolver práticas docentes que levem os alunos à aprendizagem.
- **A cultura profissional:** o professor deve entender os sentidos da instituição escolar, envolver-se na profissão e aprender com seus colegas. É no exercício da profissão, que ele poderá desenvolver o diálogo, a reflexão, o registro de suas práticas e a avaliação constante do seu trabalho.
- **O tacto pedagógico:** o professor necessita aperfeiçoar sua capacidade de comunicação, de relação com o outro, de conquistar os alunos, de forma que o respeitem, “saber conduzir alguém para outra margem”, lembrar que o conhecimento “não está ao alcance de todos”. É preciso entender que no ensino, as dimensões profissionais se entrecruzam com as dimensões pessoais.
- **O trabalho em equipe:** o professor deve voltar-se para o trabalho em equipe, o exercício profissional deve tornar as “comunidades de práticas” uma realidade, tanto no interior da escola como atender os movimentos pedagógicos que transcendem as fronteiras organizacionais.
- **O compromisso social:** educar significa propiciar ao aluno ir além do que seu nascimento, sua família e sociedade lhe traçaram, desta forma, o professor precisa “comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente”, o compromisso converge para o “sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural” (NÓVOA, 2009, p. 3).

Pode-se notar que o que há de comum, entre a maior parte dos autores é que a competência do professor transcende os conhecimentos, o domínio de habilidades, técnicas e recursos para a ação didática. Exige competências profissionais, que segundo Contreras (2002),

são mais complexas que “combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Somente Nóvoa (2009) aponta para uma revisão desse olhar para as competências, que tem servido para discursos educacionais recorrentes e que, segundo ele, não propiciam condições para a definição do que significa ser professor.

Será que o que os autores apontam corresponde à realidade? O que pensam os professores? E as professoras? Como se mensura a capacidade e eficiência do docente?

Essa pesquisa vem contribuir com essa reflexão sobre o trabalho docente, bem como entender o significado do papel e dos desafios do professor na sociedade. Pereira e Anjos (2014) pontuam que “a pesquisa acompanha os movimentos político econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano real quer no plano ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais” (PEREIRA; ANJOS, 2014, p. 1-2).

2.5 O desafio de ser professor

Todas as ações de ensino do professor ocorrem em um contexto maior: o avanço e as mudanças advindas da tecnologia, os modelos hegemônicos do desenvolvimento econômico, especulativo e austero, o conhecimento científico substancial, de um lado, e arriscado, de outro, as decisões políticas incertas, os ataques ao meio ambiente, que trazem prejuízo à vida humana e racional, enfim, evidenciam o contexto, no qual, o professor, que lida com o outro, com o ser humano, o tempo todo, precisa administrar e agir na incerteza e, tornar a aprendizagem dos alunos, uma realidade além de propiciar a inserção destes na sociedade.

Essa incerteza se traduz em provisoriedade, precariedade, discurso temeroso pelos educadores, que optam por poder “contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 43), embora seja inviável discordar, pois há de se considerar de que se vive um tempo marcado pela instabilidade e transitoriedade. Instabilidade e Transitoriedade repleta de conflitos, de violência, de desrespeito e reconhecidamente impregnada na diversidade, desigualdades e injustiças.

Intranquilidade que também reflete na vida do homem na Terra. Segundo Bussolotti (2011):

Uma revolução para a sustentabilidade da humanidade na Terra ocorrerá quando conseguirmos, como pesquisadores, fazer uma revolução científica transdisciplinar, oferecendo uma visão holística dos sistemas do mundo, caminhando na dialética dos sistemas de pensamento científicos e empíricos para encontrarmos uma dinâmica mundial que não leve a humanidade à degradação de sua existência e com ela a da biosfera (BUSSOLOTTI, 2011, p. 20).

Essa condição essencial ao planeta e à vida dos seres vivos que nela habitam. Fenômeno que reflete nas atividades dos professores e mostra a importância destes profissionais, ao tomarem para si, a mediação destes conteúdos e a vida cotidiana de seus alunos.

Eis a relevância do professor. Diz Gatti (2013-2014) que, atender à qualidade deste profissional exige cursos de formação, que ofereçam ao docente, a compreensão do desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, cultural e entendimento, do que pode motivar crianças e adolescentes em suas aprendizagens. Diria mais, o de estabelecer relações destes conteúdos com o mundo que cerca a todos nós. Estes são fatores que não estão plenamente presentes na formação inicial do professor. “De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida” (GATTI, 2013-2014, p. 39).

Segundo os estudos piagetianos, o papel do professor, ao que se refere às questões didático-metodológicas, é o de criar conflitos, conflitos estes, que permitam aos aprendizes repensarem o mundo. Por sua vez, é por meio dos conflitos que se produz conhecimentos e a possibilidade de se construir uma educação para a democracia. Assim, a instabilidade traz consigo um novo olhar para o mundo, uma nova visão que perpassa pela assimilação e acomodação de cada sujeito. “É, portanto, de um momento de “crise” que pode surgir um reposicionamento e uma releitura do mundo, um reposicionamento com relação à violência e ao respeito” (ASSIS; RIBEIRO, 2017, p. 3).

Dessa forma, violência e respeito encontram-se imbricados na prática educativa e cabe ao professor, segundo Assis e Ribeiro (2017), a responsabilidade de provocar o conflito, com o intuito de dissuadir as visões de mundo preexistentes dos alunos e contrapor estas ideias com novas, a fim de introduzir um novo aprendizado, um novo olhar, que lhe dê o equilíbrio e a condição de um novo conhecimento construído.

[...] a escola é um ambiente no qual os conflitos estão presentes, pois ela é frequentada por pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, ideologias, condições econômicas, físicas e intelectuais. Ela é palco da diversidade e terreno fértil para o surgimento de conflitos, que precisam ser enfrentados positivamente (ASSIS, RIBEIRO, 2017, p. 4).

No entanto, a violência na escola, muitas vezes, é tratada como algo nocivo à convivência e busca-se reprimi-la, por meio da violência, que acarreta em outros tantos atos violentos.

Para pensar a violência, Schilling (2012) propõe três dimensões: violência contra a escola, violência da escola e violência na escola. Explicita que a violência contra a escola envolve pichações, e depredações, o descaso com os salários dos profissionais da educação, o estado precário dos prédios das escolas, pois não há investimentos nesse sentido, desvio de verbas e outras ações que prejudicam o dia a dia da escola. Quanto à violência da escola se refere às ações discriminatórias em relação ao gênero, à raça, à posição social, aos saberes diferenciados, enfim, estão relacionadas à reprodução da desigualdade, da indiferença de ideias, de opções, que a sociedade valoriza, a partir de um modelo a priori. Finalmente, identifica a violência na escola como todo e qualquer tipo de violência, tais como: agressões, ameaças, roubos e também, abandono, negligência, maus tratos, abuso sexual e outros.

Nesse contexto, as expressões de violência contra, na e da escola podem tomar a dimensão de que tanto professores podem agredir alunos, como o inverso pode acontecer.

Desta forma, segundo Araújo (2012), “a paz é um processo de aprendizagem” (ARAÚJO, 2012, p. 208) e se assim o é, cabe ao professor também buscar a compreensão e os fundamentos deste processo, para que se construa um ambiente em que o convívio possa ser respeitoso e pacífico. Assim, instabilidade e provisoriidade, estão presentes no ambiente escolar, bem como os conflitos, oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos nesse processo.

Dessarte, pode-se recorrer a busca por certezas, num passado estável, capaz de dar sentido duradouro, universal à ação e se configurar um retrocesso, como também, se pode “questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento mas, ao contrário constitua-se em fonte de energia intelectual e política” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 44).

Sejam quais forem as causas das incertezas, econômica, social, natural, é urgente o uso dos conhecimentos e inovações já adquiridos até aqui para a construção de sociedades sustentáveis e resilientes. E a Educação não pode se eximir de considerar:

[...] as ações voltadas para sustentabilidade, mudanças climáticas, a geração de uma cultura de prevenção de riscos, resiliência, entre outros. A Educação, portanto, tem um papel fundamental na redução do risco de desastres, na prevenção, no enfrentamento e na capacidade de adaptação das comunidades locais (TRAJBER; OLIVATO; MARCHEZINI, [2016 ou 2017], p. 1).

Desse modo, a partir desta busca pelas certezas e questionamentos mais significativos das incertezas, pode-se fazer emergir o diferente, o outro, o “ex-cêntrico”, que passam de marginalizados, em uma sociedade, à voz ou vozes, central ou centrais do processo de discussão. Assim, a diferença torna-se “foco do pensamento – desde novas questões de escolhas sexuais e história pós-colonial até questões mais familiares, tais como religião e classe” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 45).

Recorda Arroyo (2011), que desde 1980, os professores lutam, pelo direito de voz e gestão democrática na escola. Nesta busca, conta o autor, criou-se mecanismos, para que os docentes escolhessem seus diretores, que os docentes pudessem participar dos colegiados, das tomadas de decisões, além de se reivindicar, políticas salariais, de carreira e de aposentadoria. No entanto, Arroyo alerta, que os alunos, não contaram, com avanços, na possibilidade, de evocar sua própria voz. Há pouco investimento, para auxiliá-los, na organização do coletivo, em que possam expressar e esquadrinhar, o que é necessário, para que coloquem sua voz, em uma gestão democrática. Diz o autor que, talvez, por isso, se tenha que “dar conta, das desorganizadas insatisfações” (ARROYO, 2011, p. 42) dos alunos, porque, por muito tempo, só se cuidou, de uma gestão democrática, para professores.

Quanto à relação autoritária, Gadotti (2004) versa sobre a manipulação e domesticação da televisão, visão de Paulo Freire, em abril de 1981, em que identifica esta mídia, como reprodutora, de sonhos que alienam e são inalcançáveis, para a classe menos privilegiada. Conta Gadotti (2004), que o Prof. Paulo Freire encoraja os professores a convidarem seus alunos escolherem, entre aceitar a manipulação do professor, por meio do currículo imposto por ele, ou tomarem as rédeas de sua Educação, como sujeitos participantes deste processo.

É nesta perspectiva, que ocorre o desenvolvimento da profissão professor, que aliada a outros fatores, se constitui em meio às diferenças, às identidades de gênero e sexuais, em meio ao diferenciado contexto político, tecnológico e em meio ao envolvimento emocional, fatores estes, que permeiam as ações educativas.

No entanto, é preciso ainda lembrar que, mesmo a escola, por meio de seus profissionais, “tomam partido”, optam por determinadas ações que, para alguns podem ser justas, enquanto para outros, estas opções podem parecer injustas. Assim, cabe ao professor ter clareza do seu papel e fazer o melhor, para que não incorra no erro, de ter atitudes preconceituosas ou discriminatórias.

É nesse contexto que está o professor que se vê, às voltas, com um alunado, cuja heterogeneidade apresenta-se em diversos aspectos: de identidade, de cultura, de gênero, de conhecimento etc., alunos que “invadem” a escola em busca de interesses desiguais, de intenções diversas e com diferentes expectativas.

E ao considerar o aluno como ponto de partida da ação docente está a dificuldade do professor em lidar com essa diversidade. André (2002) diz que Ambrossetti, ao pesquisar a prática de professores das escolas públicas estaduais pontua:

[...] a dificuldade que muitas delas tinham para lidar com a diversidade de situações em classes muito numerosas, o que as levava a trabalhar com um aluno “padrão”, uma generalização que lhes permitia economizar esforço, evitando a dispersão da atenção e ignorando as necessidades e os interesses de cada criança (AMBROSSETTI apud ANDRÉ, 2002, p. 52).

Aliado à essa prática que “parece facilitar” o seu trabalho estão as inúmeras tarefas a serem cumpridas, as decisões a serem tomadas, num contexto interativo com pessoas de universos culturais diversos e que envolvem de maneira acentuada, além disso tudo, fatores afetivos. Para agravar ainda mais a situação do professor, este encontra-se em um ambiente, que não se apresenta em condições para o trabalho docente, que não permite a reflexão, que propicia a avanços da prática do ensino, e por consequência, melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos.

A educação formal enfrenta mudanças na sociedade, que interferem no vir a ser de cada sujeito, que necessita aprender de forma competente, construir seus projetos de vida e saber conviver com os demais seres humanos. Cabe, assim, à educação formal, “organizar os currículos, as metodologias, os tempos e espaços precisam ser revistos” (MORÁN, 2015, p. 15).

Nesse contexto, os métodos tradicionais são colocados em xeque, uma vez que faziam sentido, quando o acesso à informação era difícil.

Segundo Morán (2015), com o advento da tecnologia, os espaços e tempos estão cada vez mais próximos, integrados e esta relação simbiótica, profunda e constante do mundo físico e digital, o professor precisa comunicar-se frente a frente com os alunos, porém, também deve interagir digitalmente, “com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORÁN, 2015, p. 16).

Mais um desafio ao professor, o de ser articulador do aprender, não por um ensino padronizado, mas sim por meio de um ensino que propicie a proatividade, a colaboração, que combinem percursos pessoais com participação significativa em grupos. Desafio que possa se associar às atividades planejadas e que mobilizem “[...] as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta”, (MORÁN, 2015, p. 18), caminhar do simples para o complexo.

Assim sendo, propiciar avanços, momentos de reflexão, de aprendizagem, a partir de situações reais, de acompanhamento, de tomada de decisões e avaliação dos resultados.

Numa sociedade altamente conectada não há receitas, modelos prévios de caminhos a seguir. E isso é assustador e evidencia toda a complexidade de ser professor. De tal modo que:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados (MORÁN, 2015, p. 24).

Nesse contexto está “a difícil arte do aprender com o não aprender e seus derivados”, como pontua Ciasca (2003, p. 19).

A busca da melhor definição de aprendizagem está relacionada no compreender o processo de aprender, suas causas e finalidade. Porém, por mais que se esforcem os diferentes autores há, de forma implícita, no termo aprendizagem, uma relação bilateral, que faz entrever duas faces, tanto da pessoa que ensina como da pessoa que aprende.

Uma definição clara para o termo aprendizagem seria, segundo Ciasca (2003): “[...] um processo evolutivo e constante, que implica uma sequência de modificações observáveis e reais

no comportamento do indivíduo, [...], onde esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas compromissadas com o comportamento” (POPPOVIC, 1968 apud CIASCA, 2003, p. 20).

Ainda que essa busca seja constante e talvez não atenda à toda complexidade do que significa aprender, cabe ao aprendiz prestar atenção, compreender, aceitar ou excluir informações, reter, transferir, agir sobre o conhecimento. Desse modo, se cabe ao aprendiz a passagem, de um estado inicial à aquisição de outro mais independente, de discernimento e mesmo de poder, pois se apropria de conhecimentos, que lhes dão uma nova condição, revestidos de significados, cabe ao professor, intervir neste processo e propiciar o avanço de todo esse processo.

Ensinar e aprender são processos lentos, individuais e estruturados, quando não se completam por alguma falha interna ou externa surgem os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem levando a criança não só à desmotivação quanto ao desgaste e à reprovação, transformando-a num rótulo dentro da escola, “perturbando” pais e professores que buscam, a partir daí, todo e qualquer tipo de diagnóstico na tentativa de descobrir as causas, de classificá-las e, se possível, encontrar uma solução objetiva para o quadro (CIASCA, 2003, p. 29).

Sob essa relação biunívoca da aprendizagem, encontra-se o professor, como àquele, que por meio da escola, estabelece um vínculo integrativo do aprendiz com a sociedade, ao transmitir, esta última, os saberes, os costumes, as diferentes linguagens, presentes no teor histórico construído, ao longo do tempo, teórico e prático da sociedade.

De fato, parece haver mais problemas do que soluções e é o professor o centro dessas contradições. Por outro lado, embora haja delimitações no poder do docente para seu efetivo trabalho, há a possibilidade de realizá-lo porque acredito que a força da ação escolar se concretiza nas práticas cotidianas de sala de aula. Se, de algum modo, há nas escolas atitudes que permitam o desempenho melhor das crianças em suas aprendizagens, há em contrapartida, atitudes, ações que podem dificultar esse processo.

No bojo dessas ações está o professor que conta com o bom desempenho dos alunos, com o carinho destes e com a satisfação de ver um aluno ler, escrever, fazer relatos incríveis o que compensa, em parte, as adversidades do dia a dia.

3 MÉTODO

Essa pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa ao problema em questão. Sobre isso, Chizzotti (2014) pontua que, a própria palavra qualitativa significa “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Para esse autor, por se tratar de uma investigação de fenômenos humanos, mergulhados que estão em atos, que exigem raciocínio, em ações imbuídas de livre arbítrio e vontade, dão às suas atuações e criações, significados às coisas e às pessoas nas interações sociais que vivenciam, que podem ser estudadas e examinadas, sem se deterem às quantificações estatísticas.

Desse modo, há de se considerar as características dos sujeitos, inseridos no contexto desse estudo, as subjetividades e as adversidades desses sujeitos. Assim, o que se quis estudar foi o professor dentro do seu campo de trabalho, conhecer sua percepção de seu próprio trabalho, enquanto docente, comparar e compreender sua atuação num espaço de tempo diferenciado.

3.1. Tipo de Pesquisa

Essa pesquisa, configurou-se do tipo exploratória, numa abordagem qualitativa, visto que teve por fim uma maior familiaridade com o problema, colocando-o em evidência. Este tipo de pesquisa objetiva “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições” (GIL, 1991, p. 45), permite flexibilidade no planejamento, além de considerar, aspectos relevantes do estudo.

Concomitante, buscou-se tratar de uma pesquisa descritiva, pois “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1991, p. 46). Para isso, no decorrer da pesquisa, procurei delimitar as características do professor, há vinte anos atrás, bem como da atualidade, sua profissionalidade e as intercorrências ocorridas ao longo do tempo. Nesse ínterim, os dados coletados foram analisados segundo os teóricos aqui já relacionados.

O que se quis buscar foi estabelecer sentido a esse estudo, de modo a permitir significado àqueles que se perceberem ou se identificarem com os elementos constitutivos dessa matéria.

3.2. População

Para a realização dessa pesquisa busquei uma rede municipal que atendesse os requisitos necessários da proposta desse trabalho. A escolha de uma escola municipal ocorreu visto que a cidade não conta com escolas estaduais trabalhando com o segmento, delimitado para esse estudo.

A intenção dessa pesquisa foi de verificar a profissionalidade do professor, suas competências, seus elementos de valorização, bem como os desafios advindos do cotidiano escolar por meio de estudos teóricos, que envolviam este tema e, diante dos dados coletados para esse fim. Quis analisar o professor, a partir de seu ingresso, com experiência de 3 a 5 anos, bem como o professor mais experiente, com um tempo de atuação de 15 a 20 anos.

Dentre os requisitos condicionantes desse estudo, estão: o fato de se considerar o segmento determinado no objetivo dessa investigação, ou seja, o Ensino Fundamental I e professores que contemplassem o tempo de atuação delimitado para esse estudo. Assim, a pesquisa ocorreu em uma das escolas, da rede municipal, em uma cidade do interior do Vale do Paraíba Paulista.

Uma vez feita a opção dessa rede, busquei professores que tivessem as condições necessárias e que atendessem esse exame. Para que essa busca ocorresse, aguardei a aprovação do Comitê de Ética e a consonância da instituição para a realização dessa pesquisa.

Diante da aprovação, conforme Parecer do Comitê de Ética, nº. 2.011.723 (ANEXO B) e autorização da instituição, na qual, ocorreu a coleta de dados, procurei sujeitos, advindos das exigências aqui já explicitadas. Desse modo, após o contato com as diferentes escolas, a especificação do trabalho a ser desenvolvido e convites, foi possível demarcar professores de uma mesma escola, do segmento em análise, que se propuseram a aceitar a proposta e porque atenderam o tempo de atuação, quesito importante para participarem dessa pesquisa.

Assim, após convite e aceitação, seis professoras se propuseram e acolheram as exigências concernentes ao estudo em questão. Todos os professores, da mesma rede municipal

foram convidados a participar da pesquisa, porém, as que aceitaram estão inseridas em uma escola municipal.

Tabela 2 – Informações específicas das entrevistadas

NOME FICTÍCIO DA PROFESSORA⁶	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO/ANOS	FORMAÇÃO
Aline	45	3	Pedagogia
Ariadna	43	18	Normal/Pedagogia/Pós graduação em Educação Infantil
Ana Clara	38	5	Pedagogia/Psicopedagogia
Eliana	58	20	Pedagogia/Psicopedagogia
Maria Luiza	68	20	Magistério Superior
Talita	34	5	Pedagogia

Fonte: Autora da Pesquisa

A Tabela 2, apresentada acima, tem o intuito de permitir ao leitor, conhecer melhor as seis entrevistadas desse estudo, na qual, são designados nomes fictícios às professoras envolvidas, idade, tempo de atuação e formação inicial. Das seis professoras, apenas uma delas, é eventual, embora esteja presente na escola, posto que, assume o Reforço Escolar, com

⁶ Nomes apresentados em ordem alfabética.

frequência, nesta Unidade Escolar. As demais são concursadas e seguem o regime trabalhista da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

3.3. Instrumentos

O instrumento utilizado foi a entrevista, que segundo Richardson (1999), é um termo construído a partir de duas palavras: “*entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*” (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Assim, as entrevistas dessa pesquisa transcorreram, de forma que, as professoras pudessem se sentir livres e tranquilas para responderem as questões.

3.3.1 A escolha do instrumento

Quis esse estudo apresentar e se configurar numa abordagem qualitativa e para tal se organizou em entrevistas, porque entende-se, como define Haguete (2010) que a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETE, 2010, p. 81).

Acredito que este instrumento de pesquisa ofereceu margem de coleta de dados, que se traduziram em características específicas dos sujeitos, suas competências, subjetividades e adversidades, que retrataram os indivíduos dentro das questões que se quis pesquisar.

Dessa maneira, optei por esta abordagem metodológica, por privilegiar, no processo de entrevista, a fala em suas pequenas nuances, uma vez que, além das palavras, também cuida das emoções, que se expressam nas pausas, nos silêncios, nos risos e choros.

É a entrevista que traduz a atitude espontânea e a motivação do sujeito e, por isso, deve ser pensada criteriosamente. “É muito importante que o colaborador aceite participar e que lhe seja propiciado escolher, voluntariamente, por onde deseja iniciar sua narrativa” (HOLANDA, 2009, p. 16-17).

O apêndice III contempla o roteiro utilizado para a realização destas entrevistas.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por envolver seres humanos, a coleta de dados, desta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem por fim defender os interesses dos sujeitos da pesquisa, para preservar sua integridade, dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, e, em seguida, solicitou-se a autorização, à instituição em que essa pesquisa foi desenvolvida (APÊNDICES I - II). Após a aprovação do Comitê, que ocorreu no dia 11/4/2017 (ANEXO B) e da instituição, convidou-se os professores, do segmento em estudo, para o agendamento de um encontro, em data e horário, previamente combinados.

Quanto às questões, de ordem técnica, as entrevistas foram gravadas com o cuidado de se evitar erros de gravação e perdas na entrevista. As transcrições das entrevistas foram feitas na íntegra.

O local escolhido com o intuito de atender a qualidade da gravação foi de uma sala reservada, nas dependências da Unidade Escolar, que as professoras trabalham. Também se teve o cuidado para que a entrevistada permitisse que a entrevista fosse gravada, que se sentisse à vontade no momento do diálogo, que tivesse familiaridade com o equipamento e que a pesquisadora pudesse garantir, o retorno para a entrevistada, da transcrição da gravação.

Dessa forma, como critério de inclusão, dentre os professores convidados, apenas seis tinham a condição dos critérios estabelecidos. Estas professoras aceitaram fazer parte dessa pesquisa e se colocaram, como voluntárias nesse estudo. Assim, foram formados dois grupos: três professoras com prática de 3 a 5 anos; três professoras com experiência de 15 a 20 anos, todas de uma escola da zona urbana do município, independentemente do gênero.

Destarte, como primeiro passo prático, apresentou-se o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (ANEXO A) que foi dado às professoras, que aceitaram participar da pesquisa, com a garantia do sigilo de suas identidades. Do mesmo modo, como foi garantido às professoras, que se desejassem, poderiam se retirar da pesquisa, a qualquer tempo e hora.

Para a garantia do anonimato das professoras participantes atribuiu-se nomes fictícios, com letras iniciais, de seus respectivos nomes, com o intuito de facilitar a lembrança. Apresenta-se aqui a relação, dos codinomes dados às professoras, (como já apresentados na

Tabela 2): professoras com o tempo de atuação de 3 a 5 anos: Aline, Ana Clara e Talita e para as docentes com o tempo de atuação de 15 a 20 anos designou-se os seguintes nomes: Maria Luiza, Eliana e Ariadna. O perfil de cada professora já foi explicitado na seção em que se apresentou a população dessa análise.

Também se atribuiu outros nomes para maridos, filhos, alunos, professores e escolas, quando estes eram citados. Ao marido de Aline, designou-se o nome de Matias; ao marido e filho de Talita, os nomes de Tales e Noah, respectivamente. A outra escola em que trabalha, além dessa, onde aconteceu essa pesquisa, indicou-se Alencar. À aluna de Ana Clara designou-se Melina e, quando uma professora foi citada, colega de trabalho da Prof^a. Ariadna, denominou-se Alithéia. O mesmo se fez para as escolas, quando indicadas. No caso, da escola em que estão inseridas as professoras, batizou-se de “Zilda”, somente o primeiro nome, porque as professoras, no geral, se referiam à escola assim.

A pesquisa foi realizada por meio de um roteiro flexível (APÊNDICE III), com questões previamente elaboradas, que serviram de roteiro, para se captar a experiência de cada uma das entrevistadas, nas quais se buscou entender a profissionalidade dos docentes, do Ensino Fundamental I, além de verificar como as mudanças do trabalho da docência afetam a professora, no exercício de sua função, em tempos diferenciados de atuação.

As entrevistas foram gravadas em “mídia digital”, transcritas e analisadas sob a fundamentação teórica advindas de autores como Tardif e Lessard (2014), Perrenoud (2000, 2001), Roldão (1998, 2004, 2005), Morgado (2011), Gatti (2013), Sacristán (1999), Nóvoa (1999), Imbernón (2009, 2011) e outros.

As informações coletadas nestas entrevistas ficarão sob os cuidados da pesquisadora por um período de cinco anos, quando serão destruídas após esse tempo.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Após a transcrição das entrevistas, inseridas em arquivo digital, por meio de digitação dos diálogos e nuances próprias desse instrumento, fez-se uma adequação dos textos, a uma linguagem mais formal da língua materna. Isso significou retirar os vícios de linguagem da oralidade e preparar os textos para que fossem submetidos ao software IRaMuTeq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

Segundo Camargo e Justo (2013), o IRaMuTeq é um *software* gratuito, que propicia condições de análise estatística sobre *corpus* textuais e sobre tabelas, indivíduos/palavras. Este programa se apoia em outro *software*, o R⁷, para poder processar suas análises e, utiliza a linguagem Python⁸, baseada em uma programação de alto nível, que expressa produtividade e legibilidade. Para que o programa possa analisar o material coletado é preciso que se crie um *Corpus* textual. O *Corpus* trata-se do conjunto de textos que se pretende analisar. O pesquisador constrói e prepara esse texto para ser submetido ao programa.

No caso dessa pesquisa, cujo instrumento utilizado foram as entrevistas, com questões pré-elaboradas, o *Corpus* foi o conjunto de transcrições das respostas dadas pelas professoras, de forma que, cada entrevista foi considerada e preparada, como um único texto, para a submissão e análise do programa. Para cada texto foi necessário determinar uma linha de comando, acompanhada de um asterisco, para o início do texto, referente a cada entrevista. Esta linha de comando identifica cada entrevistado e se conhecem algumas características idiossincráticas para cada um deles. Isso é importante para que não se incorra ao equívoco de invalidar a análise.

Uma vez vencida esta etapa, o programa IRaMuTeq divide os textos do *Corpus* em segmentos de texto. Estes excertos de textos, normalmente, se configuram em três linhas, pois são dimensionados pelo próprio *software*, conforme o tamanho do *corpus*. Cada segmento de texto, configurado pelo programa, evidenciam os recortes, que foram criados para a análise a ser feita.

Camargo e Justo (2013, p. 4-5) explicam que o programa possibilita diferentes formas de análise de dados textuais. Podem ser: a Lexicografia básica, que especifica frequência de palavras, por exemplo; Especificidades, que associa textos com variáveis; método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que consiste na classificação dos segmentos de textos, conforme seus respectivos vocabulários; análise de similitude, que possibilita identificar a conexão e as coocorrências entre as palavras, o que auxilia na identificação da estrutura da

⁷ R é uma linguagem e um ambiente de desenvolvimento integrado, para cálculos estatísticos e gráficos. DISPONÍVEL EM: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/software-educacional-livre-na-wikipedia/r-linguagem-de-programacao/>> Acesso em 27.set.2017.

⁸ Python é uma linguagem de programação de alto nível, interpretada, de script, imperativa, orientada a objetos, funcional, de tipagem dinâmica e forte. DISPONÍVEL EM: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Python>> Acesso em 27.set.2017.

representação e, finalmente, a nuvem de palavras, que agrupa as palavras e as organiza, conforme a frequência em que apareçam.

A análise adotada por essa pesquisa foi a do Método de Classificação Hierárquica Descendente, que além de classificar os segmentos, em consonância, com o vocabulário correspondente, reparte o conjunto de textos, de acordo com a frequência, em formas reduzidas. Assim, após o cruzamento de textos e palavras, aplicou-se o CHD e obteve-se uma classificação estável e definitiva.

Desta análise, obteve-se classes dos segmentos de textos, submetidos ao programa que, de forma concomitante, apresentaram vocabulário semelhante entre si, para uma dada classe e vocabulário diferente para as demais. Destas matrizes analisadas, o *software* organizou o exame feito nesses dados, em um dendograma da CHD, que demonstrou as relações entre as classes. Para esse estudo, o dendograma, estabelecido pelo *software*, é composto de quatro classes e com base nelas, o programa calculou e forneceu os segmentos de texto próprios de cada classe, além de ter propiciado a contextualização do vocabulário típico de cada uma delas.

Os dados obtidos nas entrevistas, feitas individualmente, foram verificados e analisados, de forma criteriosa, por meio das etapas, que compõem a análise de conteúdo, que significa dizer:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Assim, se respeitou as etapas estabelecidas por Bardin (2016), que ao tratar da análise de conteúdo delimita três fases: pré-análise, “que é a fase de organização propriamente dita, corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”; a exploração do material, que é “a aplicação sistemática das decisões tomadas” e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que consiste no tratamento dos dados obtidos, “de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 125).

Desse modo, no decorrer de todo esse processo e na busca de compreender as classes apresentadas, bem como suas relações, empreendeu-se para a terceira etapa da análise de

conteúdo, das falas das entrevistadas, uma vez que o *software* IRaMuTeq, perpassou pelas duas primeiras: o período da pré-análise e da exploração do material. Enquanto pesquisadora, também passei pela primeira e segunda fase da análise de conteúdo, quando fiz as transcrições das gravações e organizei o *corpus* para o *software*, que me exigiu um longo tempo de trabalho.

A codificação dos dados foi feita com o auxílio do *software* IRaMuTeq, como já dito anteriormente. Com as classes delineadas pelo programa, pôde-se elaborar mapas conceituais, com as palavras evidenciadas, com os excertos delineados pelo programa e com os textos originais, que continham as transcrições das entrevistas. Para a elaboração dos mapas mentais utilizei o *software* Xmind 8 que evidenciou, com clareza, as intercorrências e as regularidades presentes nos discursos das professoras.

O XMind trata-se de um *software* que auxilia na organização de ideias, de forma lógica e na configuração de um circuito, que se apresenta por imagens diferentes. Pode-se, a partir de uma ideia central, adicionar novas informações, inseridas, conforme ordem de importância, além de oferecer a possibilidade de edição dos circuitos, de se acrescentar figuras ou links, de se definir fonte, plano de fundo e de se verificar a ortografia do texto. Além disso, permite que se compartilhe ou não, o circuito feito, com outros usuários, de acordo com o objetivo de seu trabalho e sua elaboração.

Neste contexto, efetivei a análise dos dados coletados. Uma vez que se conheceu as classes lexicais, determinei as categorias, frutos da análise deste estudo, sob à luz das teorias, que ilustram e validam ou não, as falas das docentes. Na sequência é possível visualizar todo esse processo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Efetivar a profissionalização docente é um desafio. Isto porque, o exercício deste catedrático, sofre um declínio, no que tange, às condições de trabalho, à valorização deste profissional, à burocratização excessiva, que embota, o pensar, a prática docente, bem como, a possibilidade de agregar atributos, ao processo do ensinar.

Esta busca constante, no que se refere, a esquadrihar uma Educação de qualidade, e acima de tudo, assegurar um ensino, que permita o direito pleno de cada cidadão, encontra-se como objetivo central, de toda sociedade, porém, concretizá-la, envolve priorizar uma política educacional, que dê suporte e condições adequadas ao trabalho do professor.

Essa pesquisa se propôs analisar como as mudanças do trabalho da docência afetam a profissionalidade do professor, da professora e, para isso, foi estruturada, de modo a conceber possíveis teóricos, que subsidiassem esse estudo e optei, por uma ferramenta, que propiciasse a leitura dos dados obtidos, coletados por meio de entrevistas, ferramenta esta, denominada análise de conteúdo.

É relevante lembrar que são professoras do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal e que representam, uma pequena parcela, dos professores deste segmento, mas que externizam em suas falas, alguns pensamentos destes profissionais.

A escola, em que estão inseridas estas professoras, está localizada no centro da cidade. Tem ao seu redor, duas Escolas de Educação Infantil (particulares) e uma, pública, que fica um pouco mais distante. Além disso, conta com a Prefeitura Municipal e uma Igreja, em sua proximidade.

O prédio em que funciona a escola foi construído, em 1967, pelo Governo do Estado, em terreno doado. Com o processo de municipalização, em 2009, a escola teve sua administração transferida para o município. Atualmente, a escola funciona em dois turnos: manhã e tarde, no atendimento aos alunos e um dia da semana, em que os professores se reúnem para o trabalho coletivo, adentrando o período noturno, até às 20h30.

De acordo com pesquisa, realizada pela escola, por meio de questionário, enviado aos responsáveis dos alunos, a clientela da Escola, não difere das outras escolas públicas, de modo geral, são provenientes de famílias diversas:

- Lares sob os cuidados de familiares ou de um dos genitores.
- Lares mantidos por pais biológicos ou pais adotivos.
- Crianças mantidas em lares provisórios, como Casa Lar, por exemplo.

Esta classificação advém da análise da própria escola sobre material coletado, a partir do questionário enviado para os pais, que auxilia, na elaboração de documentos oficiais, tais como, Proposta Pedagógica e Plano de Gestão. É uma leitura feita pelos gestores da escola.

É ainda, a mesma pesquisa, que informa que, a maioria dos alunos, de um total de 549, (80%) reside próximo à Escola, os demais (10%) residem em bairros, um pouco mais distantes e outros, 10%, residem em bairros, mais afastados ainda, da Unidade Escolar.

Em geral, são de classe média e média-baixa, dispõem de áreas de lazer e de práticas esportivas, 56% têm acesso a jornais, revistas e internet, 96% possuem aparelho de TV e 100% possuem rádio, 70% dos pais concluíram o Ensino Fundamental I e 20%, o Ensino Fundamental II, 36% das famílias possuem casa própria, 30%, casa alugada e 26%, casa cedida.

A maioria dos pais e mães trabalha, sendo que 56% trabalham em indústrias da cidade e região, 25% são trabalhadores autônomos, 10% estão no momento desempregados e 9% são alunos, filhos de professores ou funcionários públicos.

A escola conta com a presença dos pais em 60% das reuniões, 90% das famílias, afirmam que a escola possui ensino e profissionais de qualidade. É uma escola bem-conceituada e seus profissionais comprometidos, conforme se constatará nos dados que explicitam as entrevistas. Do mesmo modo, verificar-se-á, junto às entrevistas das professoras, que os pais são presentes na escola e cobram ações educativas pertinentes e outras, que no entender delas, não corresponde às suas responsabilidades.

Dos 20 professores efetivos, 18 são mulheres. Os dois homens se distinguem: um de Educação Física e um, que ministra aula no 5º ano. Entre as mulheres, uma delas é professora

de Educação Física, as outras são do Ensino regular do 1º ao 5º ano. É interessante pontuar que, a escola só possui 3 homens. O terceiro é um inspetor. Desta forma, caracteriza-se pela visão de mulheres no modo de ensinar.

Compreender o profissionalismo docente perpassa por estabelecer relações com todos os contextos que definem e interferem na prática. Ser mulher é um dos aspectos. Se as professoras envolvidas neste estudo, tomarem para si, o caráter biológico e de cuidado com a criança, esquecidas da própria profissão, construirão a sua identidade missionária, condição colocada na história para a docência.

No entanto, e contrariamente podem se empoderar da direção do processo e se assumirem como profissionais, que conduzam o seu conhecimento e experiências para se desenvolverem em “contextos pedagógicos práticos preexistentes”. Sob este ponto de vista, diz Sacristán (1999), que a profissionalidade da docência consiste na relação dialética entre a atuação do professor e as múltiplas determinações advindas dos contextos em que participa. Neste olhar, o docente não define sua prática, mas sim o seu papel. Pode ser um mero reprodutor das “condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos” (SACRISTÁN, 1999, p. 74) ou, ser um sujeito crítico, que exija de si, inteligência, capacidade e estratégias, que o auxiliem intervir nos diversos contextos.

Outro aspecto que é concernente à prática do docente são as exigências postas a este profissional. A escola, na qual, as professoras estão inseridas tem um caráter tradicional. Entre suas atividades rotineiras garantem homenagem à patrona, no mês de outubro, todo ano. Cantam o Hino Nacional, o da cidade e da escola, toda semana, sempre às sextas-feiras. Também desenvolvem um jornal, que não foi possível efetivá-lo no último ano (2016)⁹ por falta de verba. Este jornal, posso contar, visto que sou coadjuvante dessa história, é uma iniciativa que acontecia na escola, quando estadual e, com a municipalização, ficaram professoras do Estado no grupo, por algum tempo, e deste modo, resolveram retomar ao trabalho, que era feito um tempo atrás.

Essa aproximação escola estadual e municipal fez com que o grupo, se unisse e trocassem práticas diferenciadas entre todos eles. Notei diferenças nos dois grupos, isto porque o superior imediato do Estado encontrava-se mais longe e as professoras do município o tinham

⁹ As entrevistas aconteceram em 2017.

bem de perto. A diferença era plausível, pois, para mim, as professoras estaduais tinham maior autonomia, em suas ações, em relação às do município. Esta observação só foi possível, porque, eu, Orientadora Pedagógica na rede, pude perceber ao longo das atividades diárias e do tempo, o que sem dúvida, influencia na ação concreta em sala de aula. Creio que isso seriam bons elementos para outra dissertação...

O material didático desta Unidade Escolar é distribuído, em parte, pela administração. Possuem livros didáticos adotados conforme o programa PNLD (Programa Nacional do Livro e Material Didático)¹⁰ organizado pelo MEC e livros do Programa Ler e Escrever¹¹, do Estado de São Paulo.

A escola conta ainda com merenda escolar, que é distribuída pelo setor responsável da prefeitura. Do mesmo modo, um agente de saúde tem um cronograma para ensinar as crianças, sobre a higienização da boca. Aliás, a escola possui uma dentista, pelo menos, três vezes por semana, para acompanhar as crianças com seus cuidados dentários, bem como, a intervenção, quando é o caso, sempre com a autorização dos pais/responsáveis.

Todos estes fatores interferem em sala de aula, além das investidas de instâncias superiores que as comandam e as controlam. Mudar o seu conjunto requer modificar a sua cultura organizacional.

Concomitante à tradição escolar encontram-se ações de iniciativas mais inovadoras, tais como, um intervalo dirigido, com jogos e brincadeiras, acompanhado dos docentes, um grupo que se propõe a diversificar o trabalho, além de buscar um trabalho em conjunto, com a intenção de se auxiliarem e trocarem experiências. Acredito que, o exercício da reflexão, convertida em ação, pode levar a um, a escola diferenciada.

¹⁰ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 13.jul.2018.

¹¹ É uma iniciativa da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo com ações articuladas entre formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, como uma política pública para o Ciclo I (crianças até 8 anos), que precisam ser alfabetizadas. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 13.jul.2018.

Conhecer a escola e compreender o seu contexto, possibilita entender, de onde vem as falas desses sujeitos, falas estas, ampliadas pela realidade que os cerca.

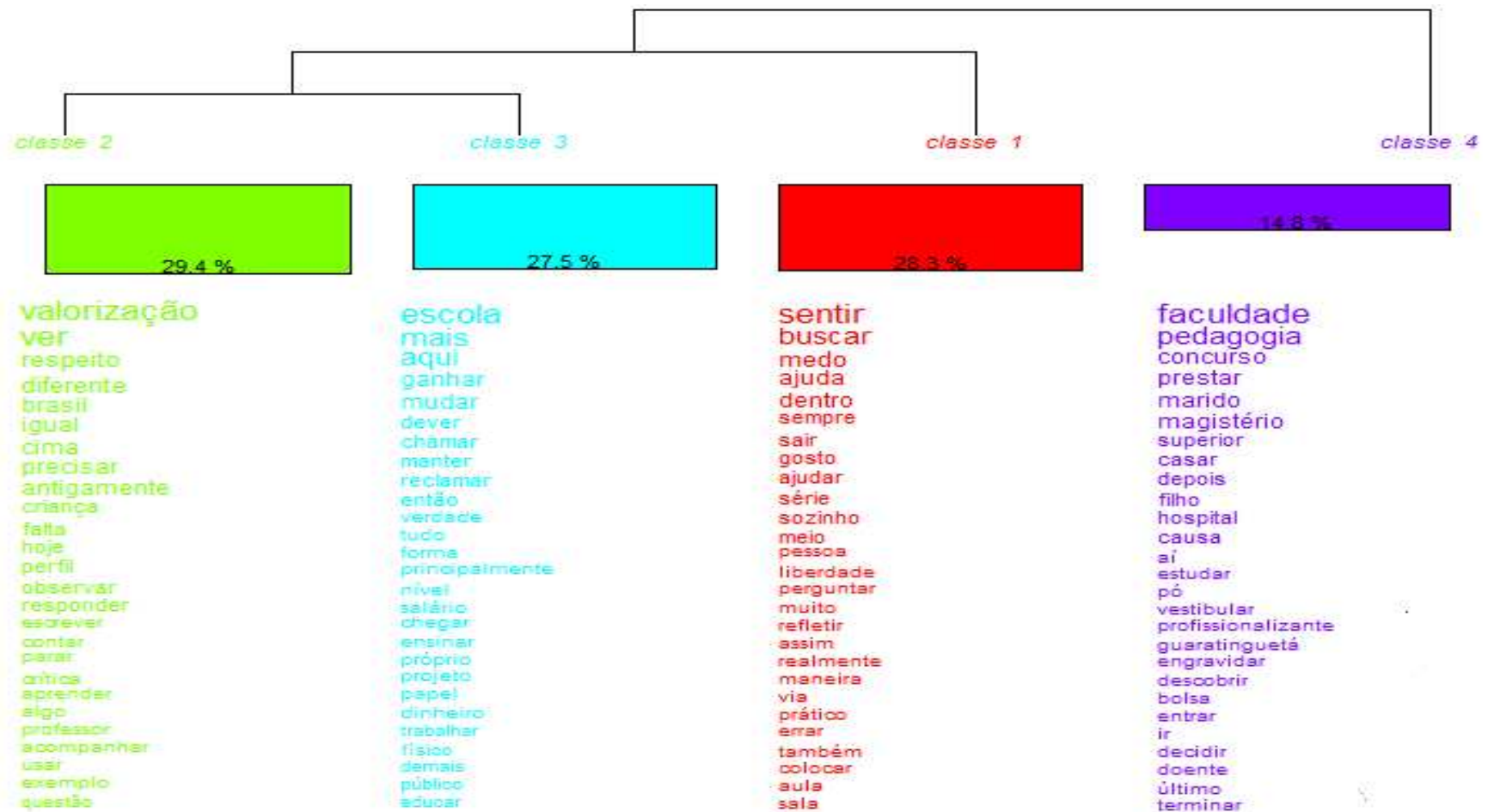
Uma vez contextualizada a escola, em seu espaço específico e único, há de se retomar o caminho da análise dos textos, fruto das entrevistas, que se tornaram segmentos de textos, após a aplicação do Método de Classificação Hierárquica Descendente, do *software* IRaMuTeq e que poderão corroborar esta pré-análise feita por mim, diante dos dados coletados.

Esse programa gerou quatro classes de palavras ditas pelas entrevistadas desta pesquisa, por meio de seus discursos. As classes de palavras se relacionam a vários segmentos de texto, mais característicos de cada classe, o que permite, a visualização e distribuição do vocabulário e a contextualização destes excertos.

O programa as agrupou por semelhança, do mesmo modo, que as identificou diferentes das outras classes. O *software* quando estabelece as Classes de palavras, o faz, de modo excludente, ou seja, as palavras que constituem uma dada Classe, não aparecem nas outras, porque o programa entende que estas palavras são similares entre si e não com as demais classes. O relatório emitido pelo programa IRaMuTeq demonstra essa aproximação, bem como, o distanciamento de uma classe para outra.

O dendograma, a seguir, mostra as quatro classes geradas, pelo *software*, do conteúdo das entrevistas dessa pesquisa:

Figura 1 – Dendograma de Classe de Palavras



Fonte: Dados coletados para essa pesquisa e submetidos ao IRaMuTeq em 2017

No dendograma apresentado anteriormente, observa-se que as classes 2 e 3 se aproximam, pois, estão agrupadas por uma chave. A proximidade das classes 2 e 3 demonstra que estão interligadas, pois ao que parece a **valorização**¹² vai ao encontro do que ocorre e se consolida na **escola**. Desta relação se origina a classe 1, na qual, se estabelece o **sentir e buscar**, no topo da lista, como fatores essenciais a todo processo escolar, razão pela qual, perpassa as outras três classes. E, finalmente, a classe 4, que coloca a formação, com os vocábulos, **faculdade e pedagogia**, como fator importante, que se destaca e se distingue por seu caráter constitutivo.

Ainda em uma análise visual do dendograma, pode-se notar as palavras em destaque, que segundo o programa, incide no fato de que se evidenciaram, nas falas das professoras e, as demais, que se encontram em fonte menor, apareceram nos relatórios, com menos intensidade. Percebe-se, por exemplo, que as palavras **valorização e ver**, na classe 2, são apresentadas com fonte maior, por despontarem mais no conteúdo das entrevistas e, palavras, como **exemplo** ou **questão**, estão em fonte menor, porque surgem, em número menor, no discurso das professoras.

Concomitante a esse processo, o programa IRaMuTeq suscita um relatório, denominado *Rapport*, que mostra as mesmas listas das classes, só que na ordem em que aparecem e as relações entre elas, o que propicia, a verificação objetiva, se há ou não diferenças significativas entre os termos.

Além das classes de palavras, o programa IRaMuTeq gera, como já explicitado nos procedimentos da análise de dados, entre algumas ações, além das classes, o *Corpus*, que consiste em um relatório com excertos, dos discursos das professoras, destacando as palavras correspondentes a cada classe. Desta forma, a partir destas classes, estabeleceu-se e identificou-se as expressões e os significados destas, em cada classe de palavras, diante das incidências delas contidas, nos quatro grupos semânticos, demonstrado pelo *software*.

A tabela a seguir tem a intenção de apresentar os temas, subtemas e respectivos objetivos específicos, decorrentes do movimento traçado para este estudo.

¹² Optou-se por colocar em negrito os vocábulos apontados pelo *software* IRaMuTeq para melhor visualização do leitor.

Tabela 3 – Temas, subtemas, advindos das Classes de Palavras e respectivos objetivos

Classes de Palavras	Temas	Subtemas	Objetivos Específicos
<i>Classe 4</i>	Trajetória pessoal e profissional	A carreira como meta	Caracterizar as professoras, suas necessidades e suas contingências de trabalho.
<i>Classe 1</i>	Os afetos à prática docente	A busca e o medo de ser professora. O espaço da sala de aula e a professora.	Conhecer a percepção das professoras diante de seu trabalho como docente.
<i>Classe 2</i>	O processo de valorização do professor	Desvalorização X Valorização. Construindo a profissionalidade.	Compreender a construção do conhecimento sobre a profissionalidade. necessária à professora com tempo de atuação entre 3 a 5 anos e entre 15 a 20 anos.
<i>Classe 3</i>	O trabalho da docência na escola pública.	Contextualização da escola. Mudanças sociais e o ensino	Avaliar possíveis mudanças no mundo do trabalho de diferentes professoras.

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras originadas do *Software IRaMuTeq* (2017).

Assim, a partir das relações que se pôde triangular entre classe, *Corpus* e transcrição das entrevistas, delimitar os temas, que se originaram deste processo, que se sobressaíram nas classes e que correspondem às falas das professoras. Compreender, as nuances presentes nesse material, consentiu demonstrar ou se aproximar, do quanto as mudanças do trabalho da docência, afetam a profissionalidade do docente, em diferentes tempos de atuação.

É relevante explicitar que o quadro acima organizado tem o caráter de estabelecer a ordem que desenvolveremos nossa análise. Ela tem início, com a Classe 4, porque esta, apresenta o percurso pessoal e profissional de cada professora. Entendo que esta trajetória não ocorre, de forma isolada e que as professoras deste estudo, constituíram-se no desenrolar de suas histórias, com as imbricações, conflitos, fluidez e circunstâncias favoráveis ou contrárias, próprias de cada caminho.

Consideramos também, que a Classe 1, vem, logo em seguida, conquanto, permeia as outras e traz em seu bojo, o afeto, com o sentido primeiro, de “sair de si”, de inquietação, de busca, de comprometimento com o trabalho. As outras duas, classes 2 e 3, traduzem o percurso valorativo e o espaço, onde a prática docente acontece.

Destarte, ao realizarmos a análise de cada classe, foi possível identificar as frases, as palavras nelas contidas e qual professora as utilizou. Deste modo, se constatará as que mais prevaleceram nos discursos de uma ou outra professora, bem como, seu tempo de atuação, um dos quesitos essenciais, da participação na pesquisa, que auxiliou no aprofundamento da questão central desse estudo.

4.1 Classe 4 – Trajetória pessoal e profissional

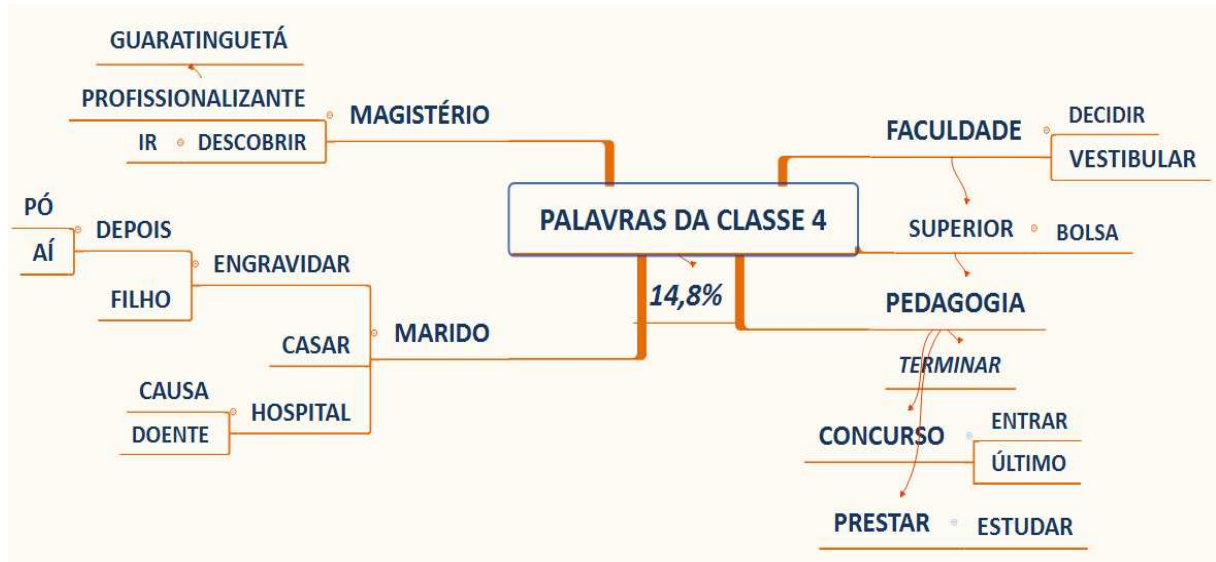
A Classe 4 traz consigo, a trajetória de cada professora. Esta classe apresenta o caminho de se tornarem docentes e auxilia esta análise, à medida que se estabelece a inter-relação entre o percurso pessoal e profissional de cada uma delas, além de apontar as contingências e necessidades do próprio trabalho para as professoras.

O processo de elaboração consistiu, em relacionar todos os dados e a partir deles organizar mapas mentais, que apontassem as correlações existentes entre eles.

Para esta classe, o *software* IRaMuTeq trouxe a ocorrência de 14,8%, somente, dentre os vocábulos, que se evidenciaram nos discursos das professoras. É a classe, que apresentou o

percentual mais baixo, mas não se considera, neste exame, de menor importância. Ao contrário, é a classe que delimita suas histórias e oferecem substância à esta análise. A Classe 4 conta, com 27 vocábulos, que se apresenta em seguida:

Figura 2 – Classe 4 – Trajetória pessoal e profissional



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras originadas do Programa IRaMuTeq (2017).

Em uma primeira impressão, a lista exposta, já em formato de mapa, exhibe as relações entre as palavras, sendo que, os vocábulos, **faculdade** e **pedagogia**, estão evidenciados, numa fonte maior, porque no dendograma são os que iniciam a lista. Logo em seguida, com uma fonte menor, traz para análise as palavras: **concurso**, **prestar**, **marido**, **magistério**. Na sequência têm-se os outros termos, tais como **superior**, **casar**, **depois**, **filho**, **hospital**, **causa**, **aí**, **estudar**, **pó**, **vestibular**, **profissionalizante**, **Guaratinguetá** e **engravidar**, em um tamanho menor. E, por fim, numa dimensão ainda menor, as últimas expressões, que se iniciam com **descobrir**, seguida das palavras, **bolsa**, **entrar**, **ir**, **decidir**, **doente**, **último**, encerrando a lista, com o vocábulo **terminar**.

Denota-se no mapa apresentado as possíveis relações. Relações estas que não dão conformidade a todo exame, mas emergem, da leitura que fiz, dos elementos constitutivos, das entrevistas. Sob este pensar, que se expõe, as histórias dessas docentes e as decorrências de suas opções.

4.1.1 A carreira como meta

Este subtema, vem apresentar, o caminhar de cada professora, suas escolhas, facilidades e seus percalços. Na verdade, esse estudo mostra que, ao menos, as participantes desse processo, não tinham como meta, seguir a carreira da profissão professor. À exceção da Prof^a. Aline (3 anos de experiência), que se propõe, em uma atitude ousada, deixar a área da saúde, para assumir a carreira docente, todas as outras, tinham a intenção primeira, de outra profissão, que não, a de serem professoras. Ainda assim, mesmo a única professora, que optou por uma área divergente, há de se ponderar, que escolheu primeiro a Saúde, e posteriormente, a Educação.

Sob a égide deste pensamento, o que é atrativo na Educação? O que impede a escolha de se tornar professora, nos dias atuais? Qual a condição inicial desta carreira? E em seu percurso? O que a ampara? O que a subsidia? O que as motiva?

Para responder a estas questões, busca-se compreender, a construção da profissional docente, em sua trajetória, seja inicial ou de percurso. Gatti (2013) aponta, a crise que abrange a formação de professores. Crise que faz emergir questionamentos, diante de um trabalho, que necessita atender novas demandas e que se vê às voltas, com muitas situações, de tensão, uma vez que, suas atividades envolvem, a formação de seres humanos.

Sob este aspecto, o magistério não pode ser tratado como uma ocupação secundária. Tardif e Lessard (2014) ressaltam a relevância desse profissional, como “atividade social fundamental” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 12), de transformação, das crianças em adultos instruídos, socializados, educados, para vivenciarem um coletivo, compartilhado. No entanto, os próprios autores, enfatizam e evidenciam que, a mesma atividade, que prepara sujeitos, para uma possível sociedade, mais equânime, produz o marginal, o assistido social, o excluído.

Quando ponderamos a relação dicotômica do ensino, lembramos do autor espanhol Imbernón (2011), quando faz uma crítica às formações, ao mesmo tempo, que propõe alternativas, para a qualidade delas, e por consequência, para a profissionalização do docente. Sua desaprovação às formações, baseia-se na ausência de autonomia do professor, no sentido de viabilizar-se, um processo, de formação colaborativo. Argumento, também, apontado, por André (2015), Cavaco (1999), Morgado (2011) e Nóvoa (2009), também explicitado nesse trabalho.

Normalmente, os sistemas educacionais, segundo Imbernón (2011), adotam um modelo, que burocratiza, de imposição, de ações mais intervencionistas, o que dificulta, o poder de decisão do professor, no processo de ensino e obstaculiza a democracia real. Para este autor, esta é uma concepção, que deve ser superada.

Sua proposta se fundamenta, em conquistar o professor, pois acredita, num modelo de formação, que esteja balizada, em um “conceito de autonomia na colegialidade”, que só se efetiva, se estiver vinculada a um projeto comum, de desenvolvimento profissional, autônomo e de intervenção curricular e organizativo. Assim, em seu entendimento, a formação deve ter “um compromisso que vá além do meramente técnico para afetar os âmbitos do pessoal, o profissional e o social” (IMBERNÓN, 2011, p. 112). E, neste contexto, a perspectiva de futuro, para o quadro atual, não permite, o vislumbre, de dias promissores na profissão.

Desse modo, o que se segue, são os apontamentos das professoras, na busca de subsídios, para a própria formação e para a atuação em sala de aula, condição que, no entender delas, as formações, no modo, como estão configuradas, não atendem à prática educativa, que se impõe nos dias de hoje.

A finalidade, neste momento, é de relatar os dois grupos de professoras, organização que se acredita, oferecer parâmetros, que permitam comparação, entre os diferentes tempos de atuação.

No desenrolar desta análise iniciaremos com as professoras mais experientes e na sequência, as com tempo menor, em sala de aula.

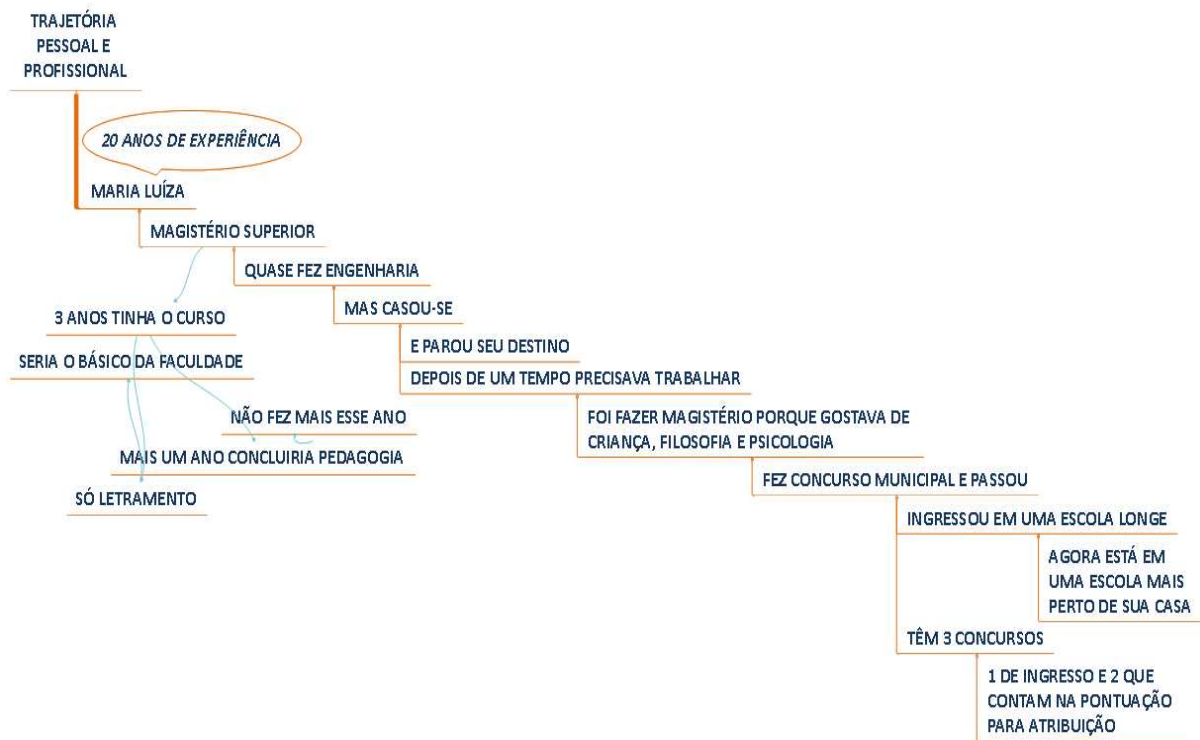
4.1.1.1 Percurso das professoras com tempo maior de atuação

A primeira entrevistada foi a Prof^a. Maria Luíza. Têm 20 anos de experiência e conta sua história, com muita leveza, além do seu jeito próprio de falar. É bem-humorada e divertida.

Sua formação inicial ocorreu no **Magistério Superior**. Conta a docente que, é um curso que tinha a duração de três anos e, se fizesse mais um ano, concluiria a **Pedagogia**. A lei, que ampara esta certificação é de uma Portaria Estadual, de 2004, na qual, se reconhece o Normal Superior, como um curso de Licenciatura Plena, oferecido por uma dada universidade.

A docente fez a escolha de não fazer o **último** ano e ficou somente com a formação em Letramento, que, segundo ela, seria o básico da **faculdade**. É o que representamos, na sequência, o seu trajeto em direção à profissão. Pode-se notar os pontos essenciais e de decisão desta profissional.

Figura 3 – Professora 1 do grupo de 15 a 20 anos de experiência



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados em 2017.

Quase fez engenharia como mostra a figura anterior. *“Engraçado, o meu pai foi engenheiro e eu tinha um cunhado, que era professor lá na **Faculdade de Guaratinguetá**, naquela **faculdade** mecânica e ele me preparava para ser feita a primeira mulher a **entrar** naquela **faculdade**, porque só tinha homem [...]”*¹³ E quem pensaria em uma mulher engenheira, naquela época, não tão distante, dos dias atuais?

No entanto, a Prof^a. Maria Luíza não seguiu carreira e assim como, a Prof^a. Aline (que conheceremos melhor, mais à frente), relata que se **casou** e parou seu destino. *“[...] daí eu*

¹³ As falas das professoras são apresentadas em itálico com o objetivo de distinguir seus discursos e também diferenciá-los dos autores que subsidiaram essa pesquisa.

*casei, parei o destino, parei tudo, e **depois** assim, de um certo tempo, precisava fazer alguma coisa, precisava trabalhar e como eu gosto de criança, gosto de Filosofia, Psicologia, **aí** eu entrei para o **Magistério**.”*

Seu relato mostra que, sua prática transcorre, concomitante, ao tempo processual, da história. Diz-se, ao mesmo tempo, com a história, porque começa sua narrativa, ao se recordar, do que lhe marcou, no desenrolar de sua vida pregressa, quando busca responder, em especial, à pergunta, que requer, as características necessárias para se tornar professor.

*“[...] tem que acatar, aceitar todo esse mundo que está vindo novo para ele, está totalmente diferente [...], quando eu comecei a **estudar** [...], tinha um rádio, **depois** veio a televisão [...], até àquela época, os homens usavam o terno de uma cor só” (Prof^a. Maria Luiza, 2017).*

Sua eloquência indica as mudanças da sociedade e, igualmente, registra sua preocupação e convicção, de que a docente deve acompanhar as gerações, para poder agir, de forma coerente, sobre elas.

Ao se reportar às suas recordações, a professora discorre sobre a especificidade da profissão e de sua relação direta, com as intercorrências sociais que, segundo Imbernón (2011), perpassa pelo conhecimento pedagógico. Esclarece que este conhecimento, se constrói e se reconstrói, invariavelmente, durante a vida profissional do professor, quando na prática, estabelece relação com a teoria. Mas, explicita ainda, que este conhecimento não é absoluto, estrutura-se, em um processo gradativo, que vai desde o conhecimento comum ao conhecimento especializado.

Narra, a professora, que sua carreira começou na instituição pública, após aprovação em concurso. Fez três concursos. Todos para o Ensino Fundamental. Segundo a docente, para ingressar no serviço municipal, contou com um deles, os demais são considerados, em sua pontuação, no processo de atribuição.

Quando ingressou foi para uma escola mais afastada, e hoje, está satisfeita, pois encontra-se num lugar mais perto de casa. *“[...] ficava longe e **depois** quem estava comigo lá foi saindo, **aí** resolvi vir para esta escola, porque fica bem próximo de casa.”*

Para esta professora, as primeiras experiências não foram tão complicadas. “[...] não vou dizer que nem foi assim difícil, a gente não acertava, sabe, porque [...] o pensamento era outro, apesar de você ter o projeto, ter tudo ali na mão, a gente parece que quer sempre fazer um pouquinho mais.”

Para ela, ser professora significa trabalhar muito, dedicar-se, do mesmo modo, estar sempre atualizada e buscar coisas novas. Seus principais motivos, em querer, ser professora estão no fato de, gostar de crianças, de lhes permitir autonomia e por vê-las produzirem narrativas e se desenvolverem, a partir das atividades, que lhes são oferecidas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Dentre as seis histórias, que compõem esse estudo, a Prof^ª. Eliana, igualmente, com 20 anos de experiência é uma delas, que também, como as outras, não tinha a carreira de professor, como meta. É sensível e, por muitas vezes, durante a entrevista se emocionou.

*Olha só. Interessante, quando eu comecei a fazer a minha **faculdade** [...]. Eu não pensei o lado do professor. [...] quando fui fazer o meu **vestibular** [...], eu fiz exatas e não humanas, porque eu sempre gostei muito da parte da exatas [...]. Comecei, fiz [...] dois anos, amei, mas assim, por parte de **doença**, eu tive que deixar a **faculdade**, fiquei muito triste (Prof^ª. Eliana, 2017).*

Depois de algum tempo, esta professora resolveu fazer **Pedagogia**, induzida por uma colega, que já atuava como professora e a acompanhou, no período de sua **doença** e, após ter se curado, a instigou, fazer o **vestibular** para outra **faculdade**, então, na área de Humanas. Porém, conta que, não o fez, porque queria trabalhar na docência. “Mas não porque eu queria ser professora. E essa minha amiga, ela [...] também **depois**, ela não fazia **faculdade**, ela **entrou** também para fazer a **Pedagogia**. ” Não fizeram a mesma **faculdade**. “[...] não na mesma **faculdade**. [...]. Ela fez em **Guaratinguetá**, na época. E acabei tentando o **vestibular** e comecei a fazer a **faculdade** de humanas [...].”

Desse modo, fez o **vestibular** em uma cidade próxima e começou a fazer a **faculdade** de Humanas. Assim que saiu da **faculdade**, fez o **concurso** público, para o município e passou. Era uma oportunidade de trabalho. Nesta ocasião, já era casada, mas não queria viver dependendo do marido. Queria trabalhar. Desta maneira, viu no **concurso**, a possibilidade de atender este desejo. “[...] Porque a gente tem que ter assim, casada [...]. **Filhos**. Viver também do marido, eu queria até uma liberdade, eu queria trabalhar [...]. E veio o **concurso**, veio o

concurso, eu prestei, passei, [...] E comecei a trabalhar e realmente gostei daquilo [...]. ” É o que mostra a figura abaixo:

Figura 4 – Professora 2 do grupo de 15 a 20 anos de experiência



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados em 2017.

A Prof^a. Eliana confessa, que sempre gostou de criança. Revela que é amorosa e quando se casou não conseguia ter **filhos**. “*Quando eu me casei, eu não tinha, assim, possibilidade de engravidar e tinha loucura para ter muitos filhos [...]. Aí por fim eu tive dois filhos adotivos e [...] a gravidez.*”

Uma vez aprovada no concurso, escolheu de início, a Educação Infantil e gostou bastante. Relata que, com o passar dos anos, foi adquirindo um amor, muito grande, pela profissão. Apreciou o trabalho com as crianças e o fato de ter contato com “*cabecinhas novas*”. Só deixou a Educação Infantil por **causa** da coluna. Este posicionamento de estar com “*cabecinhas novas*” é uma postura interessante, porque nem todos os professores veem os alunos desta maneira.

É relevante, visto que, as crianças são diferentes e chegam à escola com conhecimentos diversificados. Arroyo (2011), lembra da necessidade atual, de mapear, de explicitar e sistematizar, a heterogeneidade entre o alunado. Adverte a escola, de realizar um trabalho

coletivo, em que possa discutir e falar dos alunos, de fazer emergir, o que é falado sobre eles, se o olhar se refere à aspectos positivos ou negativos, se os ignoram ou não, se os compreendem ou os condenam. Em seu entendimento, o corpo docente e seus gestores precisam verificar “as diversas tendências pedagógicas que habitam nas escolas e que refletem a diversidade de olhares” (ARROYO, 2011, p. 54).

Tendências, segundo o autor, que por vezes, dialogam, ou por outra, são ignoradas, mas que os alunos, por meio de suas condutas, põem em confronto. Assim sendo, trazer à baila, o modo, pelo qual, os professores representam a docência, as diferentes visões, uma vez exposta e confrontadas, permitem compreender e olhar a própria docência.

De todas as seis docentes, a Prof^{fa}. Eliana, ao que consta, em seus discursos, tem uma imagem negativa da escola. A todo momento, como se verá, na Classe 1, na qual, as expressões emocionais afloraram, esta professora, apresenta um ressentimento, de seu período escolar.

Da mesma forma que, a Prof^{fa}. Ana Clara (5 anos de experiência, que conheceremos adiante), a Prof^{fa}. Eliana, indica que, a faculdade não ensina o que se deve fazer em sala de aula. *“Mas, como é que vou pôr a minha prática? Sem experiência nenhuma. Você sai da **faculdade**, você não sai. [...]. Não te ensina como você vai dar uma aula? Não te ensina. ”*

E, expõe seu anseio inicial: por onde começar? Narra que buscou pesquisar, porém, o processo do **concurso** foi muito rápido e logo se viu em sala de aula. Sentiu muito medo, pois não sabia o que fazer. *“Meu Deus! Tudo pequenininho! ”* Ao assumir uma sala de Infantil II (4 anos), à época, chegou com uma atividade pronta, que havia pesquisado na Internet: *“[...] uma atividade, [...] primeira coisa, o nome, para eles estarem escrevendo os nomes deles [...]. ”*

O que fazer no início da carreira é algo recorrente nas falas das professoras. Roldão (2017), formaliza que a formação docente, enquanto área de estudo, no corpo teórico da Educação, após se delimitar, com clareza, seu objeto e limites, deve estar atrelada aos conceitos de profissionalidade e de estatuto profissional. Para esta autora, é essencial que se articule, uma visão curricular coerente, que configure para a formação inicial, os elementos fundamentais na construção do saber e, igualmente, ofereça à formação continuada, elementos que sustentem e alimentem a ação profissional, que se objetiva formar.

Assim como outros autores, enfatiza que, a formação deve propiciar dinâmicas, em que seja adequado, o desenvolvimento profissional, do professor, condição esta, que perpassa, pelo momento estruturante, de uma formação inicial até seu aprofundamento, conformando-se no contínuo, vir a ser, que permeia a carreira docente. Este apontamento reafirma a necessidade de se repensar a formação docente, diante dos relatos das professoras, parece não corresponder à prática em sala de aula.

A Prof^a. Eliana, explicita seus principais motivos, que a fizeram enveredar os caminhos da docência. Além dos já apontados: influência da amiga e oportunidade de trabalho, acrescenta-se o seu terceiro, o que a atraiu para a carreira. Fundamenta-se, no modelo de professora, que não quer ser: “[...] *o que me motivou é que eu queria [...] mostrar que o professor que eu tive [...] refletiu na época, mas não deixou, [...] marcas, para eu [...] saber [...] continuar em sala de aula [...]. Eu sou rígida, [...] eu sou brava, sou sim. Mas, de uma maneira, que não afeto, eu acho que eu não afeto.* ”

Ao conhecer sua trajetória, o que seria ser professor, para ela? Segundo a Prof^a. Eliana, é preciso ser capaz, para exercer a profissão, ter boa postura e compromisso com a sala de aula.

A última entrevistada desse grupo é a Prof^a. Ariadna (18 anos de experiência), que só se tornou professora, porque acreditava que o magistério era o único curso profissionalizante, na época. Na verdade, tinha como objetivo, o de se tornar secretária executiva.

É serena e se expressa com clareza. Tem firmeza em suas afirmações e colocou a sua carreira inicial, em primeiro plano.

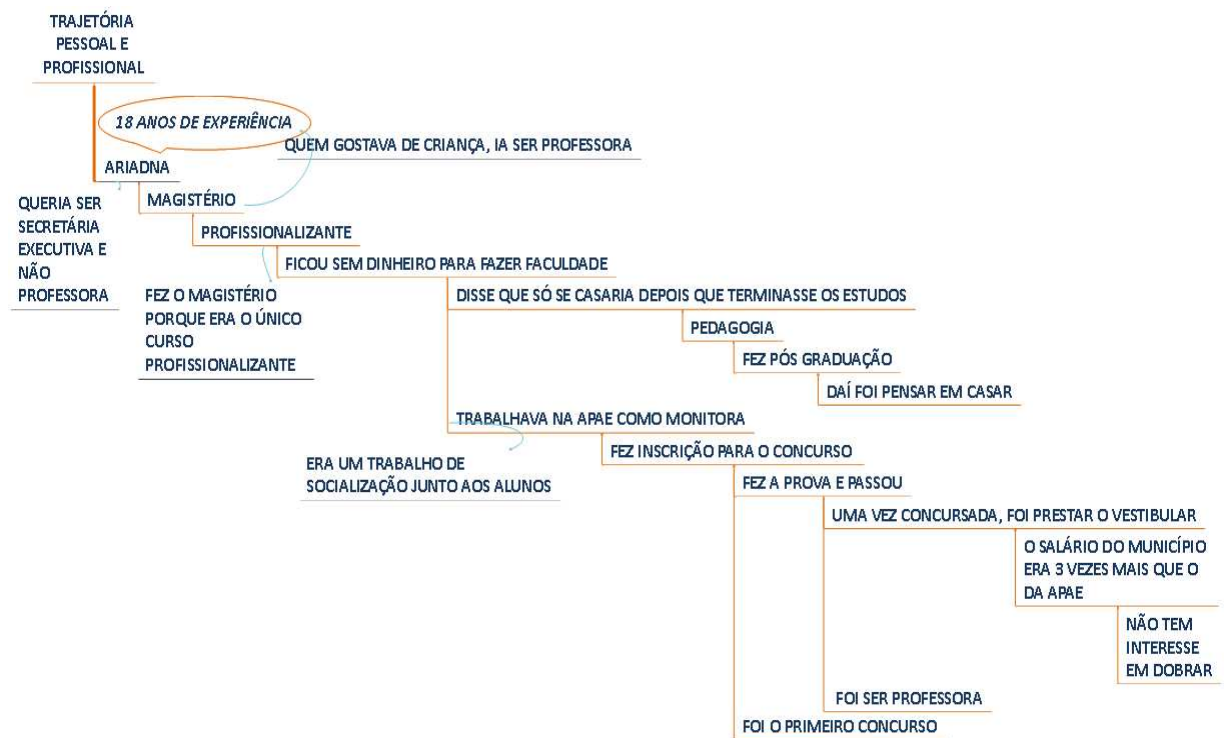
Aliado ao fato, do curso ser profissionalizante, estava o gosto por criança. Naquele tempo, diz a professora: “[...] *eu achava que no começo, só o **magistério** era **profissionalizante**, então, eu fui para o **magistério**, assim, eu gostava de criança, aquela época [...] todo mundo [...] gosta de criança, é professora [...]*”.

Vale lembrar, neste momento, o caráter tradicional dado ao trabalho feminino. Tardif e Lessard (2014), advertem a relação entre o trabalho doméstico e os da professora primária. Observam que, os preparativos, a organização e a efetivação das tarefas domésticas, se assemelham, ao antes e depois das crianças se levantarem pela manhã e o retorno delas, na volta para casa. Neste formato, a profissão professor compreende serviços cíclicos, porquanto, são

atividades que devem ser retomadas, sem serem concluídas; são ações planejadas, que se aparelham para outra coisa, extinta de seu valor, porque só ocorrem, em favor, do que dever ser feito em seguida. Por fim, trata-se de obras invisíveis, realizadas, na mesma condição, das mães de família, portanto, um trabalho que não aparece.

A seguir apresento o mapa da trajetória pessoal e profissional desta professora:

Figura 5 – Professora 3 do grupo de 15 a 20 anos de experiência



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados em 2017.

Os estudiosos Tardif e Lessard (2014), ponderam que, estas iniciativas educativas, ações rotineiras e imperceptíveis, não entram no cômputo da avaliação do ensino e que os superiores hierárquicos da professora, esperam da docente, a realização deste trabalho, de forma habitual e sem transtornos. Assim, manter a classe em ordem, cuidar para que fique organizada, preparar o material e o conteúdo previamente, são ações que se esperam das professoras, que as executem, bem como, as mulheres, em qualquer outra profissão, que esteja envolvida a relação humana, qualidades recomendadas, para o ensino antigamente. Além destes adjetivos, não se pode deixar de citar, os fundamentos religiosos, pregressos da profissão docente, tais como: a virtude, o devotamento, o altruísmo, a disponibilidade, a generosidade.

Há de se recordar que a docência já se transformou desde então. Porém, estas virtudes estão impregnadas na mentalidade e expectativas de profissionais, de pais, da sociedade, visto que, não há um resultado tangível, mensurável da ação da professora, pois a atuação da docente, se dá “para e com alguém”, estado que exige, ao menos, “a abstração de si mesmo e o envolvimento para com outrem”. Todas estas características traçam o trabalho tradicional de mulheres, de relação, sejam elas, do lar, do ensino, da saúde e outros serviços, que requeiram ajuda.

Nesse pensar, os discursos das professoras, Maria Luiza, “*como eu gosto de criança*”, Eliana, “*eu sempre tive assim, uma coisa muito grande, com criança*” e Ariadna, “*aquela época [...] gosta de criança, é professora [...]*”, se aproximam, quando consideram, desenvolver um trabalho com criança. As razões estão no caráter tradicional da mulher na relação com o outro e a condição atribuída a elas, do cuidado com a criança, de serem missionárias, esquecidas que são trabalhadoras.

Eis o que afirmam os estudiosos Tardif e Lessard (2014): “Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17). Este formato relacional de trabalho mostra como são vistos os professores pela sociedade, em particular, no caso dessa pesquisa, as professoras dos anos iniciais.

A aprendizagem é a preparação para a vida, o ato de aprender, não tem valor em si mesmo, enquanto que, a escolarização é dispendiosa, improdutiva, ou ainda reprodutiva, seja o professor ou professora, como agente da força de trabalho, na conservação e garantia do desenvolvimento do capitalismo ou agente reprodutor da condição sociocultural.

E uma vez que, a Prof^a. Ariadna fez o magistério, ficou sem dinheiro para fazer a **faculdade**. Então, foi trabalhar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), como monitora, em uma cidade vizinha. Logo, nesta cidade, teve um concurso para professor e a Prof^a. Ariadna aproveitou o ensejo e fez a prova, junto com uma amiga. “*E lá a gente trabalhava de segunda a segunda, tendo uma folga por semana e justo no dia que ia ter o concurso aqui, a data, a gente iria trabalhar [...] fizemos a inscrição, nem eu, nem ela, estudamos nada [...] passamos, entramos, fomos chamadas e viemos até esse ano.*”

A Prof^a. Ariadna ainda comenta: “*Foi o primeiro **concurso** que eu **prestei**, **passei**, **entrei**...*” Ser professora, no município relata, era diferente do trabalho da APAE. Nesta instituição, ela e sua amiga desenvolviam um trabalho de socialização junto aos alunos.

Ao final, de seu primeiro ano, trabalhando como professora, concursada, resolveu tentar o vestibular e foi fazer **Pedagogia**. Registra que o salário de docente, no município era três vezes mais que o da APAE. Assim, foi **estudar**. Relata que era solteira. Dizia que só iria se **casar**, quando **terminasse** seus **estudos**. “[...] *Eu falava que só **depois** que eu **terminasse** todos os meus **estudos**, que eu **casaria**. Daí eu fiz [...] a **Pedagogia** [...] foi em **Guaratinguetá**, três anos [...]. Daí a gente foi para a pós [...] em seguida. **Depois**, que eu **terminei** a pós, daí sim, que eu fui começar a pensar em **casar**.*”

Ao contrário, das demais docentes, a Prof^a. Ariadna pôde optar, primeiro pela carreira e depois, o casamento.

Dentre os principais motivos, que a impulsionaram, para a carreira docente estão: o fato de gostar de criança, naquele tempo, gostava de criança, ia ser professora; outro aspecto, o do magistério, ser um curso profissionalizante e, por fim, ter passado no concurso e o salário que era superior ao seu trabalho na APAE.

Ser docente, para a Prof^a. Ariadna significa estar em sala de aula, vivenciar a prática. “*Eu gosto muito. Eu gosto muito [...]. Por mim eu ficaria até em casa, só preparando coisa de escola, mexendo coisa de escola. Eu gosto muito, de dar aula e estar com eles ali. [...] mas eu acho, ainda, pra mim, acho que ainda falta muito, eu **estudar** mais, **pesquisar** mais [...].*”

Observa-se a dedicação e o empenho com seu trabalho.

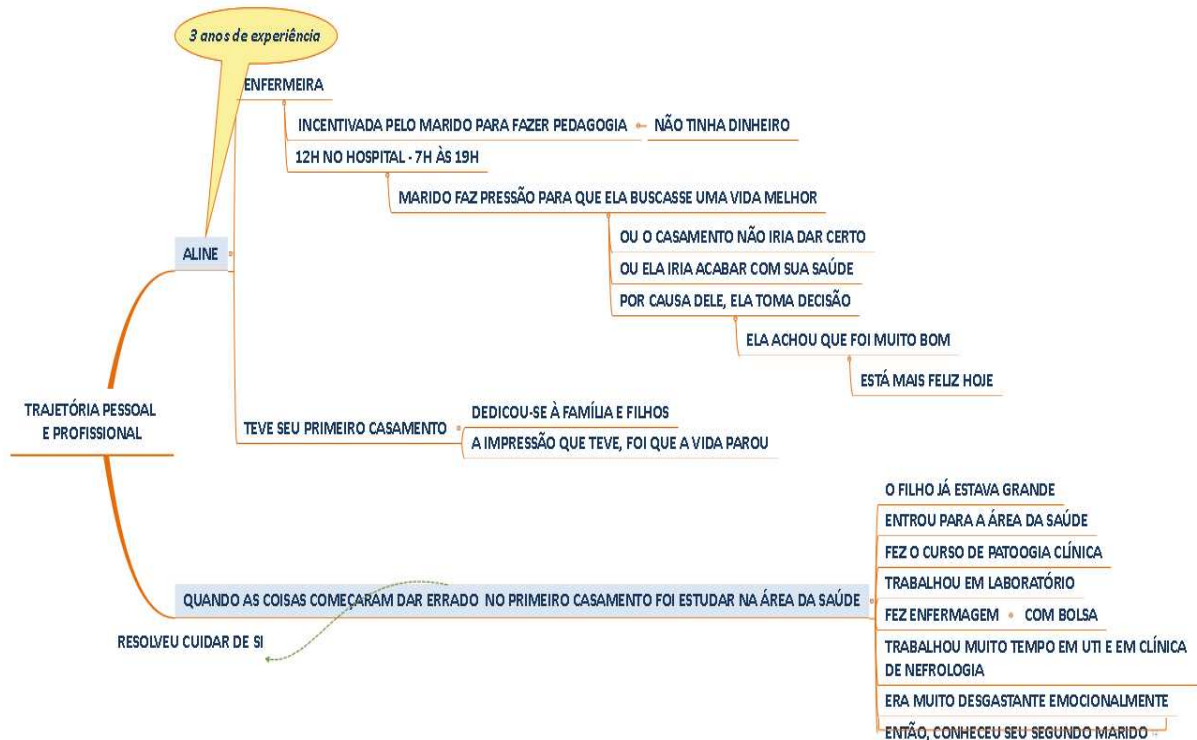
4.1.1.2 Percurso das professoras com tempo menor de atuação

Iniciamos esse grupo com a Prof^a. Aline (3 anos de experiência), que tem uma narrativa diferenciada e impetuosa, aos olhos dessa pesquisadora. É direta em suas respostas e feliz por ser professora.

Sua história começa muito cedo. Com dezesseis anos já tinha saído de casa e começou a trabalhar em uma agência bancária. Logo se casou, formou uma família e como ela mesmo conta, sentiu que a vida parou. “[...] **Depois casei**, a gente **casa**, parece que a vida para, você

vai se dedicar à família, **filhos** ou **marido**. A hora que as coisas começam a dar errado, que você se percebe e fala não, agora, eu vou cuidar de mim, da minha vida. ” Na sequência representamos o seu trajeto:

Figura 6 – Professora 1 do grupo de 3 a 5 anos de experiência



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados em 2017.

E, ao buscar um novo caminho, quis estudar. “[...] **ai** eu **decidi** que eu precisava **estudar**, [...] meu **filho** já estava grande, entrei para a área da Saúde. **Ai** trabalhei, fiz o curso de Patologia Clínica, trabalhei em laboratório, **depois**, fiz enfermagem [...]”. Neste ínterim, já se encontrava separada de seu marido e fez o curso de enfermagem, porque recebeu uma bolsa. “[...] foi uma **bolsa** que eu ganhei, e a gente, e a cabeça, você não pode ferver nada, ganhou, vamos **estudar**, nada é demais [...], de aprendizagem. [...] fui para a área de enfermagem. ”

Trabalhou muito tempo em UTI (Unidade de Terapia Intensiva) e em clínica de nefrologia. Relata que estas áreas são desgastantes, emocionalmente. Foi quando conheceu seu segundo marido e ele a pressionou para mudar de vida. “ *Olha, ou você muda de vida ou nosso casamento não vai dar certo e você vai acabar com a sua saúde. Porque eu entrava 7 da manhã no **hospital** e saía 7 da noite.* ”

A professora conta que ia fazer uma comida, se queimava, ia passar uma roupa, se queimava. Isto porque tinha pressa para realizar suas atividades diárias e queria ficar livre de tudo, para poder deitar e descansar. Em sua análise era o estresse, o desgaste, a pressa.

Até que um dia, em um ponto de ônibus, o casal viu um panfleto, em um poste, com a divulgação de um curso de Pedagogia, na modalidade EAD (Educação a Distância). Seu marido lendo aquilo disse a ela: “*porque você não **estuda**? **Tai**, olha uma chance **ai**.*” Ainda na narrativa da docente, naquele tempo, a Educação a Distância tinha um certo “tabu”, as pessoas não acreditavam. Estava no começo e a professora não sabia da validade deste curso.

Aos poucos, esta modalidade ocupa seu espaço. Gatti e Barreto (2009), afirmam que, a Educação a Distância tem conquistado o seu lugar no Brasil, em especial, no que se refere, à formação de professores. Porém, alertam para o cuidado, com a capacidade de regulação e controle de qualidade, que deve advir do poder público.

Ao considerar as questões qualitativas, a Prof^ª. Aline, após consultar o MEC e constatada a validade do curso, argumentou com seu marido, que não tinha dinheiro. “*Se eu estava dentro do **hospital**, 24h, como eu ia fazer a **faculdade**? Não tinha como. Então, eu resolvi fazer a distância mesmo. **Ai** eu dei a desculpa, que eu não tinha dinheiro. Falei para ele: -Ah, não! Mas eu não tenho dinheiro para pagar a **faculdade**.*” No entanto, o marido se prontificou a pagar a matrícula; “***ai** fiz a matrícula e **entrei** para a **faculdade**.*”

A faculdade só contava com cinco alunas para frequentar o curso de Pedagogia e a professora tinha uma colega que já era docente. Ela relata que foi para o curso, sem saber ao certo o que era ou significava de verdade. Assim, à medida que as disciplinas eram desenvolvidas foi aprendendo e descobriu que gostava da vida acadêmica.

*[...] eu acho que me encontrei, porque eu gostava muito de **estudar**. Eu **estudava** na hora do meu almoço. Eu saía do **hospital**, tinha uma horinha de almoço e ia no polo para acessar a Internet e fazer as atividades. Fazia tudo. Tirava 10. Nossa, exemplo. **Estudava** mesmo. Os livros, lia todos, de cabo a rabo, do começo ao fim. Nunca deixei de ler um livro da **faculdade**, lia inteirinho. E **ai** tinha umas atividades no final, eu fazia também (Prof^ª. Aline, 2017).*

É pertinente ressaltar, do discurso da professora, o seu empenho e dedicação. Estas atitudes, confirmam a imagem, preconceituosa, que se tem em relação à Educação a distância, possibilidade de estudo, democrático e, por isso, ao alcance de todos.

Acreditamos que, tanto os cursos presenciais, como os na modalidade, a distância, contam com alunos ótimos, comprometidos, e igualmente, àqueles desavisados, que buscam, somente, o certificado, sem o compromisso, com o conhecimento, com o desenvolvimento profissional.

Quanto ao empenho de estudantes docentes, Nóvoa (1999) enfatiza que a formação de professores é a área mais sensível às mudanças, isto porque, como ele próprio coloca, “aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1999, p. 26).

Compreende ética, seriedade e responsabilidade. Segundo Contreras (2012), a questão moral envolvida nas relações de ensino, em que estão os professores, requer da profissionalidade docente, “consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente” (CONTRERAS. 2012, p.87). Para o autor, a obrigação moral autônoma do trabalho do docente está acoplada a sua autonomia profissional.

Infelizmente, temos conhecimento, daqueles que não consideram a profissão, em seu valor intrínseco. Tardif e Lessard (2014) ponderam que, dentro da profissão professor, como em qualquer outra, existem professores, que se restringem, ao que é previsto e exigido pelas normas oficiais das escolas, enquanto outros, se engajam, de tal forma, nas ações escolares, que preenchem seu tempo, com planejamento, correções de atividades, noites e fins de semana a dentro, atitudes que invadem a vida pessoal; sem contar, as iniciativas, que exigem maior tempo, como pesquisas, cursos de aperfeiçoamento, atividades sindicais, etc.

Assim, denota-se destas observações, que há profissionais descomprometidos que, depõem contra a profissionalidade docente, enquanto outros, mais compromissados, prezam pela profissão. No entanto, como bem diz Contreras (2012), ao citar Elliott (1989), dispõe que, este empenho com a prática, aliada a uma ética docente, exige “juízos profissionais contínuos” sobre suas ações, diante das quais, os professores se deparam e precisam resolvê-las a cada dia. E este processo de adaptação, às distintas situações e circunstâncias, ao alunado, que também se diferencia, permite ao professor, buscar o sentido da prática educativa e agregar, de forma contínua, valores e melhoria técnica que, por consequência, somam-se a outro valor, o profissional.

Em continuidade à história da Prof^{ra}. Aline, esta relata ainda, que após, ter iniciado seus estudos, o diretor da faculdade propôs, às cinco matriculadas, que se conseguissem mais alunos,

ele poderia oferecer a elas, uma bolsa de estudos. Deste modo, as cinco alunas buscaram mais estudantes e conseguiram ampliar esse número e, desta forma, se formaram com bolsa. *“Porque a gente conseguiu trazer mais alunas para a **faculdade**. Porque **aí** esse mito de EAD foi se quebrando, as pessoas foram dando mais valor. ”*

Algum tempo depois, a professora **prestou** o **concurso** em uma cidade, diferente, da que mora e passou neste exame. Porém, demorou para ser chamada e como ela mesma diz: *“Foi o meu último minuto do segundo tempo. Quase que não me chama. [...] porque já estava caducando. Eu nem lembrava mais e chegou o telegrama. Nem lembrava. Porque na verdade, quando eu fiz, eu fiz a nível de experiência [...]. ”*

Conta que, quando assumiu foi para uma escola de periferia, que considerou uma condição complexa, afora o problema da distância. *“além dos desafios da sala de aula, que foi até a distância, [...] porque eu moro em outra cidade, isso para mim já é um agravante; quando eu vim para Educação, eu fui para um público difícil, um bairro difícil. ”*

Iniciar um trabalho complexo, como o de ser docente, em um local, não adequado ou em condições precárias, distante de sua moradia, já *“difícil”*, como revela a Prof^a. Aline, não permite o bom desempenho da professora. O docente precisa contar com apoio pedagógico, ter recursos materiais, infraestrutura, segurança na escola para desenvolver bem o seu trabalho.

Como já referido na introdução, André (2015), ao analisar o documento da OCDE, de 2016, intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, assinala o cuidado que se deve ter em assegurar políticas públicas, que garantam um ambiente de trabalho favorável ao professor, de forma, que o docente competente, queira permanecer na profissão.

Assim sendo, o relatório da OCDE demonstra que, em vários países, as taxas mais altas de evasão do magistério, ocorrem nos primeiros anos de atividade profissional, baixando, à medida, que aumenta o tempo na profissão e volta a crescer, quando se aproxima a idade de aposentadoria.

O documento aponta ainda que, para as vagas de Matemática, Física e Química, há falta de professores e, para o que André (2015) considera mais perturbador, é o fato de que, em pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Reino Unido, mostram que, as taxas de vacância são

maiores para professores “com conhecimentos acadêmicos relativamente consistentes e melhores qualificações” (ANDRÉ, 2015, p. 214-215). Este relatório deflagra que, dentre os fatores que, proporcionam satisfação e insatisfação, estão: o apoio da equipe gestora, as relações interpessoais, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional. Além destes itens, também, aparece o desejo por salários mais atrativos na profissão.

Percebemos assim, que garantir um ambiente adequado, para o trabalho do professor, significa avaliar atributos ao profissional e, em decorrência, qualidade para a escola.

Retomando a trajetória da Prof^a. Aline, depois de algum tempo, na escola de periferia, pede remoção para outra, a escola, onde foi realizada essa pesquisa e, como ela mesma diz, agradece, por ter migrado para a Educação. Na verdade, afirma que se não fosse seu marido, ela não teria feito essa mudança. “[...] Mas, foi por **causa da pressão do Matias sobre mim, que eu tomei uma decisão, senão eu estava até hoje lá, 24h, dentro do hospital. E graças a Deus que ele fez isso, porque hoje estou bem mais feliz, bem mais feliz.** ”

Quando se perguntou a ela o que é ser professora, afirma que é um desafio, uma experiência única, que você pensa estar preparada para o próximo ano, porém... “[...] a hora que a gente chega no ano seguinte, pode ser na mesma série ou não [...], eles te pegam de surpresa, os alunos [...], sempre, às vezes, com uma resposta inesperada, às vezes, com uma dúvida que você jamais pensou, que ele fosse ter àquela dúvida, às vezes, eles nos colocam em dúvida”.

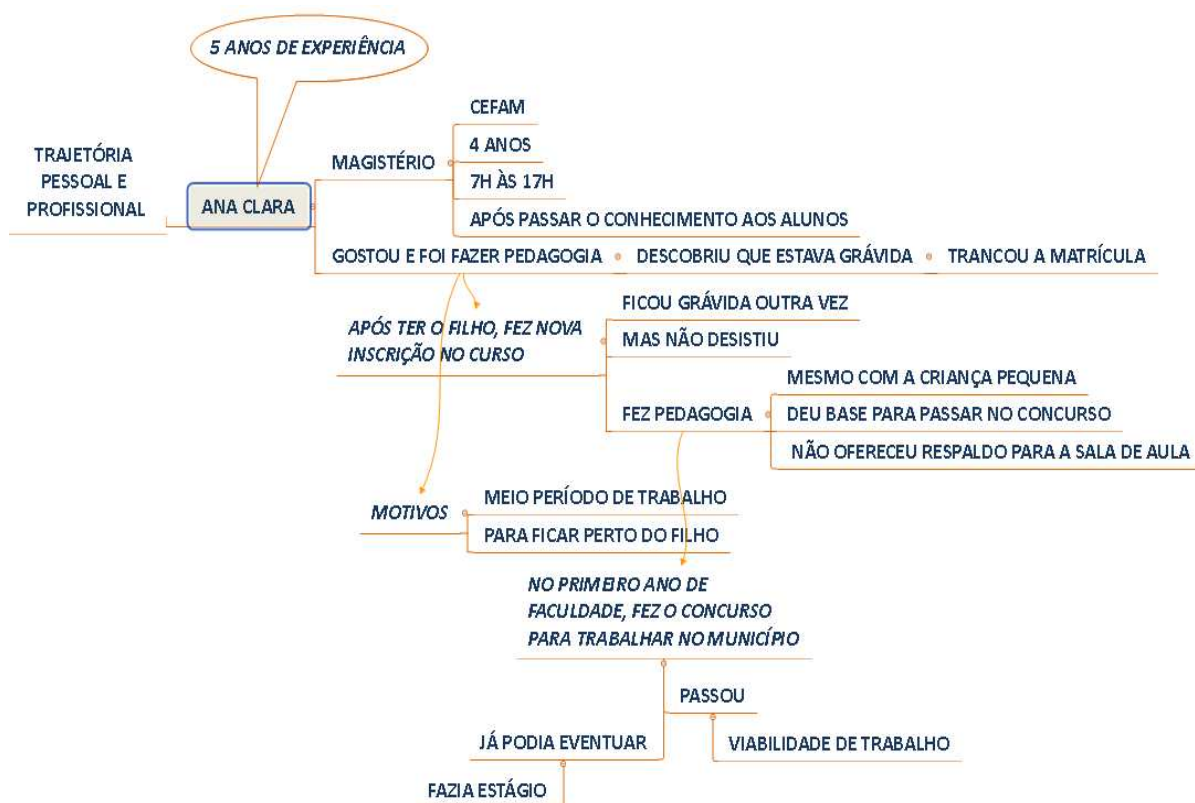
Quando interrogamos os principais motivos, por ter caminhado para a profissão docente, ela pontua:

*Os três principais motivos? Tempo, para minha vida pessoal [...]. A questão financeira pesou, também, porque o que meu salário, o que eu ganho hoje, para trabalhar cinco horas, eu ganhava para trabalhar doze. Eu ganhava menos até [...]. Então, a questão financeira pesa, o tempo foi o primordial. E a terceira questão: entre saúde e **doença**, eu **optei** pela saúde. Criança é saúde [...] Criança é saúde (Prof^a. Aline, 2017).*

A próxima participante dessa pesquisa é a Prof^a. Ana Clara (5 anos de experiência), que em sua narrativa demonstra um carinho e valor à sua formação inicial. Assim como as outras, não tinha como meta ser professora. Queria ser advogada. Mas, como sua mãe era funcionária pública, não tinha condições de pagar a faculdade que ela queria. Tinha 17 anos e ainda não podia trabalhar. “**Aí** teve o curso de **magistério**, lá em **Guará** que chamava CEFAM, que a gente ficava das 7h da manhã às cinco da tarde, recebia uma **bolsa** para **estudar**, foram quatro

anos, em período integral e assim, eu acho que foi o **magistério em si [...]**” que a fez despertar para a profissão docente. O mapa mental, elaborado por mim, faz referência ao que dizemos.

Figura 7 – Professora 2 do grupo de 3 a 5 anos experiência



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados em 2017.

A docente lembra, que foi no magistério, que aprendeu muita coisa, garante “*não foi na faculdade não, foi no curso mesmo*”. Enfatiza que, tinha aula dirigida, cuja denominação era regência. Estas aulas aconteciam, quando ela dava aula, no lugar do professor e este último, a avaliava e mandava uma “*cartinha para escola*”, contendo o seu desempenho. Também, desenvolviam projetos, com as crianças, alguns, na hora do intervalo, de brincadeiras.

Em se tratando de escolas normais, Nóvoa (1999) ressalta que, estas, representam uma aquisição relevante do professorado. Pontua que, “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (em nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1999, p. 18). Salienta que as instituições de formação são responsáveis por produzir e reproduzir o corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente e, desta forma, cumprem, papel

central, “na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia* comum” (NÓVOA, 1999, p. 18), à categoria de professores.

Por isso, a percepção da professora, em relação a este curso, que em suas palavras, dá o caráter qualitativo dele, em sua formação e, mais que isso, a impulsionou para a carreira docente.

Desse modo, após o contato com os pequenos e à medida que conquistava o respeito deles, sentiu que este era o caminho. “*Vendo assim, passar esse conhecimento para eles, acho que foi **aí** que, que eu gostei mesmo, **depois** eu fui até fazer **Pedagogia**.*” Mas não fez, logo em seguida, ao término do magistério. “[...] *Daí tive **filho** [...]. Fiz inscrição na **faculdade**, **descobri** que estava **grávida**, daí tranquei lá. Mas, **depois** fiz de novo, estava **grávida** de novo, daí eu falei, ah, não. Agora vai. Daí fui com ele pequenininho e tudo e **terminei**.*”

No 1º ano de **faculdade** fez o **concurso** público e passou. Uma das razões desta busca foi a oportunidade de trabalhar meio período e poder ficar com seus filhos. Nesta época estava com 27 anos e seu filho menor, já tinha dois anos. “*E dentro da **faculdade** prestei o **concurso** e passei, no 1º ano [...]. Foi pelo interesse [...] pela viabilidade de você poder trabalhar e seu **filho** estar junto, estar perto, de trabalhar meio período [...]. Foi mais isso mesmo.*”

Ao relacionar o sucesso profissional à formação continuada, somente considera esta relação, pelo fato, de ter passado no concurso. “[...] *o sucesso **aí** [...] foi que eu passei no **concurso** no 1º ano de **faculdade** [...]. Já fazia estágio, já podia estar eventuando, porque eu fiz o **magistério**.*”

O percurso da Prof^a. Ana Clara mostra que, o magistério oferecia subsídios na formação inicial dos docentes. Por outro lado, ainda sob sua perspectiva, a faculdade e o concurso não são garantias do bom desempenho deste profissional e nem tampouco, guiou seus primeiros passos na prática docente.

Repensar a formação inicial é uma necessidade apontada pelas professoras. Nóvoa (1999) enfatiza a importância desta revisão na formação de professores. Este autor acredita, em uma estrutura, em que se considere modelos profissionais, que se estabeleçam parcerias entre universidades e escolas, um acordo, que se fundamente, em novos mecanismos de regulação e

tutela da formação de professores. Um modelo de formação que se traduza em diversidade de interesses e atenda à diferentes realidades institucionais.

Acrescenta a essa envergadura, que o futuro professor tenha conhecimentos sólidos, nos campos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. Imbernón (2011), afirma que é preciso dotá-lo de compreensão da complexidade da tarefa educativa, refletir sobre ela, flexibilizar e agir com rigor, quando necessário. Significa apoiar suas ações, em uma fundamentação teórica, válida, de maneira, a evitar, “cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo” (IMBERNÓN, 2011, p. 63) ou atuar mecanicamente, de modo rotineiro, burocrático e não refletir sobre suas ações, o que o impede de agir de forma inovadora.

Assim pensando, delimita Imbernón, que a formação inicial, não apresente um modelo profissional assistencial e voluntarista, que propicie um docente reprodutivista, que serve somente, para adaptar acriticamente os sujeitos à ordem social, atitude, que coloca o professor, em situação de vulnerabilidade, econômica, política e social. Enfim, o autor aponta uma formação que esteja pautada, em atitude interativa, dialética, que valorize a atualização permanente, diante das mudanças, mas que permita, a criação de “estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão” e de construção do rigor investigativo. Igualmente, ofereça condições ao professor, de conviver com as próprias limitações e frustrações e com fatores condicionantes produzidos no seu entorno, visto que a função docente ocorre em contextos sociais, mergulhada, cada vez mais, em forças de conflito.

Desse modo, o compromisso com a formação inicial deve o de se promover o conhecimento profissional, mas, aliado a esse aspecto, o de se comprometer com o contexto e com a cultura em que esta formação se desenvolve. Para Imbernón (2011), “devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação” (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Esta característica de instituição formativa é apontada pela Prof^a. Maria Luiza, quando indica a transformação da sociedade e salienta o papel do professor, em acompanhar estas mudanças. Da mesma forma, a Prof^a. Ana Clara contribui neste sentido, quando distingue uma boa formação para sua prática, de outra, que, sob seu olhar, se restringiu ao conhecimento acadêmico, que não lhe permitiu, aplicá-lo em sala de aula.

Quando a Prof^a. Ana Clara é indagada sobre o que é ser professora, pontua que, é passar o conhecimento para o aluno, é transmitir os valores éticos e morais, além de ser o espelho para as crianças. “[...] *Ser docente assim não é só passar o conhecimento [...] Para as crianças. É passar sim, os valores mesmo morais, éticos, porque é o que está se perdendo [...], a luta da gente diária é contra isso [...]. Que vem de casa com uma estrutura diferente [...].*” Uma responsabilidade, também, apontada por Contreras (2012), mencionada na Classe 3.

Ao contrário, do que dispõe a Prof^a. Ana Clara, Arroyo (2011), observa que os docentes, ainda buscam respostas, às indagações, para o cenário de mudança do ofício de professor. Comenta que, este profissional, continua a procurar as identidades pessoais e coletivas da profissão docente, só que agora, com uma novidade, a de ver as identidades dos professores, refletidas no espelho da infância, da adolescência e da juventude. E, assim pensando, diz ser este desafio, que “incomoda” a categoria docente: o de “construir outras imagens dos educandos”, para reencontrar as próprias identidades.

A Prof^a. Ana Clara conta, também, que optou por ser professora, porque acredita, que criança é um ser inocente, “*eles conversam com a gente, passam a verdade.*” Há de se analisar, esta visão da docente, pois, ao que parece, tem um olhar idealizado de criança, como aponta, Arroyo (2011). Neste contexto, é preciso retomar, igualmente, que esta professora, também, relata que não encontra dificuldades em sua sala atual. Por outro lado, contraditoriamente, afirma que o professor precisa ter novas competências, porque as crianças vêm para a escola, diferentes de casa e desrespeitam os outros seres humanos.

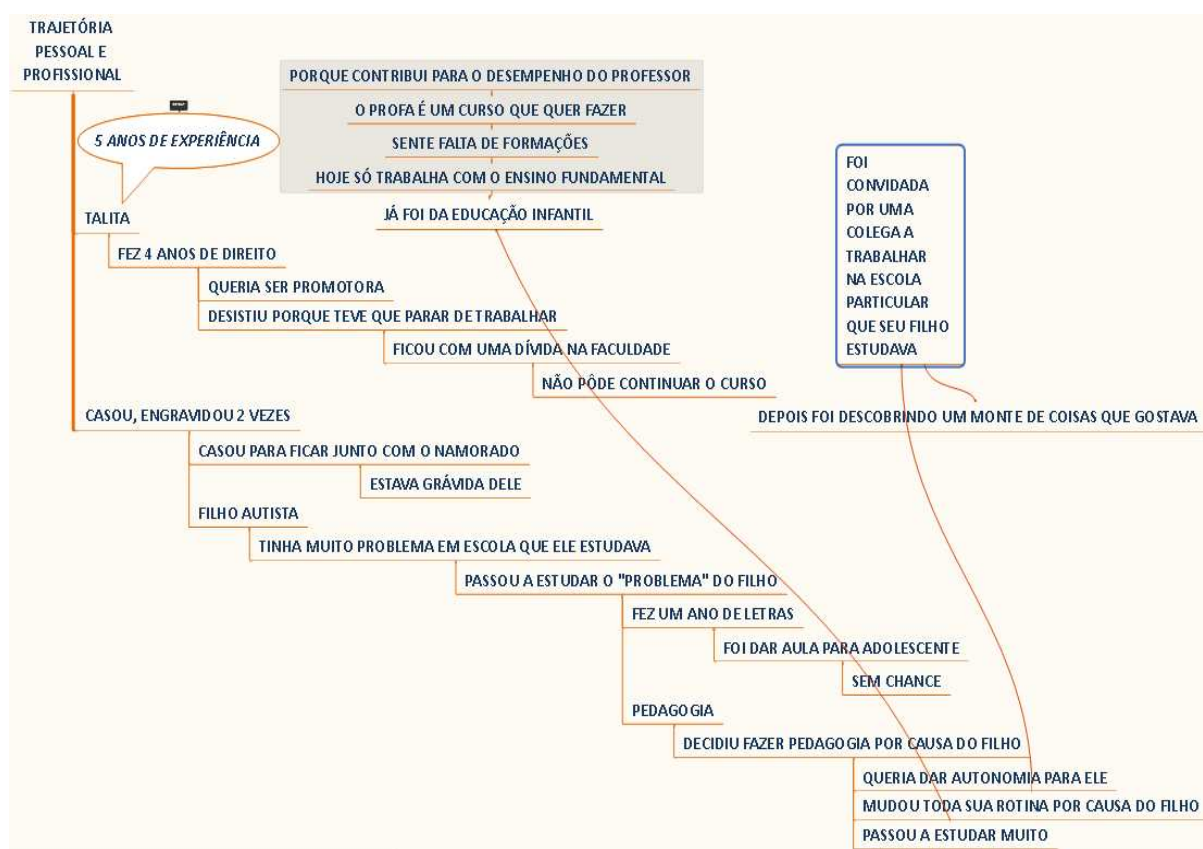
A retórica da docente, que tem o caráter ambíguo, demonstra o movimento idiossincrático, na construção de sua profissionalidade. Sinaliza que há mudanças durante o percurso e “o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição” (SAVIANI, 2015, p. 27).

E com esta visão, relata que, seu primeiro motivo, na escolha de ser professora, foi a criança. O segundo fator foi o de poder trabalhar meio período e poder ficar com suas crianças, seus filhos e a oportunidade, de acompanhar suas tarefas e de buscá-los na escola. O seu terceiro motivo é a questão salarial. Para esta docente, o professor não ganha, o valor correspondente às suas atividades, porém, afirma que o professor não ganha mal, em comparação, com outras

ocupações: “Mas, [...] para mim, eu não ganho mal em termos assim, de outros empregos, que não são valorizados. ”

A última professora desse grupo é a Prof^ª. Talita (5 anos de experiência). Seu percurso, do mesmo modo, se fez (e acredita-se que continua nesta busca), ao longo de sua caminhada. A história se repete. A Prof^ª. Talita queria ser promotora. Fez quatro anos de direito. Porém, engravidou e sua vida seguiu outro rumo. Assim como as outras, apresentamos sua trajetória.

Figura 8 – Professora 3 do grupo de 3 a 5 anos de experiência



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados em 2017.

Quando estava no 2º ano de direito, engravidou de seu primeiro filho Noah. Sua mãe, não queria, que namorasse o seu atual marido. Porém, Talita resolveu ficar com Tales, assim mesmo. “E eu **decidi** que eu queria ficar com o Tales. A gente queria ficar junto, mas minha mãe [...] não tinha condições. Então, a gente teve que **casar**, para gente poder ficar junto. Eu **casei e engravidei de novo**. ” Mas, sua segunda gravidez não era uma escolha. Ela tinha um mioma e não sabia. E, ainda que tomasse a medicação pertinente, não adiantava.

Nesse ínterim, “[...] ficou mais difícil continuar **estudando** e eu **descobri** que o meu **filho** era autista. Foi quando surgiu a possibilidade dele ser autista [...].”

Diante desse quadro, precisou parar de trabalhar e não pode mais pagar a faculdade. “Então, eu fui levando do jeito que deu. Daí chegou num ponto que [...] fiquei com uma dívida na **faculdade**, não pude **terminar**, porque eu tive que parar de trabalhar.”

Com a **descoberta** de que seu **filho** era autista, “[...] eu mudei toda a minha rotina por **causa** de Noah e comecei a **estudar** muito, muito, muito, porque eu queria dar autonomia para o meu **filho** [...]”.

Foi então, que resolveu mudar seu caminho. “E daí, eu **decidi**, eu falei para o meu **marido**: Vou fazer **Pedagogia**, porque eu estava tendo muito problema, em escola, com o meu **filho** [...]. Eu vou fazer **Pedagogia** para eu ajudar o meu **filho**. ”

A opção da Prof^a. Talita, de seguir a carreira, com o intuito de auxiliar seu filho, na instituição escolar, traz para essa discussão, um triste olhar sobre a escola. Isto porque, este fato, como de outras inúmeras crianças, faz corroborar, a afirmação recorrente, de que a escola não sabe pugnar, com o diferente. Na verdade, André (2002) já distinguiu esta característica da escola, no que se refere às relações professores e diversidade.

Essa tendência dos professores, da escola, de atribuírem o insucesso dos alunos, à causas naturais, haja vista, o pensar de que, tal resultado, seria fruto de preguiça, falta de inteligência dos alunos, déficit, etc. são materiais de estudo de pesquisadores. Lembram alguns pensadores, que a tarefa docente consiste, em tornar natural, “a imposição arbitrária da cultura” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 251-252) e dos saberes escolares, pois, atende ao cumprimento, do que foi planejado pelo professor, que não se restringe ao objeto de estudo, puramente cognitivo, mas configura-se, em conferir, uma dada cultura a outras pessoas.

Estes autores, concebem que o professor é “leitor de situações” e não se pode reduzir a sua função, ao de mero transmissor de informações. Isto ocorre, em razão de, que o discurso dos professores tem um teor superior ao dos alunos. Uma relação professor e aluno implica relações de poder e o docente, como detentor da comunicação pedagógica, orienta a ação educativa e dá significações, que privilegiam o seu saber, uma vez que considera, o que deve ser ensinado aos alunos e a estes, sob sua visão, cabem aprendê-los.

Assim, impõem à classe, regras e conhecimentos. Dizem os autores: “ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira, em função dos códigos linguísticos e culturais; esse discurso também manifesta, em suas formas de expressão, o domínio de um certo nível de linguagem”. Deste modo, o professor trabalha com, sobre e graças às significações. Representam o material básico de seus discursos, saberes, conhecimentos, regras, enfim, traduzem o que conhece e o que vivenciou e sua comunicação pedagógica está totalmente dotada de sentido.

A Educação está repleta de ações sem sentido. Nóvoa (2009) se recorda do “excesso de discursos, redundantes e repetitivos” presentes no ensino e que se expressam em “pobrezas de práticas” (NÓVOA, 2009, p. 205). Parece que as palavras ganham vida própria, porém, estão desconectadas do essencial, do pensar e agir com o outro, em relação a esse outro, ações imbricadas na prática educativa. Infelizmente, destaca o autor, a internet, que aproxima seres humanos, de toda condição e local, tornam os sujeitos distantes da realidade. Para a escola, por meio de seus profissionais, as dificuldades se avolumam e manter a lucidez, é uma tarefa, cada vez, mais intrincada.

No entanto, baliza o autor, o início do século XXI trouxe consigo, o professor, como personagem central das ações educativas. Relembra que, nos anos 70, a preocupação centrava-se na racionalização do ensino, na pedagogia por objetivos e na planificação; os anos 80 ficaram marcados pelas “reformas educativas” e o cuidado com o currículo e os anos 90 atentaram-se para “a organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino”. Assim, com o advento, do século da modernidade, o tempo dos professores está de volta. E isso traz esperança, no entender dessa pesquisadora.

O mesmo autor propõe uma formação a professores, num mesmo contorno, dos médicos, a de reflexão conjunta, com chefe de equipe, médicos estagiários, que procuram soluções, para os diversos casos, que lhes aparecem, sem, no entanto, confundirem o papel de cada um. Sua recomendação baseia-se na análise de situações concretas, de discussão em grupo, de momentos, em que os componentes, da equipe escolar, façam emergir, a perseverança, na busca de soluções, para o insucesso escolar, para a compreensão de casos, como do filho da Prof^a. Talita e, neste pensar coletivo, consigam obter o melhor desempenho para a resolução dos diferentes casos.

Crê-se que o fato da Prof^a. Talita, ter assumido a carreira docente, com o intuito de agregar conhecimento teórico e prático para si e, por consequência, para seu filho, propiciou à profissão, não qualquer profissional, visto que, seu objetivo primeiro, foi de conhecer o transtorno espectro autista, seu processo de aprender e de oferecer autonomia a Noah. E tudo isto porque “*estava tendo muito problema, em escola, com o meu **filho***”. Desta forma, sua razão motivacional, não foi porque o magistério se traduzia em uma profissão atrativa, ela descobre depois, elementos que lhes apraz, o que mostra, que a profissão, não seduz novos profissionais e quando o faz, somente alguns perseveram na carreira.

Na iniciativa de estudar, a Prof^a. Talita foi fazer Letras, primeiro. Fez um ano. E, quando foi trabalhar com adolescentes, percebeu que não havia “*nenhuma chance*”, de continuar nesta atividade. Como não obteve sucesso neste empreendimento, voltou ao intento de fazer **Pedagogia**, sempre, com o objetivo principal, de ajudar Noah, seu **filho**. “*Daí eu tinha uma colega da época, que tinha uma escola particular e me convidou, falou: -Ah! Vem enquanto seu **filho** está na escola. Daí eu fui, e eu falei, nossa, não é que eu gosto disso [...]. Daí comecei e não parou mais. Nunca imaginei ser professora.*”

A Prof^a. Talita, ainda relata, que já trabalhou na Educação Infantil, mas que prefere o Ensino Fundamental. E acrescenta, que sente falta das formações, pois estas, segundo ela, contribuem para o bom desempenho do professor. Explica que tem a intenção de fazer vários cursos, em especial, o conhecido como PROFA. Salienta que lhes faz muita falta, pois, busca **estudar** muito.

Quando se buscou retomar os motivos que a fizeram seguir a carreira, é enfática. “*A priori, [...] o Noah. Eu optei pelo Noah. **Depois**, eu fui descobrindo um monte de coisas que eu gostava [...]. Mas, a princípio, foi só pelo Noah.*”

E como, a Prof^a. Talita, definiria o que é ser docente? “*Para mim [...] ser docente, hoje [...] é algo meio complexo, porque [...] a gente aprende na **faculdade**, num primeiro momento, que a gente vai transferir conhecimento e na verdade é algo muito maior que isso [...] hoje, a gente tem que dar Educação para as crianças [...].*”

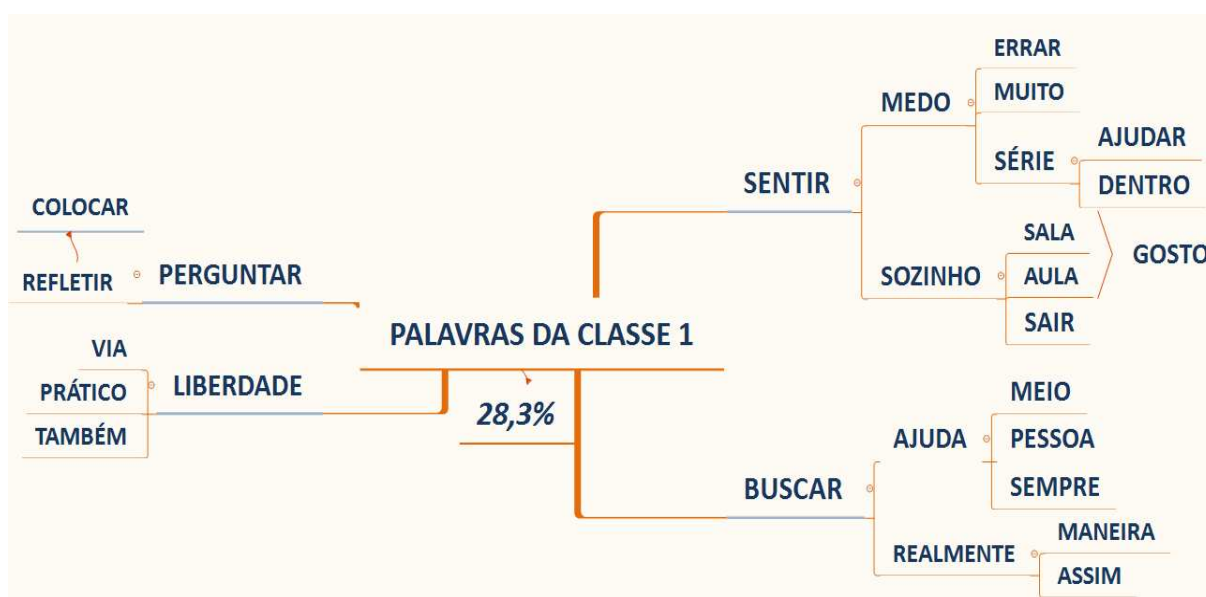
Ana Clara, “***criança** é um ser inocente*”, Aline, “***criança** é saúde*”, Talita, “*A priori, [...] o **Noah***”,

4.2 Classe 1 - Os afetos à prática docente

A Classe 1, gerada pelo programa IRaMuTeq, apresentou um valor, de 28,3%, entre as falas das professoras. Em comparação, não representa, os termos de maior incidência, que coube aos 29,4%, da Classe 2. No entanto, há de se destacar que, entre as Classes 1 (28,3%), 2 (29,4%) e 3 (27,5%) existe um certo equilíbrio no número de termos, que surgem nestas classes, o que demonstra, maior significado para as entrevistadas, nesse momento. Mas, como já afirmado anteriormente, a Classe 1 perpassa pelas outras, pelo viés da afetividade, assim como, a Classe 4 (14,8%), que no meu entender, dá sustentação para todas elas, ao nos contar quem são essas professoras.

Ao se retomar as palavras da Classe 1, com o intuito de melhor análise, verifica-se que, esta classe, contém 27 vocábulos. São elas:

Figura 9 – Classe 1 – Os afetos à prática docente



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras originadas do Programa IRaMuTeq (2017).

Dentre estas palavras, as de maior destaque são o **sentir** e **buscar**. Percebe-se também que as palavras **medo**, **ajuda**, **sempre**, **gosto**, **meio**, **pessoa**, **sair**, **sozinho**, **liberdade**, **dentro**, **ajudar**, **série**, **meio** e **perguntar** estão em evidência, porém, não com tanta ênfase, como as

duas primeiras palavras. As demais estão intrínsecas a esse processo, no entanto, em condição secundária.

Nesse ínterim, após uma leitura esmiuçada dos segmentos de texto, que continham as palavras da Classe 1, construí mapas conceituais, tal como os já apresentados, à título de organização das ideias, com o objetivo de se visualizar as analogias e discrepâncias existentes, que permitissem relacionar os diferentes termos.

De início, fiz uma pesquisa com a palavra **sentir**, primeira da lista da Classe 1. Verifiquei o quanto era recorrente nos segmentos de texto e suas relações com as demais palavras, resultado do que o programa IRaMuTeq gerou.

Averigui o quanto a palavra **sentir** se apresentou, como valor intrínseco às professoras entrevistadas e de atribuírem, por meio do vínculo afetivo, a contradição e os sentimentos, que subjazem à **sala de aula**. Este vocábulo propiciou, com muita intensidade, a categoria estabelecida para esta classe, que nomeei “**Os afetos à prática docente**”. Mas, não foi só este termo, que marcou esta classe, como se verá mais à frente.

Assim, o que desenvolvi e pude conceber, foram as relações existentes entre as palavras da Classe 1, até que se esgotassem as possibilidades.

4.2.1 – A busca e o medo de ser professor

A partir das relações, que emergiram desta classe, pude estabelecer agrupamentos possíveis e traçar subtemas, a partir do mote central, que uma vez organizados, estabeleci as combinações dos termos a cada um deles.

É importante salientar que, embora eu tenha procurado estabelecer correspondências, entre as palavras da Classe 1 aos seus subtemas, algumas se repetem, num subtema ou outro, pois estão estritamente relacionadas, uma vez que se encontram inseridas em uma mesma classe. Esta articulação entre elas ficará melhor explicitada à medida que transcorrer essa análise.

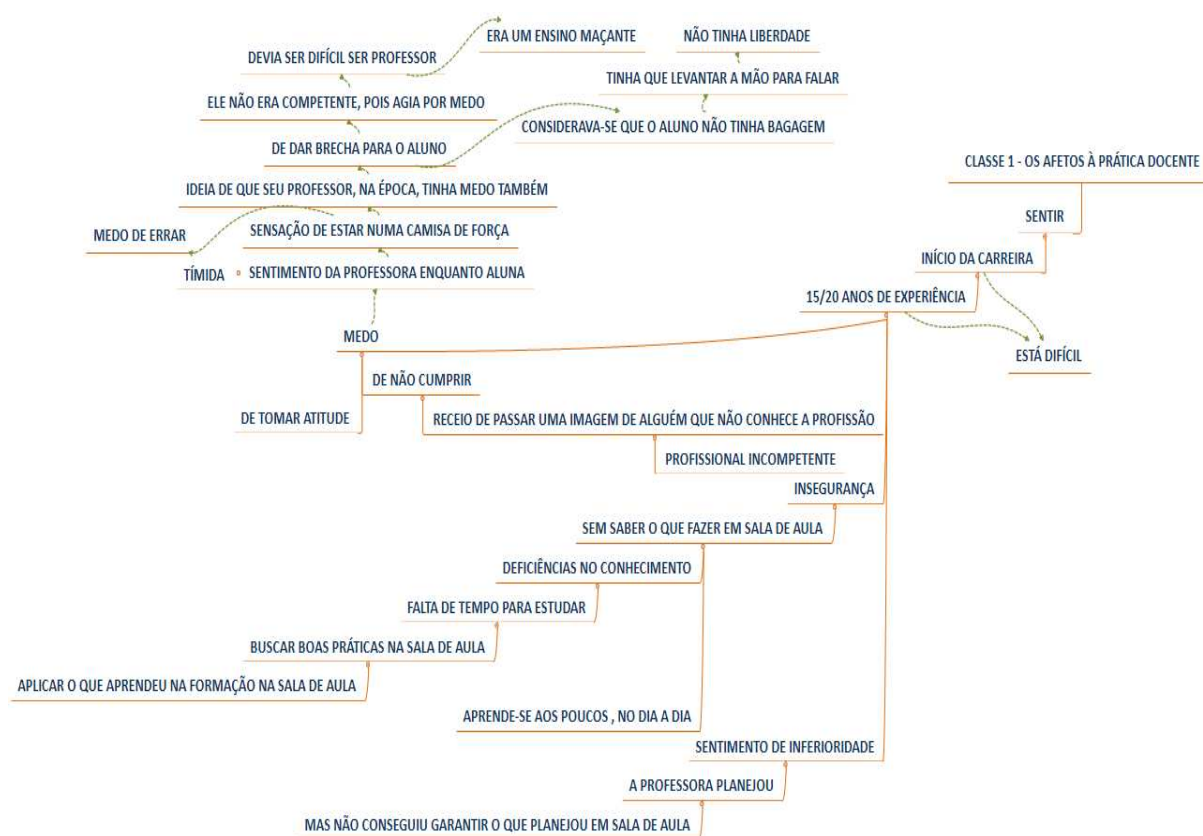
O subtema, cuja análise aborda a **busca** das professoras no tornar-se docentes, bem como, o **medo**, que lhes toma, nesta busca, faz parte da temática desta subseção. Percebi que

as professoras apontam o receio inicial da carreira, como algo temeroso, de não corresponderem ao que a profissão exige. Mas, o que pensam essas docentes?

Para melhor compreensão, trago o mapa do sentir e do medo, que elaborei para entender a correlação entre as palavras. Na verdade, eles pertenciam a um só mapa, mas diante da impossibilidade visual do leitor, pois ele ficaria muito pequeno, se eu o incluísse, por inteiro, subdividi estas representações.

É relevante esclarecer que, após as apresentações desses planos, farei a separação das professoras envolvidas, para o entendimento, do que pensam as docentes dos dois grupos. Desse modo segue o mapa que traz o **sentir** e o **medo**¹⁴ como termos centrais. Os que tratam, do vocábulo **buscar** estarão inseridos nas subseções designadas para cada grupo de professoras.

Figura 10 – O sentir e o medo das professoras



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

¹⁴ **Sentir** é a primeira palavra da lista gerada pelo programa IRaMuTeq. **Medo** é a terceira palavra.

Uma vez delineado este esboço seguimos nosso exame, subdividindo esse tópico, com o intuito, de elucidar o significado de tais palavras nos discursos das professoras.

4.2.1.1 A visão das professoras com tempo maior de atuação

Esse grupo conta com três professoras. Dentre elas estão a Prof^a. Maria Luíza, a Prof^a. Eliana e a Prof^a. Ariadna¹⁵.

Das três, a Prof^a. Ariadna foi a que se sentiu um pouco mais tranquila, quando iniciou sua carreira. As outras duas relatam que o fato de não saberem o que fazer em sala de aula, nas primeiras experiências, traz um sentimento de insegurança e o receio de não corresponderem às expectativas. Para a Prof^a. Eliana, o **medo** advém de sua relação com professores, que marcaram sua trajetória escolar, pois era muito tímida, quando criança e, na escola, sentia-se numa “*camisa de força*”, uma vez que a disciplina exigida aos alunos, era mais rígida do que agora. Em sua **busca**, quer ser uma professora diferente daquela que teve.

Ao refletir sobre as relações de identidade profissional e de trabalho, do ofício do professor, Cavaco (1999) coloca que as condições iniciais de trabalho são, geralmente, marcadas pela insegurança, instabilidade e pela sobrevivência. Pontua que, estes sentimentos geram ansiedade, opressão, alienação e multiplicam receios e desconfianças. Todas estas emoções podem se perpetuar, ao longo do percurso profissional, diante de questionamentos, de tensão e da procura do professor de se reajustar na vida.

Este apontamento de Cavaco (1999) confirma, no relato da Prof^a. Eliana, em particular, quando mostra seu receio de passar uma imagem, de alguém, que não conhece a profissão, de parecer incompetente, diante de dúvidas e receios que possa ter. Em seu entendimento não pode falhar, visão que advém do modelo escolar, pelo qual passou.

A Prof^a. Maria Luiza também se refere ao passado, mas, diferente da anterior, confere às experiências atuais, a evolução do ensino e do tempo, que considera relevante ao professor, compreender esse processo. Assim, ressignifica seu passado e atribui à sua prática, sentido, pois agrega valor e conhecimento ao seu presente.

¹⁵ As duas primeiras com 20 anos de experiência e a última com 18 anos de experiência.

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **buscar**, **medo**, **prática**, **meio**, **via**, **sempre**, **perguntar**, **errar**, **também**, bem como os excertos, advindos desta Classe, trazem consigo, para a reflexão, as correlações entre vida pessoal e percurso profissional, que fazem emergir, o caminho do vir a ser professor.

Dizemos da vida pessoal e profissional, porque elas se entrelaçam, estão imbricadas e formam o emaranhado, que constitui cada ser humano, e no caso desse estudo, a construção da individualidade e coletivo dessas professoras.

A palavra **buscar** é o centro dessa discussão, porque representa para o professor, esquadrihar sua própria formação. Para as professoras dessa pesquisa, a formação tem significados diferentes. Mas precisa ter enfoque na qualidade, pois requer provocar o professor para sair do seu interior, oferecer algo que o motive, que o mobilize ao encontro do novo, que o direcione a enfrentar os reptos da mudança, que os tornem pessoas com mais capacidade, mais conhecimento e mais preparadas.

A formação continuada, ela ajuda muito, ela ajuda muito, você está sempre se renovando, acho isso muito bom, hoje, nós praticamente não temos essa formação continuada (Profª. Maria Luiza, 2017). Às vezes você não tem o tempo de buscar, tem que buscar? Tem que buscar para inovar (Profª. Eliana, 2017). Olha pensando nas últimas formações, eu acho que ela ajuda um pouco, você resgatar um pouco o que estava meio perdido lá dentro (Profª. Ariadna, 2017).

Quando ponderamos sobre a **busca** e o **medo de errar**, de não corresponder, podemos recorrer aos apontamentos de Roldão (2004), que diz, que toda formação deve preparar o professor para ser capaz “de conhecer, de pensar sobre, de agir fundamentadamente” (ROLDÃO, 2004, p. 104-105). Para esta autora, ao se garantir tais qualidades, se afiança o bom desempenho. Afirmo que o docente é um profissional do conhecimento, de cultura, intelectual e, como tal, não pode se restringir a uma área do saber.

Assim sendo, adverte: as formações devem cuidar e ser consonantes a um projeto que dê sentido às ações do docente, que ultrapasse a barreira de um só olhar, de um só ponto de vista. Destaca que gerar ambientes interativos desde o início da carreira docente é uma tendência importante, no que tange, à profissionalização deste especialista.

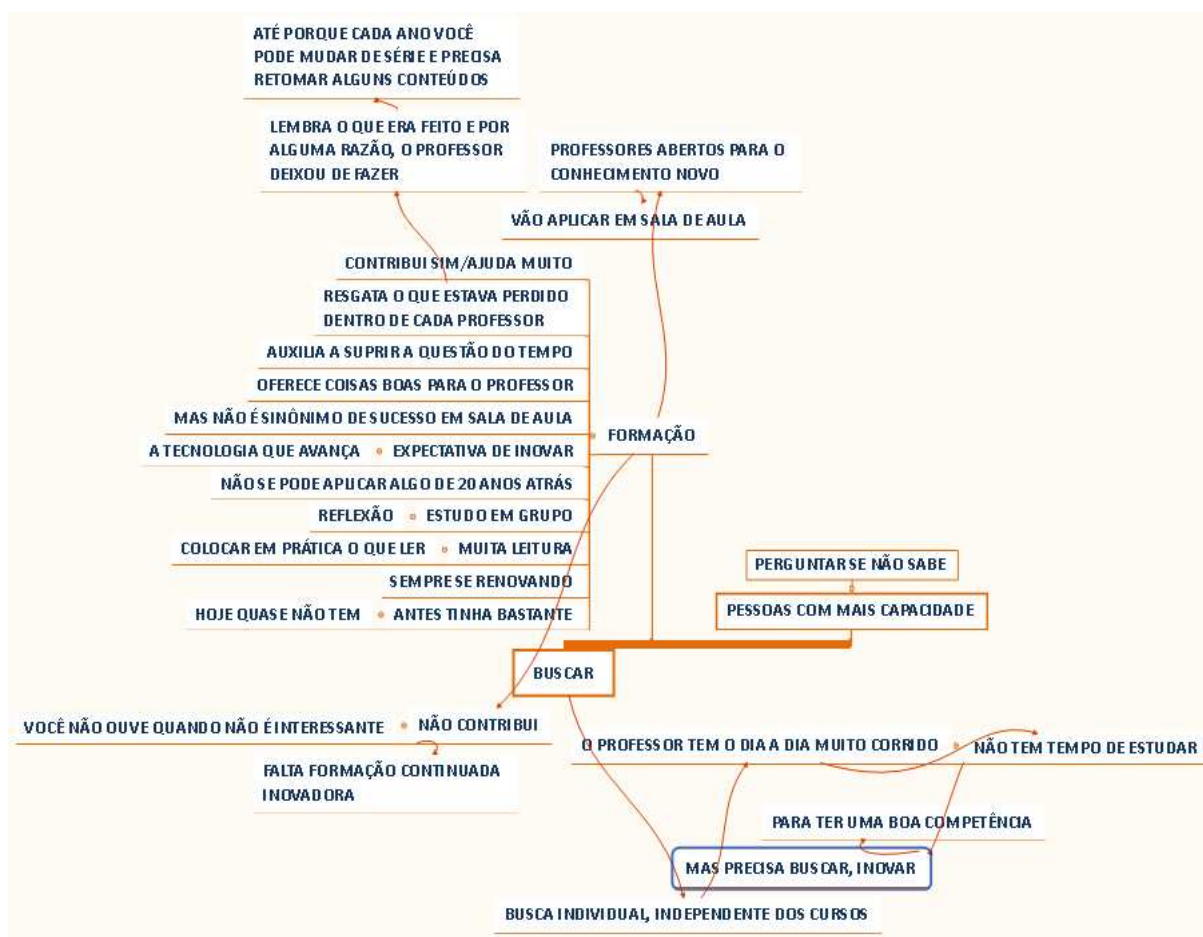
Este pequeno recorte da pesquisadora Roldão é relevante para esse estudo, visto que, contribui, em esclarecer, os pensamentos das professoras, que apontam, a faculdade, a formação inicial, como a **via** de acesso, que ainda não oferece os subsídios essenciais para a **sala de aula**.

Concomitante a esse contexto, não descartam as boas formações, as que ofereçam e tragam consigo, o advento da tecnologia, da reflexão, da leitura, do estudo em grupo.

Do mesmo modo, e de um jeito peculiar, sinalizam para a própria deficiência, ao que se refere ao conhecimento, da falta de tempo para os estudos e o quanto isso tributa à prática em **sala de aula**, no mau ou bom desempenho. No entanto, apontam que formação não é sinônimo de sucesso em sala de aula.

Ao delinear a teia enredada nos discursos das professoras, construímos a interdependência entre as palavras.

Figura 11 – O buscar das docentes com tempo maior de atuação



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

Teia que encontramos nos discursos das professoras. É o que nos relata a Prof^a. Eliana, que diz, o quanto precisa **buscar** o que não sabe. E aqui, **perguntar** é a palavra-chave. Ainda

que, o fato de demonstrar que não sabe algo, possa parecer “incompetência”, sob seu olhar, atribui ser importante a humildade de reconhecer que não sabe tudo. Salienta que é o que falta, hoje em dia. “*Acho que a gente tem que **buscar**, se eu não sei e têm pessoas junto com você, que tem uma capacidade, por que não **perguntar**? Às vezes, a gente tem um pouco [...], de orgulho, não sei se é isso.*”

A Prof^a. Eliana acrescenta e é categórica, diz que a formação não contribui e que, muitas vezes, ela nem ouve o que lhe é passado, diante de uma formação repetitiva e desinteressante. Ela acredita na iniciativa própria, na busca individual, independente dos cursos para se ter uma boa competência.

É interessante notar que, as professoras, que possuem um tempo menor de sala de aula, apontam, sensação semelhante, porém não com tanta intensidade, como as que apresentam tempo maior em sala. É o que veremos no próximo subitem.

De qualquer modo, todas elas, são unânimes em uma questão. Segundo elas, quando assumem uma sala, não estão preparadas para o que vão experimentar. Dizem que se constituem professoras, durante o caminhar.

4.2.1.2 A visão das professoras com tempo menor de atuação

Esse grupo conta também com três professoras. Dentre elas estão a Prof^a. Aline, a Prof^a. Ana Clara e a Prof^a. Talita¹⁶.

As três possuem pensamentos diferentes no que se refere à formação. Dizem elas:

*As formações contribuem **muito** [...] A formação prepara o professor [...]. Eu tive essa experiência de participar na formação de tecnologia (Prof^a. Aline, 2017). Eu **busco**, ler **muito**, mas eu sei que me falta **muito** e se eu estudasse mais, se eu tivesse mais formações, certamente eu ia estar mais capacitada (Prof^a. Talita, 2017).*

Na visão da Prof^a. Ana Clara, a formação continuada se faz em **sala de aula**.

*Vai ter pensador diferente, vai ter gente que escreveu outras coisas. Mas assim, o dia a dia, a **sala de aula** [...] é uma formação continuada [...]. Porque tudo que [...] eu aprendi na faculdade, a gente não usa o que está no livro, a gente usa o dia a dia mesmo, o que está acontecendo, o que o aluno traz, ali não tem fórmula nenhuma para chegar e dar **aula** (Prof^a. Ana Clara, 2017).*

¹⁶ A primeira com 3 anos de experiência e as outras duas com 5 anos de experiência.

Nesse ínterim, as professoras consideram que os cursos, sejam eles, na fase inicial e/ou continuada, atendam à **prática**, para o nível no qual se trabalha. É um dado comum à todas elas e aparece com muita intensidade. Para as entrevistadas desse grupo, o sucesso delas **também** depende que este processo, seja de qualidade, que corresponda às ações, que devam desenvolver em **sala de aula**. Observei, também, em suas falas que, em nenhum momento, desconsideram a iniciativa pessoal, a atitude na direção, para que este processo se efetive.

Em contrapartida, evidenciam o **medo**, o receio, diante das dúvidas, de não saberem o que fazer em **sala de aula**. Angústias, que permeiam o percurso de cada uma delas e que se diferenciam, do processo atual das crianças de hoje, segundo a observação das próprias professoras.

Esta expectativa de sucesso ou um possível insucesso, encontra-se sedimentada na ideia de não se poder falhar, fruto de uma escola mais tradicional, mais rígida, de um tempo em que não se podia **errar**. Para as entrevistadas, a formação contribui neste sentido, quando as subsidia, as capacita para a sala de aula e evita que elas errem.

Duas professoras abordam a questão do erro. A Prof^a. Eliana, do grupo anterior, que em seu relato, diz que não se dá o direito de errar, principalmente, na escola. É uma pessoa que tem a perfeição como uma de suas metas, embora hoje, como ela mesma explica, tenha mais flexibilidade, em relação a este conceito.

*Mas eu quero tudo muito perfeito. Tudo **dentro** da minha casa. Agora até que eu estou um pouco mais “light” [...]. E com o meu trabalho mais ainda, porque é meu trabalho, têm pessoas envolvidas, não só alunos, como os pais, como os profissionais **dentro** da escola. Então, eu não gosto de **errar** (Prof^a. Eliana, 2017).*

A Prof^a. Ana Clara, dispõe sobre o **erro**, mas o faz, em comparação ao seu tempo de aluna. Salienta que hoje o **medo** na escola não existe. O professor pensa que vai chegar na **sala de aula** e todos os alunos já irão respeitar. Diz que isso não acontece, decorre no desenrolar do trabalho, aos poucos. Afirma que, antigamente sim, este **medo** era presente: “*eu lembro, que eu era aluna, você morria de **medo** de fazer alguma coisa **errada**, de **errar**, de falar alguma coisa que não era hora, hoje em dia, não tem isso*”.

É importante esclarecer, que esta palavra **errar**, que surge nas elucubrações aqui feitas, também aparece na subseção seguinte. Porém, esta palavra se evidencia aqui, quando se torna um elemento, dentre outros, das implicações, que envolvem o tornar a ser professor, na visão

dessas professoras, tema constante na Classe 1 e que perpassa as demais classes. É pertinente lembrar que estas palavras estão no mesmo rol apontado pelo programa IRaMuTeq e eis o porquê desta proximidade.

Para as professoras Aline e Maria Luiza (esta última do grupo anterior), a formação contribui para o bom desempenho do professor em sala de aula. A Prof^ª. Ariadna (também do grupo anterior) pontua que, elas, enquanto professoras, podem ter atribuída uma sala diferente de um ano para outro e, neste caso, recordar, por meio das formações, se faz importante.

A Prof^ª. Ana Clara assinala que a formação inicial contribui, quando se adquire conhecimentos e se pode “passar no concurso”, ainda no 1º ano de faculdade, como ocorreu com ela. Das demais formações, as apresentadas no percurso do trabalho dela, recorda-se de uma formação de Matemática, que considerou boa, as outras, diz que são maçantes e não atendem às necessidades de **sala de aula**, não trazem algo novo. Exponho, nesse momento, o plano que tracei para esse grupo, referente ao processo de constituição dessas professoras.

Figura 12 – O buscar das docentes com tempo menor de atuação



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

A Prof^a. Talita evoca para a discussão um ponto bem interessante. Diz que as formações contribuem, quando oferecem conhecimento, que possibilita ao professor aplicar em sala de aula. A lógica é que quanto mais se sabe, mais se aplica e, por consequência, obtêm-se bons resultados. No entanto, sob seu ponto de vista, o fato do professor ser detentor de um diploma, não o qualifica para uma sala de aula. Para ela, a formação precisa agregar, é um conjunto de contingências, que irá propiciar um bom profissional.

Gatti e Barreto (2009) trazem para a discussão, os desafios que interagem e estão presentes nas formações de professores. De um lado, a expansão da Educação Básica e a inserção da inclusão social, que açambarcaram os segmentos sociais, que não eram contemplados no espaço escolar, exigindo mais professores, para os diferentes níveis de escolarização e, por outro, as urgências impostas pelas transformações sociais, de âmbitos diferenciados da atividade humana, que adentram a escola e a convidam, de forma enfática, a rever concepções e práticas educativas, que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e contemporânea.

Aliado ao convite de mudança, que se vê forjada na prática, diante das provocações, postas pelas relações na sociedade, estão, segundo Nóvoa (1999), os modelos de formação ao longo da História. As formações, no decorrer do tempo, apresentam-se, ora, num formato acadêmico, fundamentadas nas instituições e em conhecimentos, considerados essenciais, ora, em modelos centrados na prática, na escola e em métodos aplicados.

É preciso ultrapassar esses modelos de formação e se configurar uma formação, baseada em modelos profissionais, diz o autor. Em seu entender, é mais pertinente, uma formação baseada na busca de se solucionar os problemas, em parceria, das universidades e escolas, de acordos, em que a autonomia, de ambas instituições, se traduza na diversidade de interesses e sejam condizentes às realidades institucionais.

Assim, nesse pensamento, Nóvoa (1999) propõe esforços, no sentido de se inovar, as práticas que, iniciam ou dão continuidade ao trabalho do professor. Aponta para práticas de “formação-ação” e de “formação-investigação”. Estas formações devem se basear em novas figuras profissionais, que não se restrinjam a reproduzir, o que fazem outros professores. Quer um professor que crie, que tenha compromisso, que reflita sobre a educação da criança, mas para uma nova sociedade. Um profissional que possa ser valorizado e que tenha seus recursos

garantidos para que isso aconteça. Para ele, é preciso aquilatar os espaços das práticas e as reflexões sobre elas.

A Prof^a. Ana Clara destaca o quanto o professor, nos dias atuais, precisa fazer, na intenção de verificar o que os alunos já sabem. Relembra que a informação está em todo lugar. Por isso, a criança já sabe dizer algo, seja de qual assunto for.

O contraponto desse saber e de suas relações com a prática tem sua reflexão mais aprimorada no próximo subitem.

4.2.2 O espaço da sala de aula e a professora

Para esta subseção, o enfoque foram as palavras **sala** e **aula**, pois se entende ser este o espaço, onde realmente acontece a prática do professor.

É interessante observar que o afeto se encontra em **sala** de **aula**. E, apesar de tais palavras se encontrarem ao final da lista, denota-se ser este, um local privilegiado, no que se refere, à prática educativa e as emoções, que decorrem de o termo **sentir** e estão imersas no universo da sala de aula.

Optei por representar, em seguida, os termos que se repetem e que apresentam maior significado, para a análise desse subtema, por meio de uma nuvem de palavras.

Figura 13 – Nuvem de palavras - O espaço de sala de aula e a professora

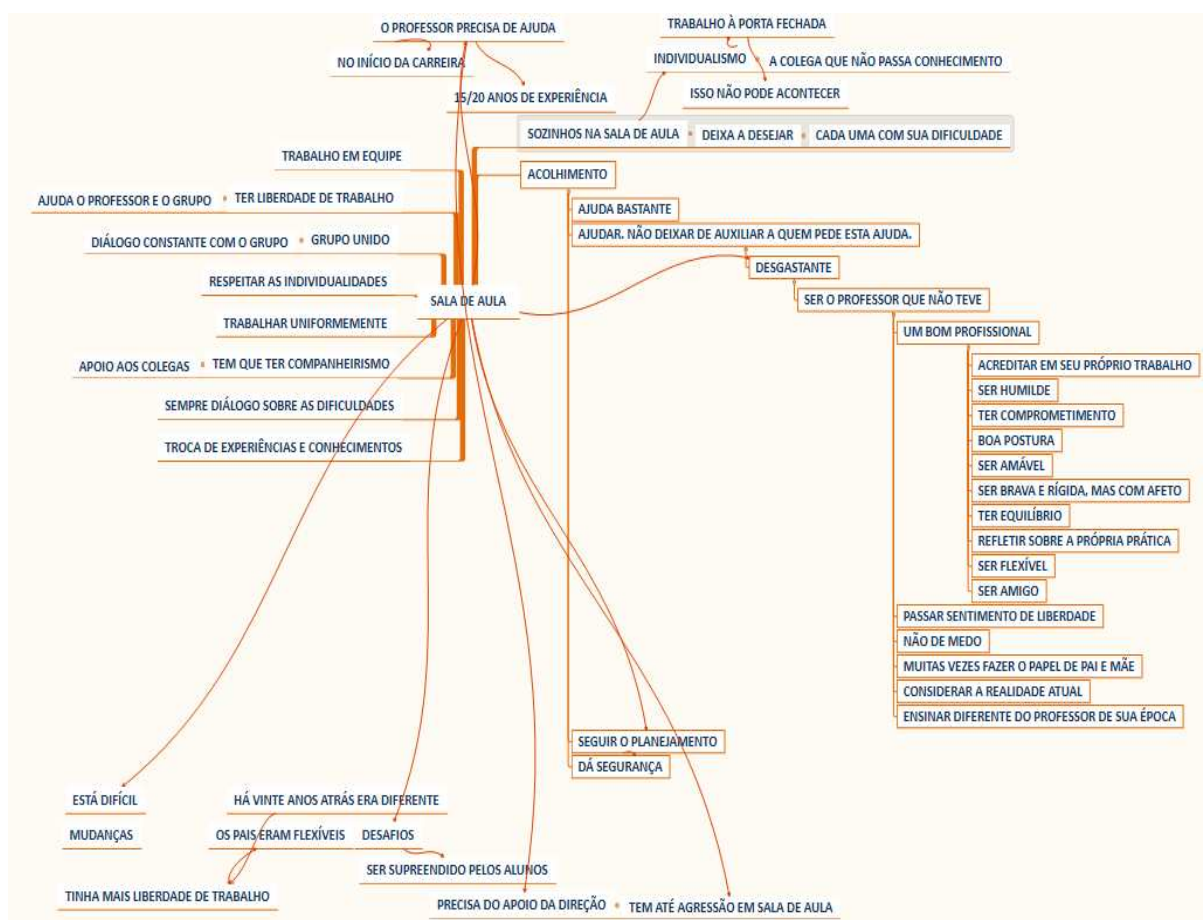


Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Nuvem de palavras é um recurso de imagem, que evidencia os vocábulos selecionados, num conjunto de palavras, que se agruparam, conforme o número de vezes, que apareceram nos segmentos de texto utilizados para esse exame. As palavras de maior incidência são exibidas, com uma fonte maior e as que apareceram, com menos intensidade, são representadas por uma fonte menor. A escolha pela nuvem de palavras, para conceber ideias desse subtema foi porque, essa concepção de imagem, oferece visibilidade e a ideia imediata da compreensão destes termos para os sujeitos dessa pesquisa.

Assim, vê-se que essas palavras estão estritamente ligadas e desnudam as relações estabelecidas em **sala de aula**. E tal como as outras subseções separo aqui, as falas das professoras, dos dois grupos, não sem antes, para maior visualização das correlações dos pensamentos das professoras, apresentar um esboço geral de suas ideias.

Figura 14 – A sala de aula para as docentes dessa pesquisa



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

As palavras transcritas nesta subseção temática: **buscar, ajuda, liberdade, refletir, gosto, sozinho, dentro, sala de aula** traduzem o que as professoras pensam sobre: a) o significado do espaço sala de aula para o professor, b) como administrar em sala a diversidade de seus alunos, c) o contraste que emergem em sala de diferentes sentimentos, tanto de alunos e professores. Para as docentes dessa pesquisa considerar estes aspectos é pertinente ao processo de ser professor.

4.2.2.1 A sala de aula para as professoras com tempo maior de atuação

A palavra **ajuda** que está em maior destaque, na nuvem de palavras e no mapa mental, é algo muito presente na fala da Prof^a. Eliana, que tem tempo maior de atuação. Aponta que está cada vez mais difícil estar em sala de aula. Diz que há necessidade de se contar, com auxílio em sala, seja no início da carreira ou com um tempo maior de atuação. O advérbio de intensidade, **muito**, aparece com o teor e grau de importância atribuído por ela.

Este termo, em seu discurso, aparece com diferentes significados, ora por causa da insegurança inicial na carreira, do temor de não educar as crianças, ora porque, contar com o apoio dos pais (em comparação aos pais de 20 anos atrás) contribui e dá confiança para o desenvolvimento das atividades em **sala de aula**, ou ainda, porque **refletir** com os colegas, auxilia na realização do trabalho, bem como o fato de contar com o amparo deles e poder retribuir a **ajuda**. A seguir, se evidencia frases desta professora:

*Eu me sentia, ai meu Deus, será que eu sei educar? [...] com o passar dos anos e com a nossa equipe, assim, eu tive **muita ajuda dentro** da escola. [...] dava uma **liberdade** em **sala de aula**, os pais eram bem flexíveis isso também **ajuda** bastante porque até auxiliava a gente do compromisso que você tem em **sala de aula**. Quando eu cheguei...eu não sabia... Teve pessoas que me **ajudaram**, professor que me **ajudou**. [...] eu sou uma pessoa assim, já começo a ficar com emoção (fica com lágrimas nos olhos), eu **gosto muito de ajudar** as pessoas, [...] sempre a minha vida inteira, desde criança, [...] de amparar as pessoas, de **ajudar** as pessoas, e acho que isso é **muito bom**. [...] eu acredito naquilo que eu faço, eu **busco** com as minhas colegas. Até trabalhar junto, porque uma cabeça pensa assim um pouco, mas duas cabeças, até três cabeças pensando [...]. Eu acho que **ajuda** você realmente ver o seu trabalho (Prof^a. Eliana, 2017).*

A Prof^a. Ariadna também cita uma professora que a auxilia no início de sua carreira e traz para a reflexão o HTC (Horário de Trabalho Coletivo), tempo que os professores podem se reunir em grupo para estudo, discussão das questões pedagógicas e aprendizagem das crianças. “Você vai aprendendo. E tinha **também** a professora, [...] ali [...] ela também **ajudava muito**, você pedia opinião, ela dava [...]. Tinha como trocar. E tinha os HTCs também.” A mesma

professora relata, ainda que, sentiu falta da **sala de aula**, quando se afastou para assumir a vice direção e que neste tempo, ia até às professoras para oferecer sua **ajuda**.

*Quando eu fui até para vice direção, eu saí, porque eu senti, **também, muita** falta de estar em **sala de aula**, de estar no **meio** dos alunos [...]. Eu **gosto**. Afasta a gente de estar **dentro** da **sala**. Então, eu ia lá ver as meninas trabalhando [...] eu quero **também**. [...]. Vocês querem **ajuda**? Elas, não [...]. Daí eu saía. Eu sentia muito essa falta de estar no **meio** aos alunos (Profª. Ariadna, 2017).*

A Profª. Maria Luiza não se coloca nesta questão, de obter ajuda para a sala de aula. Ela se refere à ajuda, quando atribui à formação, o benefício, que oferece ao desempenho do professor, fala já apresentada, no subitem anterior.

Esse comportamento, destas professoras, mostra que, elas **buscam** a qualidade do processo educativo de cada uma delas. É claro que, cada qual, ao seu modo, mas, de qualquer forma, querem o melhor, **buscam** a qualidade em **sala**, ainda que não saibam como. Ao contrário, de muitas práticas, elas revelam o interesse no estabelecer interações, que sejam benéficas para a **sala de aula**.

A cultura docente é de vital importância na determinação desta qualidade é o que destaca Morgado (2011). A cultura escolar está impregnada de ações intrínsecas ou extrínsecas à instituição, que delineiam o modo de sentir, de fazer, de ver as coisas e de atuar dentro dela. Do mesmo modo, as normas estabelecidas influenciam e o conjunto destes fatores são bens preciosos para o desenvolvimento profissional.

A necessidade de **ajuda** em **sala de aula**, se evidencia, com mais intensidade, na fala de duas professoras, com tempo maior de atuação. Elas trazem à baila, de um lado, os sentimentos de frustração, da pressão que sofrem para o cumprimento de seu trabalho, o receio de falharem, o de serem comparadas umas com as outras, de outro, quando não se sentem pressionadas, na realização das atividades em sala de aula, além de salientarem o desgaste existente da sala de aula. É importante realçar os pensamentos de ambas, que são diferentes, além de se colocarem em oposição, na questão de como se sentem em sala, quando são cobradas e chamadas a cumprir o seu papel de ensinar.

A Profª. Ariadna relata que nunca se sentiu coagida para nada. Sempre teve equilíbrio em sala. “[...] até agora pelas escolas que eu passei, eu não tive nenhuma coordenadora que exigia [...], rigorosamente, que a gente tinha que seguir aquela metodologia [...] sempre acabei

*ficando **meio** que em equilíbrio na **sala de aula**, para caminhar com a turma. Daí eu não **sinto** essa pressão."*

Em contrapartida, afirma que a sala de aula é um espaço desgastante, porém prazeroso.

*Desgastante, mas é gostoso [...], a **sala de aula** [...] você tem toda hora estar pedindo silêncio na **sala**, os alunos que cutucam o outro, que levanta [...]. É desgastante nesse sentido da indisciplina do aluno, **sala de aula**, é o mais desgastante. [...] Eles são **muíto** agitados. Tem dia que você vai, você prepara as coisas [...]vai dar, nada daquilo você conseguiu (Prof^a. Ariadna, 2017).*

Já a Prof^a. Eliana aponta o que lhe traz frustração e mais uma vez, aponta para a perfeição, ação que é recorrente em sua fala.

*Então, eu não **gosto** de **errar**. Isso me deixa, isso me deixa frustrada [...]. Isso me perturba bastante. Então, eu **gosto** de ser perfeita. Acho que **também** a perfeição, acho que não cabe, não existe a perfeição. A escola inteira tem que trabalhar igual, em conjunto. Ai o pai começa a falar, por que um professor trabalha **assim** e o outro professor... Isso não pode acontecer dentro de uma Unidade (Prof^a. Eliana, 2017).*

É interessante dizer que as três professoras, com tempo inferior aos cinco anos, aliadas à Prof^a. Maria Luíza, não relatam questões destes “incômodos” de **sala de aula**. Apenas confirmam, que hoje, o espaço de sala de aula é diferente, diante das mudanças sociais, que trouxeram para a escola, aqueles, que ficavam à margem dela. Os alunos são diferentes nos costumes, nos objetivos, no modo de ver e buscar o conhecimento. Isto é tratado, por elas, com certa naturalidade. Constatam, porém, e colocam esta questão de uma maneira, que lhes parece, ou natural ou por não terem clareza destas ideias, ou ainda, não saberem como conduzir esta situação. A impressão que se tem é de que as transformações, para elas, pertencem à lógica originária, da evolução do ser humano, da sociedade.

E, uma vez demarcada a diversidade, **dentro** de sala e de reconhecerem o diferente, de cuidarem das suas possíveis dificuldades, preocupam-se em terem, que assumir o papel de pais e de outros especialistas em sala de aula, assunto que será aprofundado mais à frente.

Neste contexto, as professoras consideram e percebem que não são sozinhas em sala de aula, que precisam dos colegas e que para isso, há de se ter um trabalho em equipe.

*Mas a gente não é **sozinha**, têm os colegas, que **também**, ajuda bastante então, eu não **sei**, quem sou eu, eu não sou **sozinha**, nem **dentro** da minha casa, em qualquer espaço que você vai estar. Em qualquer lugar, gente eu não sou única, é um todo, cada um tem sua individualidade e a gente tem que respeitar (Prof^a. Eliana, 2017).*

Por meio desse cuidado com a sala de aula, entende-se que todas as seis professoras têm a sensibilidade, em relação à **prática** e aos alunos, como um sentimento mais afluído. As ações docentes estão presentes em seus relatos, manifestadas pelos sentidos, que advêm, no caso, do contato com a criança.

Uma delas possui o emocional mais evidente: a Prof^a. Eliana, que em seu relato se emociona, ao lembrar de uma professora, em particular, que marcou sua trajetória escolar, negativamente, e ao falar, da importância de seus pais, nesta relação professor e aluno, que ela vivenciou. É a mesma professora que atribui ao **sentir-se só em sala de aula**, um valor maior, bem como o fato de defender a ideia, de que não deva existir ações individualistas dentro da escola, o trabalho de “portas fechadas”, o de não trocar conhecimento com a colega, porque, no seu modo de ver, isso não contribui para o desempenho dos profissionais, que nela se encontram. Esta sua fala, está baseada em uma experiência negativa que, teve com uma colega, que lhe fechou as portas, para uma comunhão de experiências e conhecimentos, o que lhe causou certo mal-estar.

4.2.2.2 A sala de aula para as professoras com tempo menor de atuação

Num formato contraditório, as outras cinco professoras (as 3 deste grupo e as Prof^{as}. Ariadna e Maria Luíza, do outro) apontam o quanto o trabalho em equipe é importante, numa relação de **ajuda** mútua e, da fragilidade, que se pode colocar um professor, quando se isola em sua sala, com seu trabalho e suas dificuldades. Diz-se contraditório, porque este grupo de professoras, apesar de apontarem, a posição circunstancial, do docente isolado em sala de aula, são professoras que relatam este aspecto, de um modo positivo, pois veem no trabalho coletivo, uma atividade colaborativa e passam a ideia de que isto suaviza a tarefa árdua de estar em sala de aula. O que não se vê na fala da Prof^a. Eliana, pois estar **sozinha**, para ela, significa, não compartilhar o conhecimento, o mesmo que reproduzir suas vivências de outrora.

Assim, denota-se o quanto o desenvolvimento pessoal está imbricado ao percurso profissional e se constata o que as professoras já o disseram, diante de suas experiências: só se torna professor, com o tempo. Estes apontamentos, mesmo como uma aparente contradição, estão em consonância com os pensamentos de Nóvoa (1999), quanto ao trabalho coletivo e o isolamento do professor em sala de aula.

Aponta este pesquisador, que o professor não pode se isolar em sala de aula, pois esta é uma das condições, de se legitimar o seu trabalho, bem como, a oportunidade de exercer um novo poder profissional. Para ele, esta legitimidade não se constrói a partir de um rol de competências atribuídas pelo Estado. Explica que, para se consolidar a legitimidade, é necessária a afirmação da colegialidade docente, por meio do estabelecimento, das redes de partilha e cooperação no seio do corpo docente, pela capacidade do professor de desenvolver projetos, com autonomia e pela reorganização das instituições escolares ou o autogoverno das escolas.

Esta contradição advinda das falas das professoras, também é motivo de reflexão nos estudos de Cavaco (1999). Diz a autora que, a estrutura da carreira de professor e, igualmente, em outras profissões, não atende às necessidades intrínsecas ao desenvolvimento pessoal, no acompanhamento das idades diferenciadas, que o sujeito passa durante este processo e, portanto, não se adequa à evolução da estrutura de vida da pessoa.

Esta ausência do entendimento do sujeito em seu processo de desenvolvimento, pontua Cavaco (1999), possibilita a continuidade e a resignação, de disposições hierárquicas, que se manifestam na valorização dos aspectos burocráticos e em perspectivas de sentido na inovação. De um lado, as questões burocráticas, que se perpetuam no isolamento da ação pedagógica, o fato do sujeito se fechar às mudanças, ficar descrente e alimentar ressentimento em relação ao outro, a amargura em relação à profissão e acreditar no determinismo, no como conduzir as situações. De outro, a confiança no novo, capaz de acolher a diversidade, de se basear na partilha da experiência e do trabalho, no questionar as situações, de se buscar contextualizar os fatos e acontecimentos, de desenvolver o olhar do outro, com o intuito de intervir no processo e pela perseverança, de se apropriar dos conhecimentos que favoreçam ao desenvolvimento profissional.

A sensação de contraste é explicitada, ao se observar que, as docentes procuram **buscar** o melhor para seus alunos, que tentam oferecer oportunidades novas aos alunos e que estes, se sintam à vontade no ambiente para aprender. No entanto, na sua realização, os empecilhos travam ou pausam essa construção de ser um bom profissional.

Tanto assim acontece que, em seus discursos, há a incongruência dos sentimentos, que perpassam a elas, enquanto professoras, o **medo** de se tornarem incompetentes, de passarem

uma imagem, que não seja consonante à profissão, de se sentirem inferiores, de mostrarem insegurança, principalmente, de parecerem não saber o que fazer **dentro** de sala de aula, de ficarem **sozinhas** na **sala de aula**, de não corresponderem às expectativas e deixarem a desejar. O receio de não cumprirem o planejado.

Concomitante a esse processo, as professoras ainda apontam, e aqui todas elas, que seja no início da carreira ou, tenham experiência, de cinco, quinze, vinte anos, o acolhimento na escola é importante, o trabalho em equipe, o companheirismo, **ajudam** bastante; o diálogo entre os pares, a troca de conhecimento e de experiências, visto que o ambiente de sala de aula, é diverso de tempos atrás.

A Prof^a. Ana Clara enfatiza o acompanhamento dos pais no desempenho de seus filhos. Atribui esta participação como algo produtora. *“Os pais, para mim, em relação a minha **sala**, eles acompanham bem os filhos [...]. Vem, eles cobram **também** [...]. Eles estão ali, com você, dia a dia, tarefa, não entende, escreve um bilhetinho, então **assim**, isso apoia **muito**. **Muito** mesmo.”*

A Prof^a. Talita não faz menção direta deste assunto. Enquanto que, a Prof^a. Aline, ao se referir às suas primeiras experiências em sala de aula, conta que as colegas a socorriam com as atividades de sala. *“Eu me apegava nas minhas colegas, que me apoiavam, me **ajudavam**. Então, eu fazia **assim**, cada dia, eu batia na **sala** de uma, **via** o que a gente ia trabalhar, já deixava tudo anotado, para começar.”*

As professoras afirmam que a capacidade de organizar o trabalho de sala de aula exige empenho, comprometimento, postura, humildade, flexibilidade, companheirismo, a crença em suas próprias competências, troca, planejamento em conjunto, reflexão sobre a própria prática e ter liberdade de trabalho.

E aqui ao se destacar a reflexão, somente a Prof^a. Eliana (que pertence ao outro grupo) afirma que é preciso garantir, o ato de **refletir** em situações de sala, da escola, que organizar as atividades de sala, requer planejamento, o que lhe dá tranquilidade para realizar sua tarefa. Conta que tem, em sua prática, o hábito de fazer este exercício, que lhe dá equilíbrio, além também, de o desenvolver junto aos alunos.

*Isso dá o equilíbrio, dá o equilíbrio, porque se você não tem essa **reflexão** do dia a dia, no final do dia, ou você pegar dois ou três dias ou mais e **refletir**, acho que isso é **muito** importante na vida da gente. Eu **sempre gostei** de fazer isso, com a música. Eu **gosto muito** de **colocar na sala**, passo para os meus alunos, vamos **refletir** hoje (Prof^a. Eliana, 2017).*

Ao mencionar, reflexão, Imbernón (2009) volta-se para o modelo de formação existente. Ressalta que a concepção posta, em uma formação padrão, baseada em modelo de treinamento, é destituída de contextualização, de debate e reflexão. Em consonância aos pensamentos de Roldão (2004), Nóvoa (1999), que também sinalizam e mostram o viés equivocado, que se predomina nas formações. Gatti (2013) assegura que, a formação de professores está em crise, pois estes trabalhadores, enfrentam novas demandas, mediante um trabalho com humanos, fato que torna, as relações tensas e conflituosas. Imbernón também faz sua crítica, e do mesmo modo, as docentes, quando, expressam em seus discursos, esta imprecisão.

O autor espanhol explica que, este modelo de formação, está fundamentado nas ideias positivistas, que consistem na racionalidade técnica, de exemplos educativos para serem, de forma genérica, aplicados em diversos contextos educativos. A crença ilusória embutida neste pensamento é a de que, ao se mudar o professorado por igual, também se modifica a Educação e suas práticas.

No entanto, Imbernón (2009) diz isso não ser possível. Para ele, é premente a discussão de situações problemáticas, que se configurem, em contextos sociais e educativos, complexos. Lembra que, há diferentes professores, cada qual, com desempenho diferenciado e desenvolvimento específico. Faz distinção da diversidade da zona de trabalho. Ela pode ser rural, semirural, urbana ou de periferia. Alerta ainda que, há de considerar, o clima de trabalho, dentro dos ambientes escolares. Desta forma, afirma que as características idiossincráticas pessoais e os diversos interesses, que estes ambientes comportam, formam um arcabouço, que contêm vários elementos, que podem favorecer a formação ou complicá-la e gerar resistências. Deste modo, a formação pode, por exemplo, oferecer algo novo, para pessoas que já estejam dispostas a inovar e por outro, pode propiciar algum tema, de interesse prévio, que não seja condizente com a necessidade real.

Isso vem confirmar, a ausência de cursos, que conversem com a prática, como relatam as nossas pesquisadas. Quanto a este aspecto, Imbernón (2009) diz, que de nada adianta mudar o professor, se não houver interação com os contextos. Afirma que, se pode ter um professorado culto, com conhecimento pedagógico, porém, sem que tenham perspectiva atualizada. Isto

porque o contexto, pode impossibilitar a aplicação do novo, ou ainda, fechar-se em seu próprio contexto, não oportunizando a mudança almejada.

Outro aspecto, apontado por duas docentes, envolvidas nesse estudo, com tempo maior de atuação e de vital importância, é o da **liberdade** em sala de aula. Deixamos para o final desta classe e fora de seu grupo, porque acreditamos apreender essa leitura, do que pode significar este termo, em específico, no espaço de interação e responsabilidade, que é a sala de aula, transcende a esse estudo, porém, pode propiciar algumas respostas, para o que é ser professora hoje e há vinte anos atrás. Além do mais, fica a questão: por que as professoras mais novas não sentem tão intensamente esta necessidade?

As duas docentes, consideram que, o fato de se sentirem mais livres para o trabalho, isso acarreta, em poder conduzir a prática com serenidade, sem inquietação.

*Essa abertura que é dada, essa **liberdade** de trabalho que nós temos, **dentro** da nossa escola, eu me **sinto muito** bem, porque **assim**, eu acredito naquilo que eu faço, eu **busco** com as minhas colegas (Prof^ª. Eliana, 2017). A gente ter a **liberdade** para trabalhar, eu acho que é um ponto superpositivo, a gente ter **liberdade** para trabalhar em **sala de aula** [...]. Isso favorece **muito** o trabalho da gente e o grupo [...] (Prof^ª. Ariadna, 2017).*

A figura imprescindível do professor está no centro das pesquisas feitas por Gatti e Barreto (2009). E ao fazê-lo, quando cuidam de formação de docentes, especificam o quanto é vital a forma de participação dos professores em **sala de aula**, inseridos em um projeto educacional, em uma instituição, um sistema, que lhes proporcione e possibilite sua completude. Apontam que, sejam quais forem os insumos, a infraestrutura, postas ao trabalho do professor, não são garantias de condições favoráveis para o seu desenvolvimento. Dizem: “Educação para ser humano se faz em relações humanas profícuas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 91).

O convite para essa reflexão, importante para o professor, é tema de estudo para Roldão (2005), quando este, levanta a bandeira de ser livre em sala de aula. Livre até que ponto?

Apesar de não se ter constatado, nas falas das professoras entrevistadas, como um aspecto negativo, quando estas, narram sobre ter liberdade em sala de aula, crê-se importante, colocar em destaque essa análise, pois segundo Roldão (2005), para muitos professores, a aquisição de ser livre para ensinar em sua sala de aula, de o ser como direito arbitrário,

contrapõe a ideia de que o docente não necessita legitimar ou justificar suas ações perante os outros. Isto, segundo a autora, depõe contra a profissionalidade deste profissional.

Alerta que a suposta liberdade proclamada pelos professores, pertence ao campo do direito do outro, quando se refere a um bem público, significa que este outro, deve ter a garantia de seu desenvolvimento, enquanto cidadão, bem como o seu desempenho profissional. Assim, o poder e o controle, que o professor possa ter de sua ação educativa, deve estar a serviço, de seu próprio legado: o de ensinar a aprender e de assumir com as responsabilidades, que advêm desta função.

A busca pela autonomia dos professores é a chave, diz Contreras (2012). Para ele, a autonomia profissional perpassa pelo modo como “se dá a relação entre práticas, finalidades, exigências e condições do contexto”. Entende que a autonomia deva ser um processo de construção permanente, no qual, deva “se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (CONTRERAS, 2012, p. 209-210).

Lembra ainda que este processo não tem limites e fronteiras. Não está circunscrito a um local e entrelaça os aspectos pessoais, de compromisso profissional com os de relacionamento, uma vez que estes, ocorrem em contextos de relações pessoais e sociais.

Segundo esse autor, quando a relação, se refere à autonomia e profissionalidade, “autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa” (CONTRERAS, 2012, p. 213).

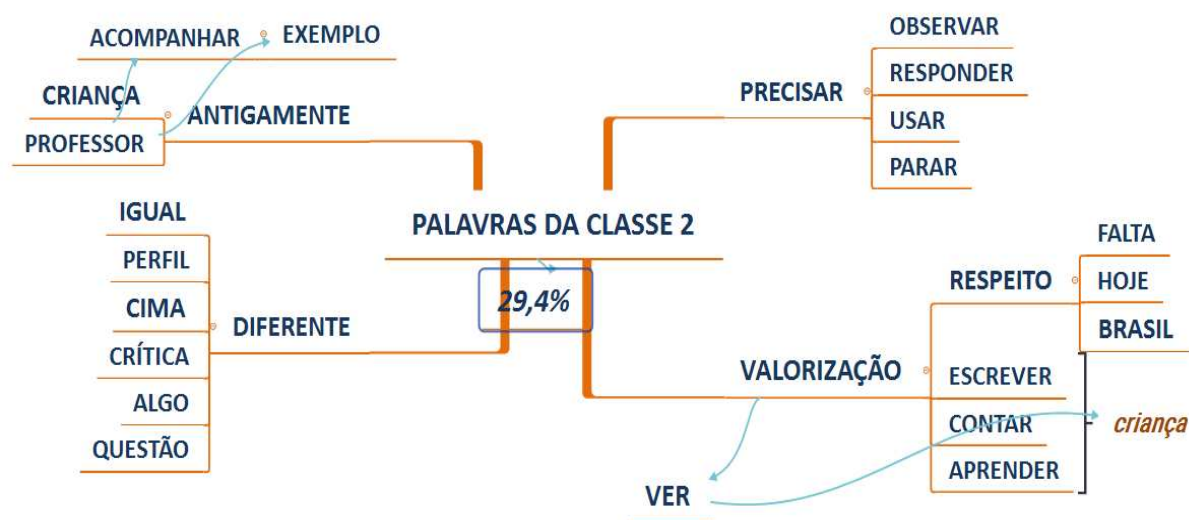
4.3 Classe 2 - O processo de valorização do professor

A Classe 2, que se originou, do programa IRaMuTeq, foi a de maior incidência nas falas das professoras. Apresentou 29,4% das palavras evidenciadas pelo *software*, a partir dos diferentes discursos, das docentes envolvidas nessa pesquisa.

As palavras que mais se destacaram nesta Classe são: **valorização** e **ver**. Os vocábulos **respeito**, **diferente**, **Brasil**, **igual**, **cima**, **precisar**, **antigamente**, **criança**, apareceram com uma fonte menor e as demais palavras despontaram com fonte menor ainda. De qualquer modo, estão agrupadas, conforme a relação estabelecida, com o tópico em análise.

Enquanto a Classe 1 apresentou 27 palavras, a Classe 2 contém 26 vocábulos que se dispõe a seguir:

Figura 15 – Classe 2 – O processo de valorização do professor



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras originadas do Programa IRaMuTeq (2017).

O mesmo procedimento anterior foi realizado. Buscou-se as palavras da classe em questão, os excertos apresentados, também, pelo *software* IRaMuTeq e se construiu, sinopses, com os discursos das professoras.

Assim, de início, a reflexão que se configurou foi com as palavras **valorização** e **ver**, tema central deste item, que se desdobra e traz consigo, as implicações deste processo, na efetivação da tarefa única de ser professor.

4.3.1 Desvalorização x Valorização

As professoras, em suas falas, relatam o que valoriza o trabalho docente e, em contrapartida, mostram, quando se sentem desvalorizadas. O quadro a seguir, mostra estas ideias e a contraposição destes pensamentos. Mas, os apontamentos das docentes, não se restringem a esses itens, do mesmo modo, que não se apresentam, num formato tão “simples”, em seus discursos. Busquei organizar, sem grande rigor, neste momento, essas ideias em uma tabela, de forma comparativa:

Tabela 4 - Valorização X Desvalorização

O QUE AS VALORIZA	O QUE NÃO AS VALORIZA
<i>Reconhecimento dos pais e dos alunos</i>	Desrespeito/Agressão física e moral
<i>Ver que as crianças aprenderam, que estão aprendendo</i>	Desinteresse dos pais
<i>Reconhecer a autonomia do professor em sala de aula</i>	Pais querem mandar em sala de aula/Outros profissionais também.
<i>Ver a grandeza do professor</i>	Não só pelo dinheiro
<i>Oferecer atualização</i>	Irreflexão
<i>A autovalorização</i>	Condições precárias de trabalho
<i>Homenagem aos professores</i>	Professores mal preparados/Que não tem perfil

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora, a partir dos discursos das professoras (2017).

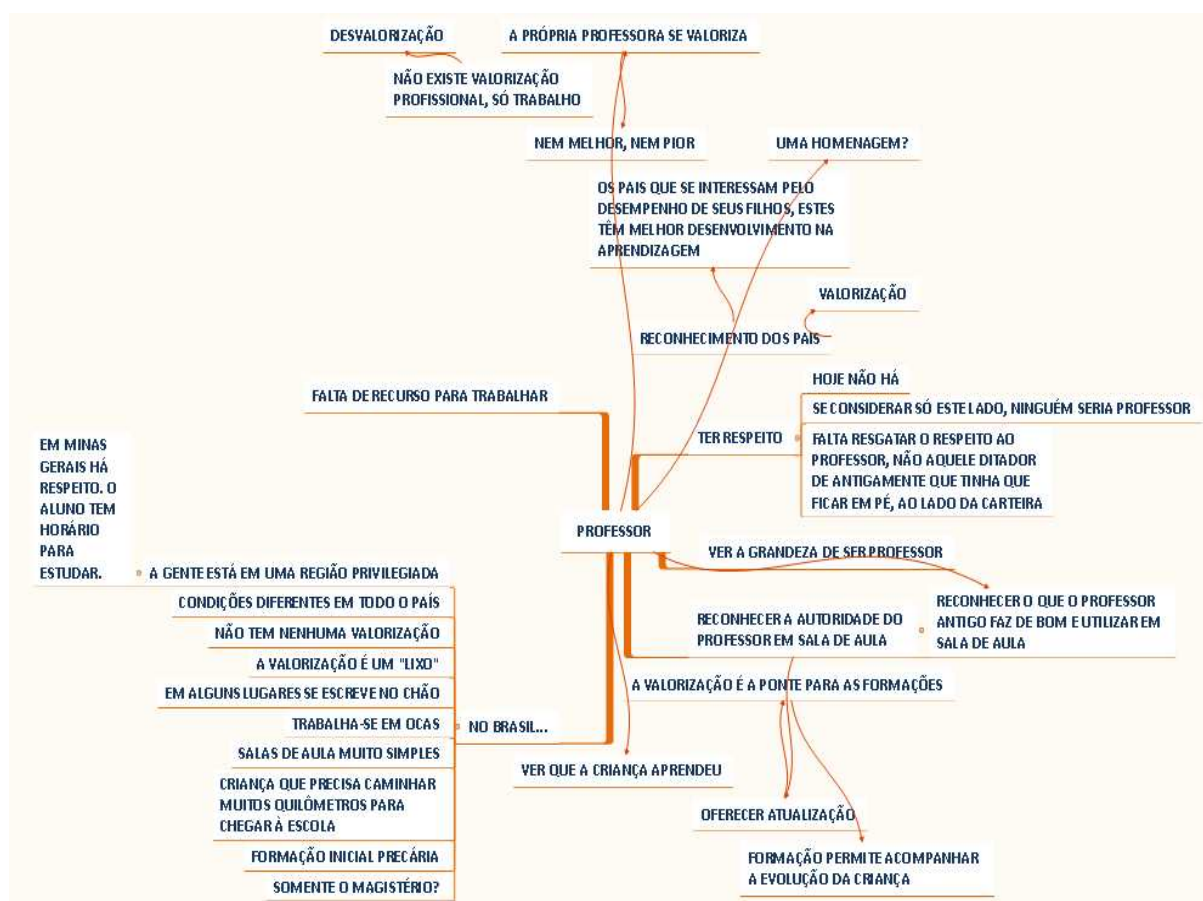
Assim, é relevante explicitar os conceitos subjacentes, às que estão relacionadas acima, não necessariamente, na mesma ordem. Como se vê, um dos itens elencados no quadro, no qual, as professoras concebem, como **algo** de valor para o seu trabalho docente, está o “reconhecimento da autonomia do professor em sala de aula”. Este item, em parte, já referido na classe 1, quando as entrevistadas, mencionam e defendem que a “liberdade de trabalho em sala”, possibilita um desenvolvimento melhor do ensino, reaparece nesta análise, agora, visto como um aspecto, que possa elevar ou não o trabalho do professor. Na verdade, as docentes demonstram, o quanto o reconhecimento da comunidade escolar (e aqui se apresenta mais um

dos itens arrolados na tabela comparativa), é importante para elas, no que tange, ao desenvolvimento do próprio trabalho e do valor que elas possam ter nesta, micro sociedade.

Por isso, as professoras traduzem em seus discursos, o modo como os pais dos alunos, **veem** o trabalho docente, além das relações que, o professor possa ter com os pais.

Quanto às conexões, estabelecidas pelas professoras, na proximidade direta com os pais, elas desenham um quadro que “desagrada” algumas e “agrada” outras, no que se refere a esse aspecto.

Figura 16 – A contradição Valorização X Desvalorização



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

4.3.1.1 O olhar das mais experientes

Para a Prof^ª. Maria Luiza, valorização está estreitamente ligada a maneira como os pais tratam os professores.

Agora está difícil. [...] Valorização... Valorização... Não existe. Só trabalho. [...] Mas valorização? Valorização profissional. Não vê como os pais, às vezes, vem para cima da gente, querendo, não respeita, quer mandar dentro da sala. É... todo dia tem uma coisa assim pra atormentar, minha filha tem que ficar na frente, minha filha não sei quê, ah! É terrível! É terrível essa parte. Valorização? Não. Por parte da comunidade dos pais, nenhuma (Prof^a. Maria Luiza, 2017).

É a mesma professora que, também, compara o processo de valorização, o desrespeito de hoje, e respeito, de outrora, dos pais e alunos. Na mesma avaliação se reporta às exigências que fazem os pais de hoje. “[...] educar o povo [...], os pais. Tem que mudar tudo. Eu lembro, quando eu era adolescente... [...] Tinham **respeito** e os pais também **respeitavam** e não tinha isso dos pais exigirem caderno, lápis e ficar em **cima de professor**, [...] os alunos iam, andavam direitinho.”

Com o intuito de auxiliar a compreensão destas relações, evidenciada na fala da professora, cita-se Perrenoud (2001), que ao se reportar para a contradição entre **igualdade** e **diferença**, conta que, na época da Revolução Francesa, século XVIII, ninguém se incomodava com um ensino proporcional à sua condição social. Relata que, somente, no século XX, na segunda metade, surgiu o tema da democratização do ensino e da **igualdade** de direitos de oportunidades. Mas, uma vez posta, explica que, se uma parte dos atores envolvidos, se sentem explorados, maltratados, desfavorecidos ou negadas suas identidades, eles farão de tudo para tomarem o poder, ou ao menos, tentarão modificar as regras do jogo, em prol de si mesmos.

E ao “puxarem a sardinha para a sua brasa”, diz Perrenoud (2001), pais e alunos julgam-se “consumidores da escola” e, fazem o que tiver ao alcance deles, para obterem o melhor diploma, sem atentar que suas estratégias podem agravar “as desigualdades sociais e as disparidades regionais” (PERRENOUD, 2001, p. 38).

Por outro lado, os professores buscam um local de trabalho estável e confortável, uma vez que, desejam se proteger dos “alunos com problemas, dos pais exigentes, dos diretores dinâmicos, das reformas ambiciosas”. Estas ações, escreve o autor, advêm do enfraquecimento dos vínculos sociais, do individualismo, como primeira referência na sociedade atual, o abandono político, a um grupo pequeno de profissionais e, ao aumento das formas de participação na gestão.

Assim, o que é tradicional, é contestado, pois segundo Perrenoud (2001), nem professores, nem alunos e pais (este último acrescentado pela pesquisadora) querem obedecer

a ordem que vem de **cima**. Todos querem ser consultados e convencidos. A este fenômeno, Perrenoud expõe que se caminha em direção a uma *autoridade negociada*, nome designado por Perrin (1991) e citado pelo autor, autoridade que se justifica, porque requer a decisão de todos. Todo esse processo torna a gestão participativa mais complexa, pois exige tempo para as decisões, tem que se considerar **diferentes** pontos de vista, de se assumir compromissos e zelar para que nenhum dos atores saia perdendo.

Desse modo, como ainda coloca o autor, os sujeitos envolvidos têm receio do diálogo e o aceitam, muitas vezes, descontentes, mas na primeira oportunidade, buscam retomar o poder concedido.

Para as organizações tudo se modifica. Elas ganham o caráter de “mercados”, nos quais se desenvolvem estratégias individuais e a escola, como instituição administrativa, tem em seu líder, o diretor, que precisa sondar a opinião e verificar se não ficará sozinho, diante de alguma proposta de trabalho, que precise desenvolver.

Se para Perrenoud (2001), as relações ocorrem em um universo incerto, Contreras (2012), por sua vez, assegura que o professor não pode se furtar às responsabilidades sociopolíticas que, segundo ele, dão credibilidade às ações da escola.

Sob esse aspecto, a Prof^a. Maria Luiza, traz para a discussão a postura de muitos professores da atualidade. “*Eu vejo também com a facilidade de você estudar, querer ser professor. Tem [...] gente aí que não está se pondo na profissão. Não sei o que que falta. A pessoa não tem assim, ah! Eu acho que falta de tudo, a pessoa estuda para ser professor, mas ela não tem, [...] não tem perfil.*”

Entendo que, para as professoras envolvidas nesse estudo, estas relações, não se encontram claras ou as desconhecem, ou ainda, não têm consciência delas, quando precisam se comunicar com a comunidade escolar, seja ela, representada por pais ou alunos. Além disso, o comportamento desavisado, de alguns professores, compromete a profissionalidade dos docentes.

Sob este olhar, a dimensão, social e política da Educação, se manifesta na intervenção dos problemas sociopolíticos, que cabem à prática docente. E neste contexto, os profissionais que desempenham este papel, se veem obrigados a refletir, se favorecem ou resistem, para que

a educação seja um lugar, onde se reproduz e/ou se legitima a desigualdade e a injustiça social e de que forma o fazem.

Infelizmente, na visão das professoras dessa pesquisa, a valorização, de modo geral, não acontece, em especial, no Brasil. A Prof^a. Eliana contraditoriamente relata: “*Como você vê a valorização do professor no Brasil (repete baixinho). É uma coisa que você não pensa. A gente não pensa nisso. Sinceramente. A gente não pensa. Você trabalha, trabalha, trabalha. Olha, [...] eu não penso nisso não*”. Diz-se, de forma conflitante, porque esta docente, é a mesma professora, como apontado na categoria anterior, que a reflexão, é fundamental para o seu trabalho, além do fato, de realizá-lo, no exercício de seu pensar, com os alunos. Como pode não refletir sobre a sua própria valorização? Como ela mesma diz, somente trabalha.

E, aqui, mais uma vez, busca-se compreender o conceito de autonomia. A autonomia proclamada pelas professoras dessa pesquisa, ou melhor, a referência que fazem, de sentirem a ausência dela, em sala, encontra-se fundamentada, segundo Lüdke e Boing (2004) em um processo de “funcionarização” que, explicam os autores, trata da imposição feita ao professorado, diante do advento da estatização.

Nóvoa (1999) esclarece, que a estatização marca a história dos docentes, quando o **exemplo de professor**, antes, religioso e sob o controle da Igreja, é substituído pelo professor laico, que é controlado pelo Estado, o que significa dizer, que os processos educativos, passam pela rigorosidade de reprodução (e produção), no modo, como os homens concebem o mundo. Condição expressa no sentimento da Prof^a. Eliana, ao perceber que não reflete sobre, no caso, valorização do professor, pois tal emoção, encontra-se fundamentada, na idealização do trabalho docente, processo que não permite despir a prática docente, das nuances que fazem encobrir a realidade.

E, ao se idealizar a profissão docente, tal e qual e próxima ao modelo de padre, de sacerdote, a profissão professor, de acordo com Nóvoa (1999), ao longo dos séculos XVII e XVIII, configura-se, de forma gradual, em um corpo de saberes e de técnicas, aliadas a um conjunto de normas e valores específicos. Este corpo de saberes e técnicas são organizados, em torno de princípios e estratégias de ensino, que dão a este saber, um caráter geral, o saber pedagógico. Desta forma, a relação entre a natureza pedagógica e os professores torna-se ambígua, uma vez que, este conhecimento é produzido em um mundo exterior aos dos

professores, diferenciando-se como um “conjunto de práticas”, formuladas por teóricos e especialistas.

No entanto, ainda a Prof^a. Eliana, após o reconhecimento de que não reflete sobre valorização, pontua:

*[...] acho que não tem nenhuma **valorização**. Então, você pensa se não é o **professor** e os profissionais? Nós não somos **valorizados**. O médico é valorizado? Eu acho que sim. O advogado é valorizado? Eu acho que sim. Mas, o professor? Pensando agora [...] Porque eu nunca pensei nessa parte. Acho que não. [...] Você **vê** alguma ...o que eu posso falar pra você. Não sei o que **responder** para você. Uma homenagem? Por exemplo, lá na sessão de câmara, por exemplo, às vezes tem um cidadão reconhecido (Prof^a. Eliana, 2017).*

A ideia de profissionalidade, apresentada por Sacristán (1999), já explicitada neste trabalho, encontra-se impregnada na prática docente, com todas as interferências, que dela, decorrem. Como bem diz o autor, ao analisá-la, há de se considerar o momento histórico e a realidade social em que ela ocorre. No entanto, o mesmo teórico alerta, para o que é posto, como profissionalidade ideal, que se antecipa à própria prática docente e se configura numa visão, na qual, não se pondera as condições em que esta prática se efetiva.

As entrevistadas dessa pesquisa, embora detectem as variáveis envolvidas, o que lhes dá a condição, de certo entendimento, parecem não perceber que, a representação de professor ideal está distante de suas realidades e, por isso, o sentimento frustrante, de serem colocadas na posição de fracasso em seus desempenhos.

A Prof^a. Ariadna, também se posiciona, a respeito da desvalorização, além de atribuir ao médico, assim como a Prof^a. Eliana, o valor, que para ela, também deveria ser devido.

[...] médico, você não chega no médico e vai entrando no consultório, você tem horas marcadas. Aqui não [...] na Educação parece que todo mundo manda [...] Faz uma reunião, os pais ali, já faz umas perguntas, questionando [...] O que, às vezes, poderia ser mais individual, mais particular mesmo [...] a gente checa com outros pais, pra ver se surgem mais assuntos [...]. A gente está bem desvalorizada nessa parte (Prof^a. Ariadna, 2017).

Se é a Educação um “direito humano e é um bem público”, como bem diz Gatti (2013, p. 53), que tem pensamento análogo ao de Contreras (2012), pode-se, a partir, das primeiras distinções que, demarcam a prática docente, enquanto educativa ou com características profissionais, se avaliar, ao menos, em primeira instância, os desafios que perpassam a profissão professor.

4.3.1.2 O olhar das iniciantes

Numa visão em que as incertezas se sobrepõem ao viver de cada sujeito, ao menos, nesta época, Perrenoud (2001), afirma que não é mais possível crer, de forma honesta, que “mais escola”, se traduza em mais competência e sabedoria para todos. Para ele, a dúvida se faz presente e o sistema educativo encontra-se em xeque. Isto porque, a escola tem como referência, modelos conservadores, “de desenvolvimento econômico, de conhecimento científico, de ação racional, de decisão política” (PERRENOUD, 2001, p. 36), que não cabem mais num universo incerto.

Assim, é pertinente citar, neste momento, a Prof^a. Talita que atribui ao desinteresse dos pais, uma dimensão, mais politizada, talvez, uma vez que, aponta o trabalho docente, ainda que subliminarmente, como uma atividade nobre e capaz de **parar o Brasil**, no intuito de resolver, a fragilidade social, econômica, de conhecimento, mesmo política, da evolução, pela qual, passa a sociedade. E, ao conferir aos pais, tal desinteresse, argumenta que, mesmo que o professorado “**Pare o Brasil**”, não significa dizer, que os pais se preocupem com a Educação de seus filhos.

*Acho que o pessoal precisa enxergar a grandeza de ser **professor** e precisa entender que a gente tem o dom, se a gente quiser **parar o Brasil**. Tudo isso que está acontecendo aí, se a gente quiser, se a gente **parar**, todos os professores, de trabalhar para o Brasil, porque os pais não vão ter onde deixar filhos, não que eles se importem com a Educação, porque muitos não se importam, mas a gente tem o dom de **parar o Brasil** se a gente quiser e se os pais não enxergassem, se tivessem respaldo, a gente tinha o poder de salvar as próximas gerações, eu acho que tudo está no **professor** e ninguém se deu conta ainda (Prof^a. Talita, 2017).*

Ao se referir à profissionalidade docente, Contreras (2012), aponta que, as qualidades profissionais do professor estão condicionadas e circunscritas à forma de interpretação no que deve ser o ensino, bem como suas finalidades. Neste contexto, as qualidades das atuações profissionais e as cobranças da prática docente encontram-se ajuizadas na dialética, entre as condições e restrições da realidade educativa e os modos de viver e desenvolver a profissão, conforme atitudes e destrezas assentadas, pelos componentes concretos desta profissão.

Segundo o autor, esta dialética, traz consigo, fatores condicionantes, que se influenciam mutuamente. Sob esta perspectiva, entende-se que, a atuação docente não está restrita, ao espaço sala de aula e aos aspectos que se derivam dela. Para ele, “o ensino é um jogo de práticas aninhadas”, nas quais, fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas estão

presentes, atrelados aos sujeitos, que nelas existem. Denota-se desta condição, imbricada em diversos fatores e o porquê dos conflitos das professoras envolvidas nessa pesquisa.

Para a Prof^a. Ana Clara, o professor não pode prescindir de algumas características, além de se atentar, para o que a criança necessita.

*[...] hoje em dia tem que ter essa competência de ter o conteúdo, mas saber passar [...]. Porque na nossa sala [...]. No hoje, a gente tem vários tipos de criança, tem uma que vai **aprender** na hora, tem outras que vai demorar um ano, um mês. A gente não sabe. Então assim, a gente tem que saber, ter esse discernimento, de saber, cada um é cada um [...]. **Observar**, olhar bem o que a criança [...] **precisa e antigamente**, não tinha isso não (Prof^a. Ana Clara, 2017).*

E, sob a égide deste pensamento, os docentes, são os que conduzem esse processo e os que materializam as diversas determinações, advindas dos contextos, nos quais, participam. Assim, sua conduta profissional será responsiva, de forma adaptativa, conforme às condições das situações preestabelecidas ou, sob um olhar crítico, frente a interrogações e problemas, que estimulem seu pensamento e sua desenvoltura, de encontrar ações inteligentes para intervir nos diferentes contextos.

Dito isso, Contreras (2012) ressalta que, a profissionalidade implica no professor ser capaz de interpretar as expectativas sociais da comunidade e nesta condição, reconhecer o valor legítimo deste direito, que se atribui à comunidade. Concebe que os docentes, não podem ser uma parte, de um conflito de pretensões e finalidades educativas. O autor afirma que, parte de sua função consiste em mediar estes conflitos e “entender o sentido e o valor de cada posição”, além de encontrar a sua própria missão, sem se postar, como estopim, das contradições e do mesmo modo, “seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens correntes ou pressões do exterior” (CONTRERAS, 2012, p. 87).

Contraditoriamente, percebe-se que as professoras entrevistadas, ao não terem consciência do engendramento destas relações, esperam da comunidade um comportamento, que necessariamente, não pode ser oferecido, por este grupo, já que, pelas eloquências aqui expressas, os olhares são divergentes, entre os diferentes atores, bem como as implicações sociais, políticas, culturais, que geram dilemas e conflitos, que precisam ser “negociados” e resolvidos. Logo, a pertinência, expectativa e sucesso, por meio do trabalho docente, configura-se em um emaranhado de variáveis, que interferem e estão abrigadas na prática educativa. Este movimento em direção de se constituir professoras demarca, o que Saviani (2015) aponta como

o entendimento do que lhe parece “natural” e se contrapor, não aceitar esta condição e transformá-la.

Quando compreendemos esse processo, vemos esta contradição na luta diária das professoras, ressentidas e preocupadas em não passarem por situações, que as afastem do seu objetivo principal e de pertencerem a uma profissão de valor.

E no Brasil, os professores estão sofrendo [...] E eles ficam muito desmotivados... Tanto é que está comprovado que no curso Pedagogia, está diminuindo o número de alunos. Tem poucas pessoas querendo ser professor. [...] Por que o que se vê é o quê? É desvalorização, é agressão física e moral, falta de recurso para trabalhar e a corrupção, o dinheiro sendo todo desviado e as nossas crianças [...]. Sem esse direito que elas têm (Prof^a. Aline, 2017).

Por isso, a importância da autonomia, porque este termo compreende responsabilidade, e no caso, pública, porque envolve a participação da comunidade nas decisões de ensino, visto que este ensino, se evidencia em ações partilhadas. O professor não pode ter ações isoladas, posto que seu compromisso moral, só pode se efetivar, frente a autonomia de todos e, as deliberações, na busca de soluções de conflitos e dilemas, somente, podem ocorrer, ao tornar esta oportunidade possível.

E, pelas mesmas razões, a valorização do professor está envolta com estes vieses, posto que, todos querem o sucesso, a questão é: como obtê-lo e a que preço, como diz Perrenoud.

Assim, os relatos das professoras dessa pesquisa, emergem e estão imbuídos destas relações, talvez, não com a clareza necessária, por parte delas, no sentido de se mobilizarem em direção ao valor que lhes cabe e que tanto almejam.

Para a Prof^a. Ana Clara, valorização só tem significado “positivo” ao se considerar:

Sinceramente. A valorização é, eu sair na rua, os pais, falarem comigo, as crianças [...], receber um bilhetinho, olha a estrutura do bilhete está certinha [...]. Para mim é isso. Eu acho que é ver que as crianças estão aprendendo, que encontram com você, lembram de você daqui cinco, seis anos. Eu acho bonito isso. Sinceramente (Prof^a. Ana Clara, 2017).

Ao docente, se exige, a compreensão, que afiança Contreras (2012), de que o ensino “se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente” (CONTRERAS, 2012, p. 76) e que a instituição educativa, é o espaço, onde as contradições e conflitos se projetam, e dentre eles, apresentam-se diferentes pretensões e aspirações, no que tange, às

condições econômicas, culturais e sociais e, para essa pesquisadora, alia-se a estes aspectos, as questões políticas.

Em contrapartida, Gadotti (2004), ao lembrar Paulo Freire, traz para a discussão que: “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (GADOTTI, 2004, p. 84).

Infelizmente, a Prof^a. Ana Clara afirma: “*a valorização é um lixo, no Brasil, [...] Não tem. Não tem o que dizer. Até triste essa última pergunta sua*”. Já a Prof^a. Ariadna (do grupo com tempo maior de atuação) aponta:

Estou dizendo que falta valorização [...]. Desvalorizado. [...] entra, com certeza, a parte financeira, mas acho que não é só a parte financeira. Quando a Educação não vai bem, a culpa é do professor, não é culpa do professor, é do sistema, que vem lá de cima, até chegar a gente [...]. Então, isso não é valorização do professor, porque tudo que acontece, a culpa é do professor. Acho que o sistema em si tem que melhorar, o sistema, mas que venha lá de cima. Essa reprovação só no 3º ano, como? O reforço só a partir do 3º ano. Isso não é valorização [...]. Daí o aluno não vai bem, não aprende, a culpa é do professor e não é, é do sistema (Prof^a. Ariadna, 2017).

A profissão docente está imersa em um paradoxo, é o que afirma Contreras (2012). Se, por um lado, a perda de autonomia, pode abstrair, do professor, o controle nas ações de seu próprio trabalho e desorientá-lo, frente ao sentido ideológico e ético da profissão, por outro, a exigência de autonomia, pode se tornar, um modo de exclusão da comunidade, nas decisões educativas, que lhes possam afetar, e assim, não ter avanço real, das condições políticas e técnicas, no desenvolvimento de seu próprio trabalho.

Isto posto, afirma o autor, que se a busca for, por definir as qualidades e características do trabalho do professor, no âmbito somente educativo e, não se avaliar o conjunto de atributos sociológicos da ocupação professor, neste sentido, a autonomia, aufere significado educativo e não profissional.

Denota-se que, a busca pela qualidade, pela viabilização, de tornar seu ensino em aprendizagem, decorre, deste professor, vencer ou superar o seu percurso, pessoal e profissional, de exercer uma prática educativa contextualizada, que considere as especificidades do momento, a cultura do alunado, que possui uma trajetória de vida diversa e têm outras expectativas, muitas vezes, divergentes das do professor, em relação à escola.

Mas, para que isso aconteça, muitas são as responsabilidades e os percalços do professor. Dentre eles, está a questão do seu processo de valorização, tema este que exige análise, visto que, como bem introduz Gatti (2013), a profissão professor é àquela, que mobiliza a Educação e que por meio da escola, porta de entrada, para outras formações, se possibilita, a construção contínua da democracia e da luta pelos direitos humanos.

E se o objetivo primeiro é o de alcançar uma escola justa, para uma sociedade do mesmo patamar, não há consistência em um trabalho de qualidade, se não houver a sensibilidade, de se conhecer, onde ocorre a ocupação do professor, atuação que se faz, segundo Gatti (2013), entre a exclusão social e a transformação desta, em que formação inicial ou continuada, tem seu valor mensurado, conforme a robustez de seu conhecimento e o modo como se traduz, o saber adquirido, em ações. Para a autora, “a representação de valor da profissão docente está ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação” GATTI, 2013, p. 60).

4.3.2 Construindo a profissionalidade

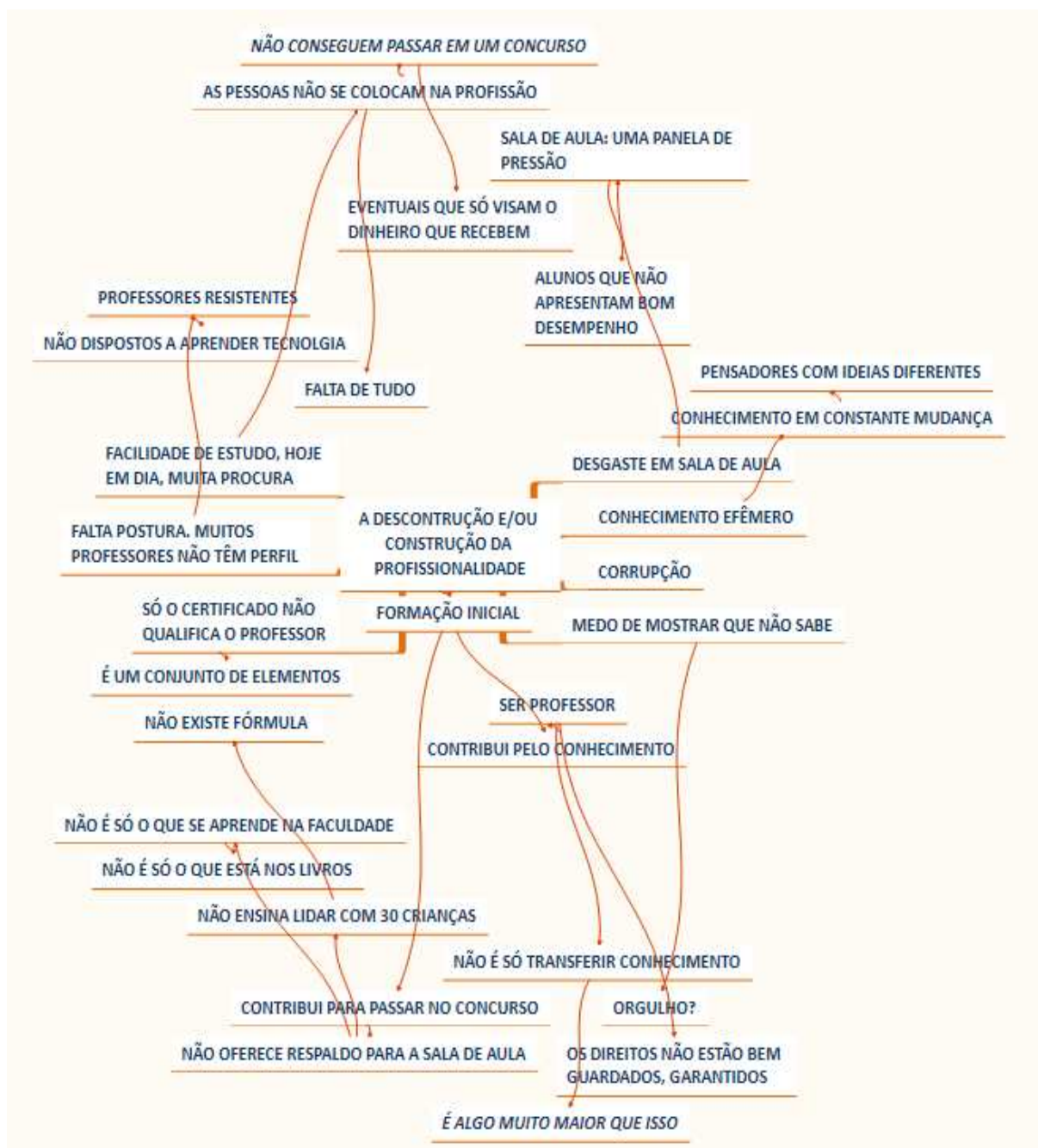
O saber profissional dos docentes, como já se pôde notar, até aqui, não pode ser analisado, à margem, de suas identidades, de suas experiências de vida, da sua trajetória profissional, das suas relações com os alunos, bem como, de suas conexões, com os atores ligados à escola. Assim, este tópico nasceu, quando constatei nas falas das professoras entrevistadas, contribuições ainda mais específicas, na compreensão do trabalho docente, em especial, o espaço sala de aula, sua formação e as implicações desta, na prática, bem como, a criança de hoje.

Neste subitem, os vocábulos como **falta, perfil, aprender, professor, exemplo, crítica, criança, diferente, escrever, usar, observar, questão, hoje**, apontadas pelo *software* IRaMuTeq, que também estão contidos nesta classe, alguns reincidentes, despontam nos discursos das docentes e os explicitam a seguir, para a continuidade deste estudo.

Nas falas das docentes, novamente a formação se evidencia. Uma delas, do grupo mais novo, chega a garantir que a formação inicial contribui e permite passar no concurso, fato já citado na Classe 1, porém, salienta que, não a ensina como trabalhar com as crianças em sala de aula. Ainda do mesmo grupo de professoras, destaca a importância da formação da carreira e sua própria criticidade, outra salienta, a possível resistência no ato de aprender. E assim, sucedem seus relatos, com lembranças das professoras, do quanto o ofício, transcende a sala de

aula. A Classe 2, também, traz consigo, nos discursos das professoras e nas palavras apontadas pelo *software* IRaMuTeq, a clareza, do que é ser professor para as entrevistadas, bem como quem é (e era) a criança, de hoje e de ontem, que está (e estava) na sala de aula.

Figura 17 – A construção da profissionalidade



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

Iniciaremos essa subseção com a narrativa das docentes iniciantes e desta forma, iremos explicitar os dados apresentados no mapa mental anterior, elaborado para esse subitem, que demonstra a dialética, marca idiossincrática da construção de profissionalidade destas docentes.

4.3.2.1 A profissionalidade das docentes com tempo menor de atuação

Neste subitem, procurei estabelecer, justamente, o que se evidenciou dos dados. Deles emergiram as relações existentes na sala de aula: professor, criança e formação e, denota-se assim, o quanto a formação pode contribuir para a prática, desde que esta, atenda e envolva os atores principais desta história. É importante destacar que, Tardif e Lessard (2014, p. 12-13), alertam que o processo do trabalho escolar, não se restringe a estes componentes, como já pudemos constatar, mas, para fins de estudo, neste subitem, se pretende desenvolver melhor as identidades desses sujeitos, aqui explicitados.

No que se refere à formação, a Prof^a. Ana Clara ressalta, em sua abordagem, o quanto a formação inicial não auxilia no trabalho com as crianças em sala de aula, diz ela “[...] **igual eu falei para você, contribuiu porque eu passei no concurso, contribuiu pelo conhecimento. Agora [...] que ensina você chegar numa sala de aula e lidar com trinta **crianças**, é mentira, não ensina, não ensina. Até a sondagem, às vezes, cada **criança** é uma**”.

Para a Prof^a. Talita a formação contribui para a carreira docente e salienta a falta que ela faz: “*tem hora que eu posso pecar com as **crianças**, porque eu sei que, de repente, a minha visão não é a visão correta, muito **crítica**. Então, faz **falta** sim*”.

A formação, também, tem seu aspecto valorativo para a Prof^a. Aline. Seus apontamentos estão fundamentados, em uma experiência que teve, enquanto formadora de professores, na área de tecnologia. Em suas observações distingue o compromisso ou descompromisso dos docentes, em relação à busca do conhecimento e a transposição deste conhecimento para a sala de aula. Diz ela: “[...] *eu percebia as deficiências, por isso [...], eu consigo falar, com bastante propriedade, eu percebia o **professor** resistente, àquele que ia por causa dos pontos [...], àqueles que queriam **aprender**, porque iam **usar** na sala de aula*”.

Até aqui, constatou-se que a formação ampara o professor na sala de aula, mas como as próprias professoras relatam, não qualquer formação.

Todas as professoras apontam que a criança de hoje, têm características diferentes das crianças de 20 anos atrás. O mesmo, afirmam, em relação ao professor.

É pertinente, registrar, nesta observação e análise, as idades das docentes. Isto porque, estas, utilizam como referência, a própria experiência escolar, e assim sendo, é evidente, que há vinte anos atrás, não corresponde ao tempo delas de escola, enquanto alunas do Ensino Fundamental I, segmento de análise nesta pesquisa. Somente a Prof^a. Talita, ao retornar à época de aula, estaria com 14 anos, visto que hoje, conta com 34 anos, mas já estaria no Fundamental II. As demais, estariam entre 18 e 48 anos.

Estas docentes pertencem a uma outra geração. Somente a Prof^a. Talita é de um tempo mais recente, pois tem seu nascimento, na década de 80, porém, mesmo ela, não é da mesma época de seus alunos. Na realidade, contamos com três gerações.

Há pesquisadores que dividem e denominam as gerações conforme a época do nascimento. Esta data varia de um para outro. A diferença pode ocorrer de um ou dois anos. Calculam uma geração por um tempo de 25 anos. Fatores que não podem ser considerados isoladamente, mas que nos mostram o que experienciaram tais sujeitos.

A geração tradicional ou dos veteranos, é a designação dada aos nascidos até 1945, são sujeitos que viram o mundo mudar, de forma gradual, a partir da metade do século XIX e início do século XXI. De acordo com Andrade et al (2012), viveram e cresceram, em um ambiente, ao menos, de uma guerra mundial, passaram por crises econômicas e políticas mundiais, por catástrofes climáticas e, diversas famílias foram separadas, por estas últimas razões. São pessoas fortes e prezam pelos bons costumes, pelos valores, seguem regras, justamente pelas dificuldades, que tiveram na vida.

São pessoas que se dedicam ao trabalho, buscam estabilidade no emprego e respeitam hierarquia. Tinham como objetivo trabalhar e aposentar na mesma empresa e esperavam com paciência, promoções e melhorias no salário. Todo benefício era baseado no sacrifício que se fizesse para obtê-lo. O trabalho em equipe é importante para eles, porém ter um comando, significa ter alguém para dar a última palavra. As professoras desta pesquisa não pertencem a esse momento histórico.

As Prof^{as}. Maria Luíza e Eliana pertencem ao grupo denominado *Baby Boomers*. São os nascidos entre 1946 e 1964, que ingressaram no mercado de trabalho de 1965 a 1985. Esta nomenclatura advém da explosão de bebês, tradução desta expressão, em português, para os nascidos nesta época. Andrade et al (2012), afirmam que, a definição atual, para os *Baby Boomers* é a de que são os filhos, pós-guerra, já que houve uma explosão populacional neste período.

A marca desta geração é a construção de uma carreira sólida. O trabalho em equipe é relevante, ainda que, a hierarquia deva existir e reconheçam seu poder. Valorizam a fidelização ao trabalho e, quando líderes, defendem ideias participativas e motivacionais, pois, estimam um bom ambiente de trabalho e de justiça. O trabalho está “à frente de tudo, inclusive da família e se definem pelos resultados que alcançam. Essa geração é mais saudável e instruída que sua antecessora, seus membros vivem mais e com maior qualidade” (ANDRADE et al, 2012, p. 3).

Aposentam-se mais tarde diante da vitalidade para o trabalho e, ao fazê-lo, muitos, de ambos os sexos, realizam tarefas voluntárias ou chegam a complementar a renda familiar com outra atividade. São valorosos para empresas sem fins lucrativos, pela competência e experiência adquirida.

No grupo das principiantes temos duas professoras, que se encontram, no que se domina geração X: as Prof^{as}. Aline e Ana Clara. Além delas, temos a Prof^a. Ariadna do grupo com tempo maior de atuação.

Esta geração contempla os nascidos entre 1965 e 1979 e foram absorvidos pela força de trabalho em 1985 a 2000, segundo Andrade et al (2012). “Os indivíduos pertencentes à Geração X apresentam os seguintes valores: estilo de vida equilibrado, trabalho em equipe, rejeição às normas, lealdade aos relacionamentos” (ROBBINS, JUDGE, SOBRAL, 2010, p. 141).

As mulheres dessa geração assumiram papéis sociais mais autônomos. Os pais desse tempo conheceram maior jornada de trabalho e a globalização. A educação teve como marca a influência da TV a cabo, os computadores, como instrumentos de trabalho e a socialização da internet. Cerceavam os desenhos, que as crianças poderiam assistir, condição dada como castigo, se fosse esta ação indispensável. Os jovens passaram a lutar por direitos iguais e expressavam seus valores e posicionamentos político-sociais por meio da música.

Com as mudanças sociais e tecnológicas tornaram-se sujeitos independentes, ambiciosos, empreendedores, irreverentes e imediatistas. Trabalhavam para viver e o movimento neste sentido era regido pela necessidade. É uma geração que prezou por balancear a vida pessoal e o trabalho, valorizando a flexibilidade e a satisfação no ambiente de trabalho.

A Prof^a. Talita, da década de 80 pertence, conforme esta classificação, à Geração Y. Para Andrade et al (2012), os nascidos entre 1980 e 1990 estão inclusos nesta categoria. Alguns pesquisadores consideram os sujeitos que nasceram ao final dos anos 70, início de 80 até o começo de 2000.

Esta geração é especial, pois puderam acompanhar a revolução tecnológica atual, já crianças. São sujeitos flexíveis, individualistas, competitivos e ótimos para fazer escolhas. Como nasceram em contato com a era digital, aprenderam cedo, incorporar as novas tecnologias ao cotidiano, fato que favorece, o desenvolvimento de outras competências, como por exemplo, produzir conteúdo, ao invés de recebê-lo pronto. São questionadores, ambiciosos, confiantes e creem que podem transformar o mundo.

O desafio e a busca por ascender na empresa é seu objetivo principal. Porém, se percebem que isso não irá acontecer, em curto espaço de tempo, mudam o caminho. O seu comportamento é de agitação, impaciência, preferem estar conectados. São indiferentes à autoridade e a consideram, muitas vezes, um obstáculo a ser vencido. Preocupam-se com eles mesmos. Misturam a vida profissional com a vida pessoal e na busca do aprender, optam pela aquisição na prática, pela tecnologia e/ou em grupos. Querem inovar e não aceitam qualquer justificativa para o não, que os impeçam de implantar mudanças.

Finalmente, os nascidos a partir de 1990, a Geração Z. Nossos alunos. São os nativos da tecnologia, familiarizados com a internet, e-mail, celulares e toda inovação advinda da era da informação. O ritmo ditado pelo avanço tecnológico delinea a personalidade destes sujeitos. Apresentam como característica o individualismo, o dinamismo, a criticidade e são precoces no contato com o mundo que conhecemos. Também zelam pela natureza e ações sustentáveis para o meio ambiente.

No mercado de trabalho poderão ter comportamentos, que dificultem o trabalho em equipe. Precisam desenvolver a paciência, uma vez que estão ligados fortemente, com o universo digital, por meio dos recursos móveis, não só com um computador, por exemplo. O

conceito implícito e explícito, que eles têm de grupo, é virtual, qualidade divergente das demais gerações,

Desse modo, denota-se mais outro diferencial na prática dos professores e professoras. No caso deste estudo, seja qual for, a posição das nossas pesquisadas, elas apresentaram suas observações, do local, em que se encontravam, no momento em que se propuseram auxiliar neste exame. As professoras mais novas, analisaram, a partir do que vivenciaram em sala, desde o tempo, que estão em sala, como profissionais (entre 3 a 5 anos) e da experiência escolar que tiveram. O mesmo, fizeram as professoras mais experientes (entre 15 a 20 anos), porém, contaram, além de suas próprias vivências, enquanto alunas, com o tempo de atuação maior.

De qualquer forma, a escola, em seu bojo, teve algumas mudanças significativas, porém, também, ainda conta com ações, que trazem à tona, lembranças da escola de outrora.

Como bem dizem, Tardif e Lessard (2014), a escola, enquanto lugar de trabalho, não é somente espaço físico, é um espaço social, que delinea, como o trabalho docente será repartido, realizado. Espaço, onde as convenções sociais e históricas se efetivam, de forma estável, no desenrolar do tempo; local, em que as relações, formais ou informais, acontecem e onde se abrigam, as concepções socioculturais da criança, do adolescente e do adulto, que se traduzem, no modo de ser, fazer e saber, que a sociedade exige. E se assim o é, sob o meu ponto de vista, o modo de ver de cada ator, em sua posição, também o será, conforme o contexto social, histórico e de relações, de cada um.

Vejam os que diz a Prof^a. Ana Clara:

*[...] Se for na minha sala perguntar, [...], eles já falam tudo que você imagina. Igual a Melina, [...] chegou e falou: -Professora, eu estou nervosa com uma coisa. [...] Por que que eu passo lá, tá escrito Drogaria São Paulo? Mas, vende droga lá dentro? [...] você vê que a criança, ela sabe, ela quer saber. Mas porquê daquilo. Aí expliquei, que **antigamente**... Ela falou: - Nossa, que legal, eu não sabia. Então, assim, você vê, eles têm **curiosidade** [...]. Vou pesquisar para você, [...] depois a gente foi e conversou, foi uma aula legal, porque todo mundo vem e pergunta e quer saber (Prof^a. Ana Clara, 2017).*

Por outro lado, aponta que a criança precisa ser educada e traz para a discussão, um outro olhar: “[...] isso envolve muita coisa e tem um lado bom que a gente pode estar passando para eles, [...] uns conceitos, que **hoje em dia não tem mais** [...]. Os valores que estão se perdendo [...]. Em **questão** social, em **questão** do outro, do **respeito** [...]. Não é só aprendizagem”.

Em consonância a este último pensamento, a Prof^a. Aline reverbera e salienta o quanto não sabe lidar com os pequenos.

*Tive essa dificuldade. As **crianças** lá, [...] eu tinha dois laudos, já no primeiro ano que eu entrei e eu não sabia como lidar. Aliás, não sei ainda [...]. Estou **aprendendo**. Mas, **hoje** já é **diferente**. [...] Eu não esperava tamanha dificuldade dos alunos. Isso eu não esperava. [...] peguei um 4º ano, eu achava que os alunos do 4º ano, eles estavam já preparados, para gente conduzir a aula, fazer as atividades do livro, falar dos assuntos da realidade, estudar, conversar, fazer roda de conversa, debater. E não é realidade [...]. Eu peguei um 4º ano lá, que além dos laudos que tinham, tinha **criança** que não estava alfabetizada no 4º ano e eu fiquei perdida (Prof^a. Aline, 2017).*

Se as crianças mudaram, o professor também precisa ser diferente. O docente, de hoje, sob o ponto de vista, das professoras, precisa estabelecer combinados, necessitam diversificar o ensino, precisam de apoio, tanto os novos como experientes, porque na atualidade está mais difícil do que vinte anos atrás.

*Você vai ter que [...] transmitir para as **crianças** o seu plano de ensino, eles vão ter que **aprender** aquilo, mas é **algo** muito maior, porque fora isso, **hoje** a gente tem que dar Educação para as **crianças** (Prof^a. Talita, 2017). [...] com novas metodologias e a gente não pode **parar** no tempo, a gente tem que **acompanhar** a evolução da **criança**. E para gente **acompanhar**, a gente tem que ter essa **valorização**, que é a ponte com as formações (Prof^a. Aline, 2017). Que as **crianças** **precisam** de você [...]. Então, você não é só professora, é fácil chegar na sala, passar na lousa, **aprendeu, aprendeu, não aprendeu, tchau** [...] Você acaba sendo psicólogo, psiquiatra (Prof^a. Ana Clara, 2017).*

Alguns questionamentos traz o Prof. Arroyo (2011), sobre a afirmação dos docentes de que os alunos estão diferentes. Diz ele: se os alunos não são os mesmos, a escola pode ser a mesma? Poderia o professor fingir e teimar em ser o mesmo, frente a essas mudanças? Se os padrões morais e sociais mudaram, as instituições poderiam continuar as mesmas? Isto significa, que se as crianças, se os jovens mudaram, as demais instituições, como família, igreja, escola, permaneceram as mesmas?

Para estas questões sugere uma reflexão, que se diria, perturbadora. Em suas elucubrações, diz que este “incômodo”, esta “inquietação”, é um sinal positivo, pois entende que, nas últimas décadas, o sinal de esperança, fundamenta-se, justamente, na condição dos docentes, de não serem mais os mesmos.

Parte do princípio, de que se os alunos são outros, o motivo, não se baseia na indisciplina, porque segundo o autor, sempre houve indisciplinas nas salas de aula. Os alunos são outros, porque a imagem idealizada, que a docência tinha da infância, da adolescência e sua educação, se quebrou.

As professoras mais novas, acrescentam também, que os professores, há vinte anos atrás, não passavam pelas mesmas situações. Visão idealizada?

Isto porque “*era imposto **algo**, você não tinha o direito de pensar, era aquilo, você vai **aprender** aquilo e você vai **escrever** aquilo, senão você repete. Imagino que fosse mais fácil*” (Prof^a. Talita, 2017).

A Prof^a. Ana Clara adiciona: “[...] *na minha época, [...] uma professora de História, ela tinha um conhecimento, mas não sabia passar [...]. 10% da sala aprendia, porque decorava, não sei e o resto ficava ali*”.

Enquanto que a Prof^a. Aline relembra: “[...] *é isso que **falta**, resgatar o **respeito** ao **professor**. Não aquele **professor** ditador de **antigamente**, que entrava na sala e a gente tinha que ficar em pé, ao lado da carteira [...]. Eu vivi isso*”.

A própria escola surgiu, segundo Arroyo (2011), diante da necessidade, de se “reproduzir a imagem de criança angelical, de adolescentes e jovens sonhadores e ordeiros” (ARROYO, 2011, p. 36-38). Segundo o pesquisador, é esta imagem que escandaliza os professores, a de que as crianças, adolescentes, “tenham a ousadia de não serem fiéis à imagem da infância que afirmam a pedagogia e a docência”. De se estilhaçar, a ideia de infância, como tempo de bondade, que se contrapõe e se efetiva, num tempo de maldades, da vida adulta. Por isso, causa estranheza, que crianças e jovens sejam duros e violentos, porque quebram, a sequência “natural” da vida.

Pontua ainda que, este imaginário construído da infância, estritamente ligada ao mundo infantil, se configura na idealização do ofício de ensinar e educar, além de se interligar, historicamente, aos limites, que dominaram este ofício dentro da escola.

Sob este contexto, o que fazer? Como resolver este impasse? Para Arroyo (2011) é preciso “manter a lucidez” (ARROYO, 2011, p. 39) e compreender, acima de tudo, que a imagem idealizada da criança e do adolescente, não nasceu gratuitamente, e sim, com o intuito, de oferecer sobrevida à própria docência, *e quiçá, à sua profissionalidade (este item anexado por mim)*.

4.3.2.2 A profissionalidade das docentes com tempo maior de atuação

Uma vez que, as professoras entrevistadas, estabeleceram que, docentes e alunos não são os mesmos, no decorrer do tempo, o que se discorre a seguir, são as observações, agora, do outro grupo.

Narram que as crianças são diferentes. Elas são irrequietas, curiosas, críticas, questionadoras, espertas, observadoras e participativas. Por outro lado, são crianças desrespeitosas, indisciplinadas, não seguem regras, falam, de igual para igual, com a professora e com a diretora e acrescentaria a pesquisadora, com os pais. “[...] *se ele faz uma pergunta para você, você tem que estar... [...] Era diferente. Porque quando você fala assim, é superimportante, [...] tem que considerar, ele tem uma bagagem. Que antes... (Prof^a. Eliana).*”

A Prof^a. Ariadna, dá ênfase, para os alunos de sua sala, que têm um **perfil**, mais aguçado, no que se refere, à **críticidade**. Relata que a professora de Educação Física comenta, que a sala dela e de outra, as crianças têm comportamento diverso sobre este assunto. Ao que parece, mais questionadores do que as demais.

[...] Ela fala que o perfil da sala, é engraçado de ver, o perfil da sala sua e da Alithéia, como as crianças são críticas [...]. Isso que eu falo e falo para ela. Ser crítico é uma coisa, faltar com respeito é outra [...]. Eles ainda, talvez, eles não saibam ainda, [...] na hora de falar de fazer as perguntas, de ser crítico, às vezes, eles usam um tom, uma palavra, que você fala, tá ofendendo, não está ofendendo, é o jeitinho deles de perguntarem (Prof^a. Ariadna, 2017).

As docentes, ainda relatam, que as crianças vêm de casa, com uma estrutura diferente, são mais espontâneas e seus pais são abertos, flexíveis demais. Há vinte anos atrás, os pais eram conservadores, rígidos e respeitavam o professor.

[...] você tem que educar essa criança, como se comportar, [...] dentro de uma sala de aula, montar regras que, antigamente, a gente não tinha, [...]. Então você vê que tem que educar essa criança, para você conseguir passar [...] o que seria do aprendizado para os alunos. [...] dificulta bastante (Prof^a. Eliana, 2017).

Concomitante a essas falas, dizem elas, a criança de vinte anos atrás, era tímida, apática, cordata, não falava (pois não podia), era obediente, quieta. Ainda se distinguiam das crianças de hoje, porque considerava-se, de que nada sabiam, enquanto as atuais, são vistas por elas, com conhecimento prévio.

[...] hoje a gente tem a tecnologia aí[...]. Como é que fica a cabecinha dessas crianças que estão vindo? “[...] você tem que acompanhar. [...] Um eterno aprender, você tem que estar procurando, estudando, entendendo [...] Essa revolução tão rápida (Profª. Maria Luíza, 2017).

Do mesmo modo, que as professoras iniciantes, a Profª. Maria Luíza também aponta que, muitas crianças de hoje, apresentam dificuldades e não se apropriam da escrita.

Hoje as crianças não escrevem, não conseguem. Na minha sala têm uma meia dúzia lá, que não sabe segurar o lápis e não tem como, não tem o que faça segurar o lápis dele correto, a criança segura com os cinco dedos assim (mostra com as mãos) e o que vai ser isso, vai acabar a escrita? Vai acabar a escrita? É, acho que vai acabar a escrita, então? Sei lá! (Maria Luíza, 2017).

Os docentes precisaram “cultivar uma imagem administrável de alunos”, diz o Prof. Arroyo (2011), na qual, só era possível, com alunos disciplinados, ordeiros e bondosos. Só esta condição estaria de acordo com a precária realidade da docência. Por isso, o conflito nas escolas. O que vem tornando a sala de aula e as escolas, “inadministráveis”, “desgastantes”, como dizem nossas pesquisadas e é justamente, o fato da incivilidade social, em que estão inseridos, crianças e jovens, estado que se agrava, num momento, em que as condições de trabalho da docência, não melhoraram.

Será que tais reflexões estão presentes na prática das professoras desse estudo? Entende-se que, o olhar de Arroyo (2011), contribui para esta análise, à medida que, faz antever ações, que permitam aos professores, conhecer melhor seus alunos e que imagem fazem deles. Segundo este autor, não se deixará, de se preocupar com os conteúdos, com a metodologia a utilizar, nem se abandonará, os processos de avaliação. O fato é, que o modo, como os alunos se colocam na escola, sua presença, cada vez, mais notada, vincula os professores, à questão iniludível, de verificar, se veem e como veem seus alunos. Portanto, esta preocupação, ao modificar o modelo ideal, de professor e de aluno, se faz premente nas escolas, que se traduz na inquietação sentida por seus componentes.

4.4 Classe 3 – O trabalho da docência na escola pública

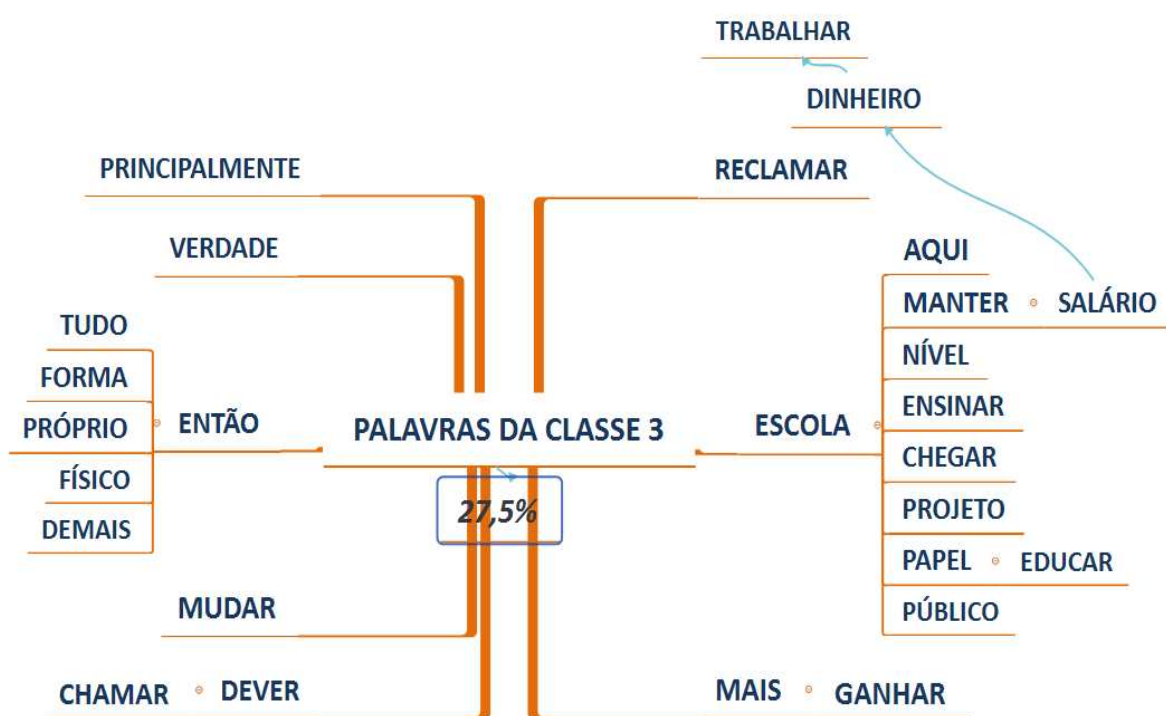
A análise da Classe 3 é um convite, para mapear, esse espaço social organizado, denominado escola, em especial, a pública, objeto também nesse estudo, visto que as entrevistadas trabalham em uma instituição pública.

O *software* IRaMuTeq apontou a incidência de 27,5% nas falas das professoras em relação a essa classe. Esta classe se encontra em equilíbrio com as Classes 1 (28,3%) e a 2

(29,4%), porém é a de menor valor, dentre as três, como já explicitado, no início de toda essa análise.

Para esta classe, o programa evidenciou 27 vocábulos. Observa-se, num primeiro olhar, no mapa estruturado a seguir, que as palavras de maior destaque são: **escola, mais, aqui, ganhar, mudar**. As próximas palavras, numa fonte, um pouco menor, estão arroladas, na sequência: **dever, chamar, manter, reclamar, então, verdade, tudo, forma, principalmente, nível, salário, chegar, ensinar, próprio, projeto, papel e dinheiro**. Em uma fonte menor ainda, estão as cinco palavras finais da tabela.

Figura 18 – Classe 3 – O trabalho da docência na escola pública



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras originadas do Programa IRaMuTeq (2017).

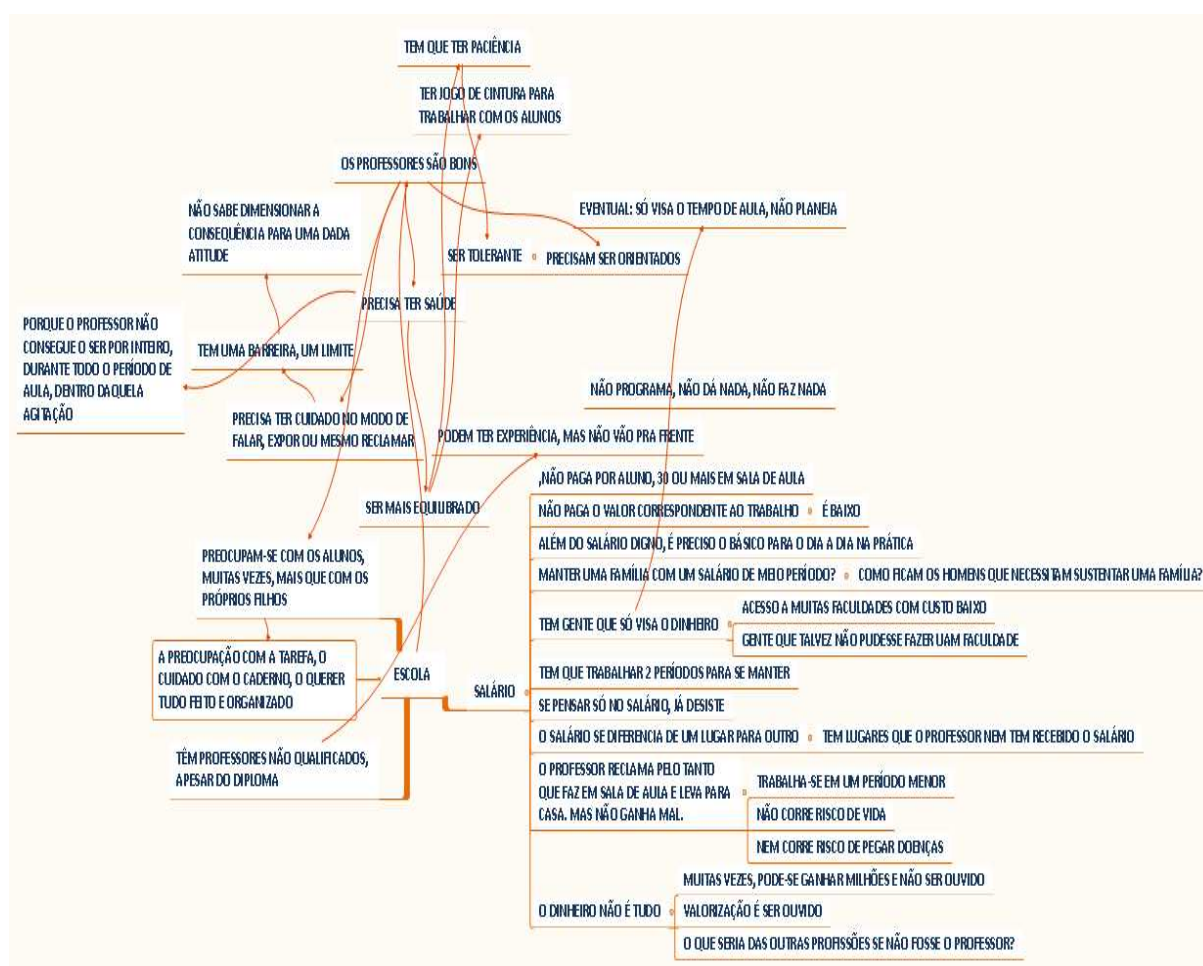
Assim, a partir das primeiras palavras e demais informações, procurei demonstrar o que pensam as professoras, no que se refere, ao seu espaço cotidiano, escola e suas implicações, enquanto instituição pública.

4.4.1 Contextualização da escola

Como já apontado, **escola** é o tema central deste subtema. Para melhor organização das ideias, estabeleci as relações entre as palavras, designadas pelo *software* IRaMuTeq. O intuito não foi de dispersá-las ou separá-las, porque se entende, que estão rigorosamente entrelaçadas.

Assim, o mapa que se segue pontua o que pensam as professoras sobre a instituição escola, no caso a pública, e, em particular, a que estão inseridas. Quando se trata da qualidade da **escola**, as professoras buscam delinear as características, que contribuem nesse sentido e o fazem, a partir, do que elas, como docentes, significam ou representam para a **escola**.

Figura 19 – A escola sob o olhar das professoras



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

4.4.1.1 O que dizem as docentes com tempo menor de atuação

Neste exame, um aspecto relevante, é apontado por cinco professoras, que de uma maneira ou de outra, atribuem à **escola**, em que estão, como uma boa instituição, de referência, de bons professores e resultados. Insistem, para que autoridades ou responsáveis pela administração da Educação, de modo geral, procurem saber o porquê do sucesso desta **escola**, ou outra, que tenha bom desempenho, além de se buscar compreender, o porquê e as adequações necessárias, às realidades diferentes, de cada Unidade Escolar.

Das seis professoras entrevistadas, uma delas, a Prof^a. Aline, afirma que, os docentes são bons, se preocupam com os alunos, mais do que os próprios filhos: “[...] *A preocupação, o cuidado, o querer a tarefa, o querer o caderno arrumado, o querer **tudo** feito. Eu acho que a gente, às vezes, se preocupa **mais** com os alunos do que com nossos próprios filhos!*”

Neste grupo, a Prof^a. Ana Clara é a mais veemente em suas observações e relata: “*Tinha que ter uma pesquisa, [...] porque a realidade **aqui** da nossa **escola** não é a mesma de outra **escola**”.* E acrescenta, com vigor, sua posição:

*[...] A união do grupo, [...] a troca de conhecimento, porque quando eu **cheguei aqui**, eu vim de outra **escola**, por **mais** que eu já conhecesse a maioria dos professores, que eu fiz estágio **aqui**, [...] eles te abraçam [...]. Eles te enxergam como **mais** um, para somar na **escola**, o que é difícil em outras [...]. **Então** assim, isso valoriza e dá vontade de continuar o mesmo **nível** deles [...]. Não tem como **chegar aqui** e não fazer nada (Prof^a. Ana Clara, 2017).*

Comentário que encontra ressonância na fala da Prof^a. Talita que relata:

***Aqui** [...]. **Aqui** na Zilda. Eu amo **aqui** assim. Eu **trabalho** no Alencar agora, e lá eu **trabalho**, **aqui** é minha casa. Por que? Eu sei muito pouco perto de todo mundo que está **aqui** e eu tenho essa noção, de que eu tenho muito para aprender [...], mas apesar de **tudo** isso, [...] enxergam **tudo** que eu faço; [...] sabe que eu erro muito, mas [...] me **ensina**, [...] não cansa de **ensinar** e [...] consegue enxergar o que eu faço de bom. **Então**, [...] têm a oportunidade, [...] me **chamam** (Prof^a. Talita, 2017).*

Percebe-se, no discurso das professoras, a importância dessa escola e o que esta, representa para o desenvolvimento do trabalho, em sala de aula, para cada uma delas. Acrescenta-se a isso, o quão é significativo um ambiente de cooperação, de troca e diria, de valorização, para a qualidade, que se tem como meta.

Tardif e Lessard (2014) consideram o ensino como uma atividade social, em sua plenitude, reflexão já apontada na Classe 2. E, como tal, as ações deste ensino decorrem, em

parceria, e se definem, nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Para estes autores, a interação, do ponto de vista sociológico, exige dos atores, a competência de agir, no que se refere, aos objetivos e na capacidade de leitura, que se faça, das ações do outro. Neste ínterim, destacam que, para compreender as interações, que ocorrem na escola, “é preciso também compreender as interpretações, significações e intenções dos parceiros da ação” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 169-171). Assim, afirmam que, nunca é suficiente, descrever, tudo que se passa em uma escola, por mais detalhado, que se possa realizar este trabalho, porque as atividades da escola e das salas de aula, não se restringem à ordem das interações.

A escola tem tanto significado para elas, que a Prof^a. Aline exprime, o quanto a representa: “[...] **Aqui**, a gente tem isso. Graças a Deus. A gente já **chega**, coloca as nossas dificuldades, alguém já tenta nos ajudar. Mas eu sei que tem lugares por aí que não tem. Acho que isso aí é uma preocupação”.

Esta professora, além de indicar este auxílio mútuo, pondera que as crianças, nesta **escola**, estão bem preparadas e não apresentam tantas dificuldades, o que evidencia, para as entrevistadas, a qualidade da escola.

***Aqui**, nesse ponto de alfabetização, eu percebi muita diferença. As crianças **chegam** bem, bem **mais** preparadas. Elas têm **mais** diálogos com a gente. Elas nos ouvem **mais** [...]. E se tem algum caso que não está alfabetico, tem, mas é bem pouco e você vê que não foi porque o professor não **trabalhou**, foi porque a criança tem mesmo aquela dificuldade (Prof^a. Aline, 2017).*

O reconhecimento da competência do professor, segundo Morgado (2011), assim como Nóvoa (2009), se faz, em um processo de desenvolvimento profissional, na apropriação, de uma dada cultura, relativa ao ofício. Para este autor, a formação docente, na busca da profissionalização, perpassa pela aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também, de valores e atitudes, variáveis essenciais, ao movimento contínuo, na aquisição de uma postura competente. Ao que parece, a Prof^a. Aline, em seu relato, indica existir na escola, em que está inserida, o cuidado, tanto com as questões pedagógicas, administrativas, como no aspecto procedimental, condições fundamentais, à ampliação da competência profissional dos docentes.

Em contrapartida, Tardif e Lessard (2014), alertam, para o cuidado, que se deva ter, com a não problematização, de conceitos intercambiados, dentro da escola. Isto porque, a ausência de criticidade, da teoria, entre as trocas de conhecimento, a convivência de algumas ações, dão um tom, natural às dificuldades e embaçam a visão, quando se busca entender, o que significa

a “falta de tempo, a sufocação burocrática, as crianças problemáticas, os pais inoportunos, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 169-171), dificuldades estas, que estão presentes, explícita ou implicitamente, no ambiente escolar.

Ainda em suas observações, a Prof^a. Aline assinala sobre o contexto social e cultural da Unidade Escolar:

*Na instituição que estou hoje [...], a relação colegas, orientação pedagógica e direção é uma relação boa. [...] isso é um fator [...] primordial, porque para gente fazer um bom **trabalho**, a gente tem que estar num ambiente harmonioso, porque se você não tiver num ambiente harmonioso [...] com seu superior, você já vai entrar para realizar o seu **trabalho** [...] frustrada, irritada, aquilo martelando na sua cabeça e ao invés de você pensar no **trabalho** que você vai realizar, você vai estar ali remoendo aquilo que você viveu, na indisposição que você teve com o colega ou com seu superior. [...] **Então**, eu consigo desenvolver o meu **trabalho** feliz (Prof^a. Aline, 2017).*

Ao examinar as falas das professoras, constatei outras questões, que transcendem o espaço escolar e requer uma reflexão mais aprofundada. Das três professoras, com tempo menor de atuação, a Prof^a. Talita lembra, que nas escolas, por via de regra, encontram-se professores, que não assumem o compromisso com a carreira. Senti que tem esta fala, em comparação, com seus colegas desta escola, porque considera que são profissionais diferenciados.

Ressalta que há docentes, que podem ter obtidos seus diplomas, porém, não estão qualificados para a sala de aula. Sobressai de seu discurso, perante um sentimento de indignação, o cuidado, em relação a esse aspecto e a preocupação com a qualidade dos profissionais, que se aloquem na posição de professor. Acrescenta que têm muitos professores que **trabalham** por dinheiro.

*Num contexto da cidade, eu enxergo, que as pessoas viram na profissão uma **forma** de **ganhar dinheiro**, a gente tem umas faculdades na cidade e próximas, [...] com um custo muito baixo, **então**, muita gente que, de repente, não poderia fazer faculdade, foi, só para **ganhar dinheiro**, porque eu ouço muito assim, ah! **trabalha** quatro horas, **ganha** tanto. (Prof^a. Talita, 2017).*

O apontamento desta professora, no qual, a questão salarial é meta, única e exclusivamente, visando o **dinheiro**, parece-nos contraditório, numa profissão em que, no discurso recorrente, é avaliada como uma profissão mal remunerada. A Prof^a. Talita reafirma: “[...] Na outra **escola** eu vejo isso. Tem eventual com sala e tem eventual que **trabalha** só aquelas quatro horas. Não programa nada, não dá nada, não faz nada. Vai só **ganhar dinheiro**. Não dimensiona [...] a grandeza e a capacidade que a gente tem de **mudar** [...] toda estrutura”.

A questão salarial, abordada pela Prof^a. Talita, também foi registrada, pelas outras professoras, porém, de um modo diferente. Embora, algumas sejam consonantes, na opinião de que o salário não corresponda a todo trabalho, desenvolvido pelo professor, há entre elas, dados divergentes.

A Prof^a. Aline não considera o salário ruim e assinala que, na região em que está, o professor tem condições melhores, que outros lugares. Explica: “*A gente **reclama** que nosso **salário** é baixo, a gente está insatisfeita, [...] Eu estou satisfeita. [...] eu **trabalho** menos horas. Eu não corro risco de vida, eu não tenho o risco de pegar doença. **Então**, eu acho assim, está pouco, pelo nosso **papel** de **educar**, mas para mim, está bom*”. Por outro lado, se contradiz, ao distinguir muitos professores, que ficam doentes, diante do exercício da profissão.

*[...] no Brasil, em geral, têm muitos lugares aí, que eu vejo na televisão e na internet que... não é fácil não. [...] o **salário** não são os mesmos que a gente tem **aqui**, materiais, salas de aula, que chove dentro [...] E o professor quer **trabalhar** e não pode, [...] tem comunidades onde os bandidos que mandam [...] tem que ser do jeito que eles querem, eu vejo professores doentes por causa disso, [...] professores se afastando, com síndromes, [...] as pessoas acham que é bobagem, mas não é, pessoas doentes, emocionalmente, fisicamente, por conta do desgaste na sala de aula. Por que? Acabou o respeito (Prof^a. Aline, 2017).*

Do mesmo modo, a Prof^a. Ana Clara observa: “[...] tem muita gente que reclama do dinheiro [...]. **Então**, assim, é claro, o professor **ganha** mal, em vista do tanto de **trabalho** que a gente tem [...]. Se você **ganhar** por aluno, cada um têm trinta”.

Também não há consenso entre os pesquisadores. De acordo com Barbosa (2014), a dificuldade de comparar remuneração salarial de docentes perpassa pela impossibilidade de comparação entre o nível de exigência para os professores e outros profissionais. Segundo o autor, o justo seria checar salários de professores brasileiros com aqueles, cujo requisito, seja a de ter Educação Superior.

Essa discussão é fruto de pensamentos divergentes entre os grupos dos pesquisadores e que justificam a ausência, de uma política pública, nesse sentido. Estes argumentos se fundamentam na ideia de que, o investimento salarial, não repercute positivamente, na qualidade do ensino e, portanto, não há a necessidade da elevação dos padrões salariais dos professores.

4.4.1.2 O que dizem as docentes com tempo maior de atuação

A remuneração salarial também é tema entre as professoras com experiência maior na prática de ensino, mas não todas. Ao que parece, o salário é importante sim, no entanto, este aspecto está estritamente ligado ao que elas têm de retorno profissional, da precarização do trabalho.

A Prof^a. Ariadna alega: “[...] o **salário** conta sim, mas que adiantaria ter assim, a gente fala em **salário, salário**, se a gente não tem o básico **aqui** para gente [...]”.

A Prof^a. Eliana enfatiza o quanto o **salário** é ínfimo, não valoriza o trabalho do professor, além de não ser motivação para que outros queiram assumir a carreira de docente: “[...] Eu não escolhi a profissão pelo **salário**. Meu Deus, não é digno. O professor acho que tem que **ganhar** muito bem. Muito, muito bem. A gente tem que **trabalhar** em dois ou até três períodos para você **manter**...”

Agrega às suas palavras: “Eu sempre penso em nossos professores **aqui**, professor do 5º ano e o professor de Educação Física, são homens. Eles têm que **manter** uma casa. Você acha que vão conseguir **manter**, com seu **salário**, com meio período só?” E, ao conversar com um deles, sobre a condição salarial, conta, o que diz seu colega:

*[...] comentou esses dias para mim, que ele dá aula [...]. No Estado, se eu não tiver outro [...], eu não consigo me **manter**, estava falando de **dinheiro**, está **tudo** muito caro, não sobe o nosso **salário**, não dá, um só, eu não consigo me **manter**. **Então** se pensar na parte de remuneração, já aí, já desiste (Prof^a. Eliana, 2017).*

A Prof^a. Maria Luiza não se reporta à questão salarial.

Schilling (2012), já referido na teoria, ressalta que, o descaso com o salário dos professores, é uma violência contra a escola, assim como, a precariedade dos prédios escolares. Para ele, não oferecer condições de trabalho, dignas ao docente, significa sucatear o ensino.

A Prof^a. Aline (do outro grupo), talvez, por ter migrado, da saúde para a Educação, tenha um olhar atento, ao cuidado com a qualidade de trabalho do professor e aponta, em sua fala, as duas faces deste ofício, de um lado, a doença, de outro, a saúde. Por sua vez, a Prof^a. Ariadna dispõe o quanto estar em sala é desgastante. Diz a primeira: “Eu não tenho muito a **reclamar**. Só tenho que agradecer a Deus pelo que eu faço hoje e pelo que eu **ganho**. **Então** a questão

financeira pesa, o tempo foi o primordial [...] entre saúde e doença, eu optei pela saúde. Criança é saúde [...] Criança é saúde”. Enquanto que, a segunda professora afirma:

*Tem que ter paciência **demais**, paciência **demais**. Tem que ser **mais** equilibrado, tem que ter jogo de cintura, para estar **trabalhando** com eles. E tem que ter uma saúde mesmo, porque você não para, é quatro horas sem parar na sala de aula, o tempo todo naquela agitação. Tem que ter essa parte da saúde também (Prof^a. Ariadna, 2017).*

Se a questão salarial é essencial, do mesmo modo, a escola, em que trabalham, tem seu caráter valorativo, para elas.

As mais experientes mencionam:

*[...] agora **aqui** não, **aqui** está bom (Prof^a. Maria Luiza, 2017). [...] Eu acho que **aqui** o nosso grupo é muito bom [...] Os nossos profissionais, tanto da parte de secretaria, de direção e da nossa OP¹⁷. [...] Eu acho que é muito importante, dentro da **escola**, [...] **aqui** dentro da nossa **escola**, nós somos bem valorizados (Prof^a. Eliana, 2017).*

A Prof^a. Maria Luiza se refere à escola, todavia, o faz em comparação com outra escola, em outro estado, Minas Gerais.

*É diferente. [...] tem a minha nora lá de Minas, [...] as férias eu tenho passado lá e eu vejo [...] o caderno, eu procuro ver o que é dado, assim para comparar com o que a gente dá **aqui**, lá eu acho que está bem **mais**, está **ensinando** bem **mais**, está **trabalhando** bem **mais** a criança, do que nós, não é que poderiam **trabalhar aqui**, eu falo assim na Educação, pra Minas é, “sertãozinho” de Minas, o padre cuida da **escola**, o padre que dá aula, o padre cuida das crianças [...]. E você pega o caderninho deles, que coisa linda (Prof^a. Maria Luiza, 2017).*

Verifica-se, de imediato, assim, como a Prof^a. Aline, do grupo com tempo menor de atuação, três aspectos interessantes nas falas das professoras. A do outro grupo, que atribui ao professor, o **papel** de um pai, de uma mãe e sua pretensão de “*querer tudo feito*” pelo aluno. A segunda, que ao comparar o **ensino da escola**, em que está inserida, com uma de Minas Gerais, pontua que, a outra é melhor, porque o padre é quem a administra, dá aula e acompanha o desempenho das crianças.

Neste contexto, há de se referir, novamente, a Nóvoa (1999), que explica a visão idealizada do docente, que atravessou a história, e ainda permanece, quando se procura esboçar as características intrínsecas ao professor e Roldão (2004), que sinaliza, que para um bom desempenho do professor, é preciso propiciar ambientes interativos, que possibilitem ao

¹⁷ Orientadora Pedagógica.

docente conhecer, intervir e refletir sobre suas ações, o que demonstraria para ele e, em especial, no caso, para a Prof^a. Aline, participante dessa pesquisa, o quão inalcançável, pode ser a perfeição, porém, ser possível, a obtenção da qualidade desejada. Há de se citar, neste contexto, a Prof^a. Eliana, que também, busca a perfeição, em seu trabalho, como já explicitado e discutido na Classe 1. Percebe-se nas falas das professoras, que este modelo de professor, reincide, de forma persistente, em um modelo sacerdotal.

A referência, que a Prof^a. Maria Luiza coloca, quando analisa a **escola**, em que **trabalha**, com outra, é pertinente, à imagem que tem de professor, pois considera, a escola de Minas Gerais, que conhece, pelo caderno do aluno, como melhor, e desta forma, pontua que, é possível ser feito o mesmo trabalho, em São Paulo. É preciso lembrar, neste momento, da sua visão idealizada de professor, para compreender o que significa este bom **trabalho**. “*E você pega o caderninho deles, que coisa linda*”, nesta fala a proximidade com a perfeição e a condição ideal, se reafirma mais uma vez.

Deste modo, na análise, que se pondera aqui, ainda, com o foco principal, na palavra **escola**, tem-se a Prof^a. Ariadna, que não cita esta **escola**, em sua fala, diretamente, com o significado, marcado pelas outras. Comenta dois aspectos, que considera, importantes, ao trabalho docente.

O primeiro deles, se refere, ao seu sentimento, do quanto gosta, de estar junto aos alunos, fato já referido na Classe 1, quando essa professora explica seu afastamento da sala de aula, para assumir vice-direção. Nesta época, sentiu muito, por se ausentar da sala de aula.

Quanto ao segundo aspecto, ela aponta que, pelas escolas que passou, não experimentou, alguma pressão, no que fazer em sala de aula: “[...] *eu não sinto, é de boa mesmo, eu não sinto essa pressão [...], nunca senti essa pressão, no que eu ia **trabalhar** em sala de aula, isso eu não posso estar **reclamando***” (Prof^a. Ariadna, 2017). Esta percepção, “de não se sentirem pressionadas”, está implícita, nos discursos das docentes, uma vez que, nesta escola, em que trabalham, se sentem à vontade para o desenvolvimento de suas atividades.

As relações das professoras implicadas nessa pesquisa, parecem advir de um universo partilhado e de comum acordo entre elas. Do mesmo modo, com muita força, observei o componente emocional, nos relatos das participantes deste estudo, variável relevante para essa análise, discutida e delineada na Classe 1 desse trabalho.

Sobre isso, Contreras (2012), ao se reportar ao compromisso moral da profissão, assegura que, este aspecto, está rigorosamente, ligado à dimensão emocional, seja qual for a relação educativa. Assevera que o cuidado e a preocupação pelo bem-estar das crianças, da relação, que se estabeleça com os colegas e famílias, são ações, que seguem o compromisso, com a ética da profissão, que se conformam, por meio de vínculos, advindos da emoção e das relações afetivas, faceta a ser compreendida, segundo o autor, somente a partir, de um contexto e dos efeitos destas ações.

Gadotti (2003), relembra um dito popular, que circulou durante décadas no Brasil: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Pontua, o quanto é sinistra, a mensagem explícita, nesta frase e realça, o quanto a imagem do professor é destruída, por toda uma sociedade, que não valoriza o trabalho dos docentes.

Assevera que ninguém se incomoda com a situação salarial do professor e a própria condição de trabalho. Assegura que não há uma política pública, que contribua, neste sentido e que, ao se perguntar, o porquê de querer ser professor, pondera, com Dowbor (2013), por meio da carta, de um prisioneiro, de um campo de concentração nazista, que se dirige a todos os docentes e se compartilha aqui, diante da relevância de seu conteúdo.

Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes. Para fazer nossas crianças mais humanas (Albert Veissid¹⁸, A. Set. 1944 apud DOWBOR, 2013, p.3).

Para Gadotti (2003), talvez, esteja aí, a grande questão de se querer ou não ser professor. Sua reflexão perpassa, pelas questões salariais e condições de trabalho. Uma luta, que há muito essa classe busca melhorias. Mas, em seu entendimento, diz o autor, os professores esquecem, de dizer à sociedade, o porquê da luta e, nem sequer lembram, de explicitar a finalidade da profissão professor.

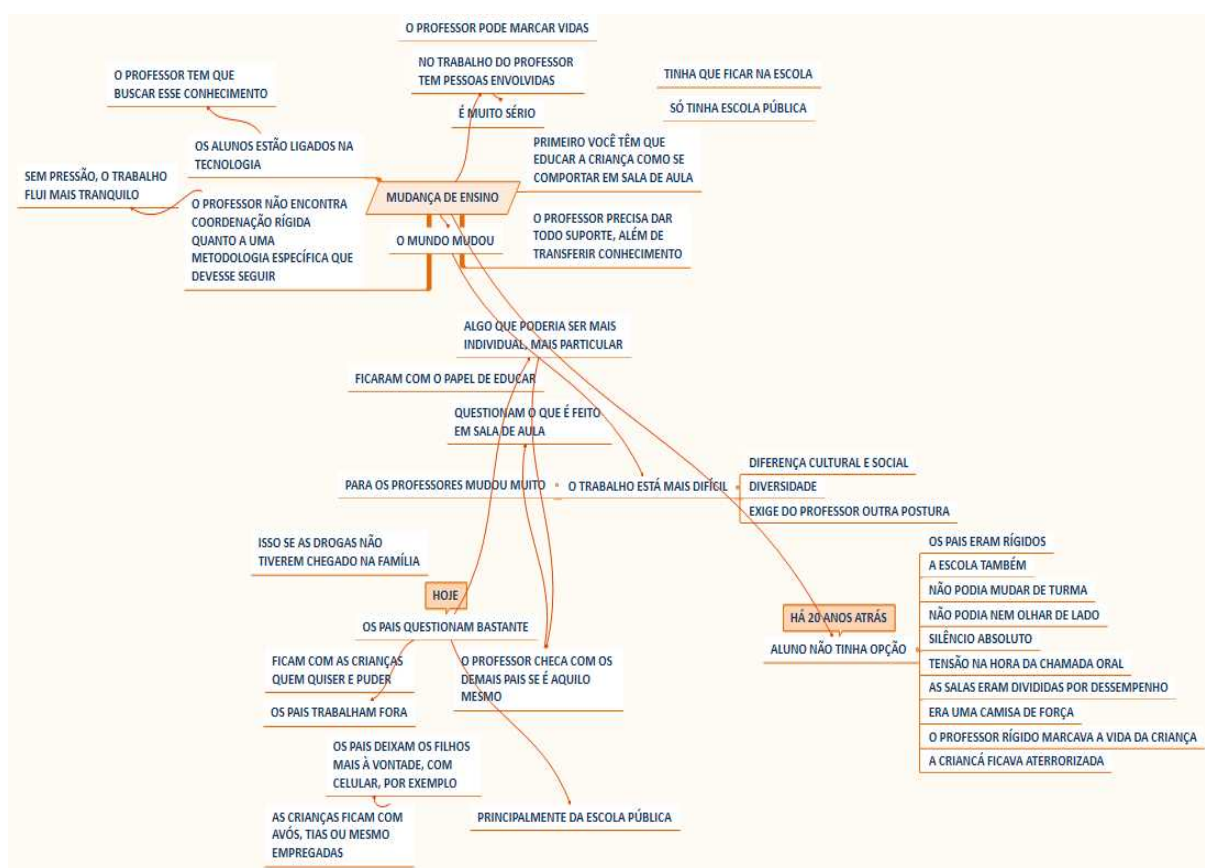
¹⁸ Em 2009, durante uma reforma no prédio, que foi depósito do campo de concentração, e depois, se tornou uma escola, em Auschwitz, Polônia, foi encontrado um bilhete escrito, por Albert Veissid, judeu francês, nos tempos, em que era prisioneiro de guerra. No bilhete havia o nome dele e de seis poloneses, bem como, suas identidades.

4.4.2 Mudanças sociais e o ensino

Assim como na Classe 2, o tema família e sua relação com a escola reaparece neste subitem. As professoras consideram que, **principalmente**, na **escola pública**, diante das mudanças sociais e de ensino, os alunos são questionadores, bem como, seus pais, sendo que, estes últimos, invertem os **papeis**, uma vez que, segundo, elas, a lei favorece as crianças.

Na sequência apresentamos o mapa que contempla estas questões.

Figura 20 – Mudanças sociais e o ensino



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

4.4.2.1 A perspectiva das docentes com tempo maior de atuação

A escola mudou dizem alguns. Os alunos são outros. De tal modo que os professores também precisam ser diferentes. A necessidade de mudança, diante da complexidade da sociedade, faz parte do discurso educacional. No entanto, como bem diz Gadotti (2003), não há

sinalização do porquê se modificar, nem como e em que direção. Salaria: “Onde há desorientação há falta de sentido” (GADOTTI, 2003, p. 24).

Assim pensando, “não é de admirar que nos últimos tempos não apenas o professor, mas também as instituições educacionais passem uma sensação de desorientação que faz parte da confusão que envolve o futuro da escola e do grupo profissional” (IMBERNÓN, 2000, p. 109).

A Prof^a. Eliana aponta as mudanças e relata sobre a participação dos pais. Diz ela: “*Essa mudança de como **trabalhar** [...] **Então** [...] Eu acho que ela está **mais** difícil sim. [...] em parte de pais [...]. **Principalmente** nós que somos da escola **pública**. Os pais, eles questionam bastante [...] do que é feito em sala de aula*”.

Para esta professora é uma relação diferente da que se tinha tempos atrás, além do fato, de que só existia escola pública. Conta a docente: “[...] era só **pública**. Sim, **verdade**. [...] Não tinha opção porque é o que era permitido na época. [...]. Você tinha que ficar na **escola**. Não podia **mudar** de sala [...] você tinha que ficar até o final [...]. Era uma camisa de força [...]. Apesar que não era o aluno que tinha opção, era o pai”.

Igualmente, assinala que a lei protege mais os alunos. Porém, explica que isso não significa que esteja errado. Começa seu relato dizendo, o quanto a profissão docente é complexa, em sua prática, hoje em dia. “***Então**, ela é **mais** difícil. Muito difícil. **Principalmente** [...], a lei. Assim, **mudou** muito... A lei ... Ela é **mais** direcionada ao aluno. A lei, ela **mudou** muito assim é... [...] **Mais** protetora, tudo bem. Tem que ter essa proteção. Mas, os pais acho que eles invertem [...]. Essa **mudança**.*”

A Prof^a. Ariadna quando, em sua entrevista, se refere à valorização, do mesmo modo, assinala que, os professores não possuem amparo legal, na realização de suas atividades. Diz a professora: “*as leis que não protegem a gente*”.

Somente estas duas professoras, citam as leis e fazem suas afirmações, a partir do que vivenciam no dia a dia.

Também nesse grupo, tem-se a fala da Prof^a. Maria Luiza que reafirma o discurso da Prof^a. Eliana e traz para a discussão o respeito perdido. Em seu relato comenta: “[...] *Ter respeito, hoje ninguém respeita professor nenhum, você não vê isso. Isso já vem do **próprio** pai,*

da Educação que eles tiveram, **então**, está **tudo** perdido nesse campo [...]. Ah! [...] **educar** o povo, [...] os pais. Tem que **mudar tudo**”.

Ainda, a Prof^a. Ariadna, relata o quanto os alunos são questionadores. Aliás, na Classe 2, já se apresentou pensamento semelhante, quando se refere à desvalorização do professor, em que se remete às indagações constantes dos pais e diz quanto, este fator, influencia no desempenho do professor em sala de aula. Sob este aspecto, agora com o foco no aluno, a professora salienta:

*[...] eles questionam **demais**, eles são muito questionadores, mesmo os pequenininhos [...]. E se você não tiver essa abertura, você não consegue caminhar com a sala [...], dominar a sala [...], alguns professores [...] gritam **demais**, porque eles são questionadores, questiona, o professor já acha que está ofendendo [...]. E não é esse lado aí (Prof^a. Ariadna, 2017).*

Há de se retomar aqui nesse contexto, os autores, que explicitam esta situação de conflitos entre família e professores, como representantes diretos da escola, nesta relação. De um lado, Sacristán (1999), quando apresenta a imagem da profissionalidade ideal, que advém de fatores, como valores, currículos, práticas metodológicas, distintas de um grupo social e de outro. Portanto, a qualidade na educação, tem roupagens diferentes. Por isso, os conflitos, pois a educação se constrói, baseada em crenças e aspirações diversas, e o que se espera de um professor, para um dado grupo, pode não ser o comportamento desejado, para outro. Isto acontece, de acordo com as exigências, que se estabeleça para o ensino.

Exigências demarcadas para grupos sociais diversos. Arroyo (2011) afirma que os professores têm uma visão idealizada da infância, assim como, também há “com as autoimagens docentes, ora são romanceadas, ora são insuportáveis” (ARROYO, 2011, p. 59).

O juízo metafórico, que se faz, dentro da Pedagogia, ora do professor, ora da criança idealizada, romântica, bondosa e dócil, lembra Arroyo (2011), não permite ao docente antever o olhar negativo que tem sobre o aluno e suas habilidades. Por muito tempo, reproduzimos e subestimamos as capacidades cognitivas, de aprendizagem dos alunos, resultado refletido nos índices de reprovação e de repetência de crianças e adolescentes.

Este autor assegura que as imagens da infância se modificam, conforme os grupos sociais e raciais, que a criança pertença. Assim, sob este ideário, as crianças puras, angélicas pertencem às famílias mais abastadas, enquanto, as crianças de classes populares, são menos

ingênuas, românticas e angelicais. Critério baseado na altivez, de se considerar o outro carente, tanto no que se refere à questão cultural como moral. A perpetuação deste discurso trouxe até os dias atuais, a imagem de alunos, com ausência de valores, de serem violentos, de serem preguiçosos e, por consequência, serem carentes sociais.

Os professores estão esquecidos, que as crianças são “sujeitos sociais, culturais, com identidades de raça, classe, gênero, idades” (ARROYO, 2011, p. 58-60). Um pensamento que surpreende, diante de um tempo, em que seus direitos, sua cultura, saúde, valores sociais são valorizados, ou menos, ecoam nas verbalizações da sociedade.

Se refletirmos assim, a visão do imaginário tradicional era mais positiva do que a cultura atual dos docentes, posto que, se considerava que a criança respeitava o professor e eram mais disciplinadas.

4.4.2.2 A perspectiva das docentes com tempo menor de atuação

Ao se buscar, os discursos das professoras, com menos experiência na docência, também, encontram-se falas parecidas, com as das docentes mais experientes.

A Prof^a. Talita realça o quanto o professor está sobrecarregado com o acúmulo de responsabilidades. Do mesmo modo que na Classe 2, ela confirma sua fala sobre esta conexão família e escola: “[...] *a gente transfere o conhecimento, é **tudo** com a gente. [...] acho que **mais** familiar mesmo. Acho que está faltando família para as crianças. **Então**, elas não vêm para **escola** só para aprender o bê-á-bá. Elas vêm buscando **mais** do que isso*”.

Ao que parece é um sentimento muito forte para ela, o de ter que “assumir” atitudes que deveriam ser da família. A professora argumenta: “[...] *tem que dar muito **mais** que isso, eu acho que o suporte todo da criança hoje, está com a gente na **escola**, as crianças não têm suporte nenhum, **então** hoje como professora, a gente dá educação*”.

Enquanto a Prof^a. Talita, em sua indignação, não percebe, que abraça, todo peso da complexidade educacional, a Prof^a. Aline propõe uma aliança entre família e escola, porém, faz observações que são interessantes para essa reflexão. Diz ela: “*Eu acho que, nós, professores, a gente deveria ter aliados da família [...] E não é isso que eu vejo, muitas vezes, não é isso que eu escuto das minhas colegas*”.

E alerta, para um cuidado importante, que o professor e escola devem ter em relação à família. “[...] a gente **trabalha** meio com esse cuidado [...]. Não que a gente vá fazer coisa que não deva, é lógico, mas, os pais hoje, a família, em geral, alguns, até parece que eles não nos têm como aliados?” E adiciona a estas observações: “[...] a gente tem uma barreira e um limite, [...] até onde você pode ir, porque você não sabe o que a outra pessoa vai fazer [...] você não sabe o que está acontecendo na casa da pessoa na família”.

Mais uma vez, pode-se reconhecer nos relatos das professoras, a visão e exigência, que fazem de si mesmas, na tentativa constante de corresponderem, à imagem, que desenharam para elas, como professoras. No entanto, a Prof^a. Aline, examina a relação escola e família e parece buscar compreender o outro, conforme suas expectativas, no que tange, à escola e seu ensino. Por outro lado, a Prof^a. Talita, desnuda os meandros, de uma ligação, que lhe causa incômodo, sem saber ao certo, como encaminhar tal situação.

A Prof^a. Ana Clara, como já apresentado anteriormente, na Classe 1, atribui a intervenção da família, nas atividades escolares, como algo positivo, uma vez que, para ela, nesse momento, não têm questionamentos dos pais/responsáveis de sua sala, ao contrário, conta com o apoio deles. Entretanto, enfatiza que, no começo da carreira, teve dificuldade, mas, tem um olhar natural, para esta ocasião.

*Comecei lá no Alencar, no 1º ano [...]. Assim...Que a sala era minha, **então**, eu entrei na sala, [...] primeiro você vai, eu não conhecia lá, uma **escola** longe, muita criança, eu estava [...] com trinta e duas crianças [...]. O social deles lá, é muito difícil. **Então**, eu **cheguei** numa sala de aula, onde ninguém te respeitava [...]. Na **verdade**, é assim, mesmo. [...] depois você começa conhecer cada um, conhecer o lado afetivo, emocional, daí você começa a ter esse respeito e, conseguir dar sua aula [...] Porque é difícil. [...] Porque não te dão nada, oh, você vai fazer isso, vai fazer aquilo, não te dão roteiro nenhum [...]. Então você para e você começa a ver o que é melhor para aquelas crianças, para o **nível** que elas estão (Prof^a. Ana Clara, 2017).*

A vivência inicial da Prof^a. Ana Clara confirma, o que Cavaco (1999), pontua para o começo da carreira: o sentimento de insegurança, a inconstância de atitudes e a luta pela sobrevivência, tema explicitado, de forma mais esmiuçada, na análise da Classe 1.

Contreras (2012), também, dimensiona estas emoções, quando se refere ao compromisso moral da profissão. Para ele, este pacto com a ética, faz parte, do desenvolvimento profissional do docente e há de se analisar estas relações, à luz do contexto e das implicações advindas desta conexão.

No discurso da Prof^a. Ana Clara, há uma naturalidade, em seu modo, de olhar, as questões, relativas a possível conflito, entre os diferentes grupos sociais “*Na verdade, é assim, mesmo*”. De um lado, isto parece promissor, visto que, a professora pode lidar com a diversidade, de maneira respeitosa, além de valorizar a cultura, as crenças, dos outros grupos existentes na escola. No entanto, de outra parte, a visão natural, também, pode escamotear, os vieses das relações e de algum modo, discriminar ou apartar, grupos sociais, mais prejudicados na sociedade.

Como já assinalado, anteriormente, na Classe 2, Perrenoud (2001) abaliza a escolha do professor, por um posto de trabalho, que seja estável e que lhe dê tranquilidade, para desenvolver suas atividades, longe de alunos “problemáticos”, pais e diretores exigentes e que fique, distante de grandes reformas.

A Prof^a. Ana Clara, em seu relato, ao que parece, está em uma escola, que lhe oferece, a estabilidade sonhada por muitos e o reconhecimento valorativo, que todo professor tem por meta. Ao se referir à escola em que trabalha, percebe-se o carinho e o quanto estima, este local de trabalho. Conta a professora: “*Ah! Então, a hora que você chega num lugar. O que você faz? Sou professora. De onde? Da Zilda. Nossa é uma escola boa, hein? [...] é o nome da escola mesmo [...] nunca escutei ninguém falar, nossa, é a prefeitura que é boa, mais a instituição escola, isso é bom pra gente*”. Adiciona a estas observações e às apresentadas no subitem anterior desta classe, os seguintes apontamentos:

A gente quer cada dia estar melhor, tem professores aqui que está há mais de, quantos anos? Mais de vinte. [...] a gente quer estar sempre melhorando [...]. Para manter a classe e o nível da escola. [...] Tem fila lá de espera. [...] É um reconhecimento. E quem quer ir para uma escola ruim? Ninguém. [...] e vai vendo que as pessoas vão entrando no mesmo ritmo (Prof^a. Ana Clara, 2017).

O mesmo acontece com a Prof^a. Talita que diz “amar essa escola”, citação já referida no subitem precedente desta mesma classe. A Prof^a. Eliana (do grupo anterior), outrossim, cita a boa imagem da escola, quando se preocupa com a qualidade de ensino e defende que o professor não é sozinho, em sala de aula e que se este não tem um bom desempenho, a escola, do mesmo modo, perde. A perspectiva desta professora se traduz em suas próprias palavras:

*Eu acho que a **escola**, ela não pode **trabalhar** de porta fechada e estava **trabalhando** de porta fechada. Isso aí faz da **escola** o quê? Não faz uma boa **escola**. [...] Eu não quero mostrar o meu **trabalho**, que eu sou melhor para os pais. A [...] A minha Unidade não é só para mim. [...] porque estavam [...] **trabalhando** com porta fechada. Eu **trabalho** assim e não passo o meu **trabalho** para você. Isso não pode acontecer. A nossa **escola** cai e a gente cai junto. O professor cai, a **escola** vai cair a qualidade dela. Você vê a Zilda? [...] ela sempre teve, o quê? Uma boa referência porque os professores são bons (Prof^a. Eliana, 2017).*

Ao retomar os discursos das outras professoras sobre esta escola, constatei que, em suas falas, encontradas, nos diferentes trechos desse texto, igualmente, adotam o mesmo pensamento das Prof^{as}. Ana Clara, Talita e Eliana, porém, não o fazem, com a mesma intensidade, destas professoras.

5 O QUE SIGNIFICA SER PROFESSORA?

Ao buscar compreender o processo de ser professora hoje e há vinte anos atrás, pude constatar os vieses do trabalho feminino, em especial, o trabalho docente.

Uma pesquisa, cujo título, tinha o caráter, inicial, masculino, mostrou a face da mulher e o processo evolutivo, ao menos, das envolvidas, na constituição de sua profissionalidade. Este fato ofereceu a esse estudo, a índole feminina, sensível, a atitude de pessoas batalhadoras, empenhadas, comprometidas e trabalhadoras, ao mesmo tempo, desvalorizadas, por pertencerem a um grupo de “menos valia”, para a sociedade. Exercem suas funções em condições precárias, com remuneração menor e são conclamadas a cooperar, a servir, a se submeterem a jornadas extenuantes, recompensadas ou não, fatos que configuram a desprofissionalização da função docente.

Do mesmo modo, pude averiguar o quão difícil é o exercício desta profissão e as disparidades e conflitos da relação professores e alunos, quando se tem a oportunidade de comparar tempos diferentes de atuação.

Assim, ao utilizar o programa IRaMuTeq e a correspondência delineada por ele, com as subjetividades das entrevistas, me vi diante das quatro classes, entrelaçadas e, de forma, mais precisa, fiz a análise rigorosamente.

Pude constatar que a Classe 1, denominada neste estudo como “**Os afetos à prática docente**”, trouxe consigo, a afetividade presente, no desenrolar das atividades das professoras. À Classe 2 coube, os vieses da valorização do professor, o que tem significado para as docentes, o que lhes legitima, enquanto profissionais de valor ou o que as desvaloriza. Não foi sem intenção, seu título designado como: “**O processo de valorização do professor**”. A Classe 3, intitulada “**O trabalho da docência na escola pública**”, trouxe para a discussão, a contextualização das falas das professoras sobre essa escola, a qualidade desta instituição, que apresenta seus entraves e o que lhes permite obter sucesso. Finalmente, a Classe 4, “**Formação inicial e continuada**”, que traz para esse estudo, a riqueza das histórias das professoras, além da compreensão da formação de cada uma delas.

O processo de construção desse texto perpassou por idas e vindas. E neste desenrolar, senti a necessidade de apresentar, inicialmente, as participantes dessa pesquisa, para que o leitor

pudesse conhecer suas histórias e o lugar que figuram suas narrativas. Igualmente, passei a avaliar a Classe 1, em seguida, porque ela perpassa pelas demais classes e proporciona a conexão intrincada destes dados.

Todo esse percurso me mostrou e espero que o leitor visualize, também, a complexidade do trabalho docente, busca constante na apreensão destes profissionais, na validação de sua prática, de modo a explicitar à sociedade, o seu real valor e o porquê esta profissão, deve ocupar, um lugar distinto e único, no universo social.

A seguir, apresento o engendramento desse quadro, pelo qual, a prática de ensino está mergulhada.

Figura 21 – O trabalho docente e sua complexidade



Fonte: Figura construída pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

Diante deste enredamento, pude verificar, como bem diz Antunes (1999), que a sociedade contemporânea está diante de um cenário crítico, no que se refere ao campo do trabalho, fenômeno que atinge todos os países. O Brasil é um deles.

Cenário configurado, a partir de um sistema, que deixa à margem, muitos seres humanos. A lógica do sistema capitalista torna a concorrência e a procura pela produtividade “num processo destrutivo que tem gerado imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados” (ANTUNES, 1999, p. 16).

Lógica que tomou grandes proporções. O Japão, por exemplo, que adotou o “modelo toyotista”¹⁹ e garantiu que 25% dos seus trabalhadores tivessem “emprego vitalício”, quis romper com este vínculo empregatício, para adotar o novo arquétipo de trabalho. Para isso, conta Antunes (1999), ampliou a jornada de trabalho diária de 8 horas para 9 horas e a semanal, de 48 horas para 52 horas.

Há lugares, por exemplo, em que o tempo semanal de trabalho é de 60 horas e que a mão de obra feminina é explorada, tanto em sua jornada, quanto ao seu salário ínfimo, que não corresponde à sua produtividade, mais que isso, não pondera sua condição humana.

Encontramo-nos em uma época, na qual, “o capital assume, em seu processo, uma lógica onde o valor de uso das coisas foi totalmente subordinado ao seu valor de troca” (ANTUNES, 1999, p. 17). O sistema de capital globalmente dominante impõe aos seus agentes, entre eles, os seres sociais, que aceitem sua “viabilidade produtiva” ou pereçam diante deste mercado.

De tal sorte é um sistema totalitário, que seu critério de viabilidade açambarca, desde as mais íntimas relações pessoais, transcorre pelos processos de tomada de decisão, frente aos monopólios industriais e, por isso, encontra-se sempre ao lado dos mais fortes, em detrimento dos mais fracos.

Assim, esse processo de alienação, degrada o sujeito real da produção e o coloca como mero fator material de produção, o que antes, acontecia na sua relação com a natureza e no convívio com outros seres sociais e lhe propiciava suavidade em sua vida.

¹⁹ Toyotismo se baseava no conceito de produção por necessidade, ou seja, produziam determinado produto de acordo com a demanda do mercado. Após a Segunda Guerra Mundial, o Toyotismo surgiu no Japão, se popularizou e se espalhou por várias regiões do mundo, a partir da década de 1970, impulsionado principalmente pelo surgimento do neoliberalismo, quando o sistema capitalista começava a buscar novas formas de produção.

Disponível em: <<https://www.significados.com.br/toyotismo/>>. Acesso em: 22.jul.2018.

A ideologia contida neste novo sistema, transcende a força de trabalho muscular, pois viram no trabalhador, a possibilidade de realização de maior número de operações, de suprir outras ou mesmo de cooperar.

Nesse contexto está o trabalho do professor e, no caso, específico desse exame, as atividades destas professoras, mulheres, em busca da profissionalização, mas também de suas identidades como pessoas. Entendemos até aqui, que estas docentes, de forma dinâmica e em constante evolução, reconstróem sua prática de ensino, imbuídas e inspiradas por suas histórias de vida. E isso ocorre diariamente, quando se comprometem ou rompem, com os modelos ideais, impostos a elas, como denunciam Sacristán (1999), Imbernón (2011) e Contreras (2012).

Conhecemos o mundo a partir de nossos olhos, daquilo que estamos familiarizados. Restringimos as características desse mundo e neste formato, não visualizamos como somos e o porquê agimos dessa ou de outra maneira. Giddens (2008) explica que a Sociologia traz esta perspectiva, pois, liberta o sujeito de suas circunstâncias pessoais e o leva a pensar ações mais abrangentes. Pode-se “ir da análise de encontros casuais entre indivíduos que se cruzam na rua até à investigação de processos sociais globais” (GIDDENS, 2008, p. 2). As atitudes mais simples, o modo de se vestir, o que fazer nos tempos livres, o cuidado com a saúde e com o físico, representam partes integrantes da nossa capacidade de criar e recriar nossas identidades pessoais.

Assim pensando, “o que consideramos natural, inevitável, bom ou verdadeiro pode não o ser, e que o que tomamos como <<dado>> nas nossas vidas é fortemente influenciado por forças históricas e sociais” (GIDDENS, 2008, p.2).

A Revolução Industrial modificou o mundo social e com isso, nossas vidas pessoais. Normas e valores culturais se alteram, com frequência, e o que considerávamos como estável, firmado, já suscitam estranhamento, para muitos, hoje em dia. Entre eles, professores, pais e docentes.

Podemos observar os desafios educacionais postos aos professores, diante às subjetividades, articuladas pela tecnologia e trânsito fácil para as crianças atuais. O que discutimos aqui, não foi só a questão técnica do ensino, porque um quadro delineado neste formato, requer revisão e novo sentido às práticas pedagógicas, à formação docente e instituições escolares. Porque é vital:

[...] repensar não só a formação docente, mas existencialmente a nós mesmos, com nossos arcabouços mentais solidificados e a necessidade de nos “descondicionar” e, conseqüentemente, nos abrir às novas possibilidades de reinvenção do cotidiano acadêmico que tal conflito geracional oferece (BARROS, 2015, p. 569).

Ressignificar os saberes deve ser a meta. Todavia, estes só serão uma apropriação expressiva, se estiverem conectados às identidades culturais desses sujeitos, individual e coletivamente, além disso, presentes nas escolas. É essencial que se construa novos discursos educativos que reconheçam a diversidade do mundo contemporâneo e o mundo do alunado, que se encontra acoplado a um universo “desterritorializado”, fruto do contato mediatizado da internet. É o que traz Barros (2015), ao afirmar que, no ambiente educativo, as narrativas devem se coadunar com a diversidade cultural, pois, desta maneira, é possível, ter a “escuta” dos valores dos sujeitos e do grupo a que pertençam.

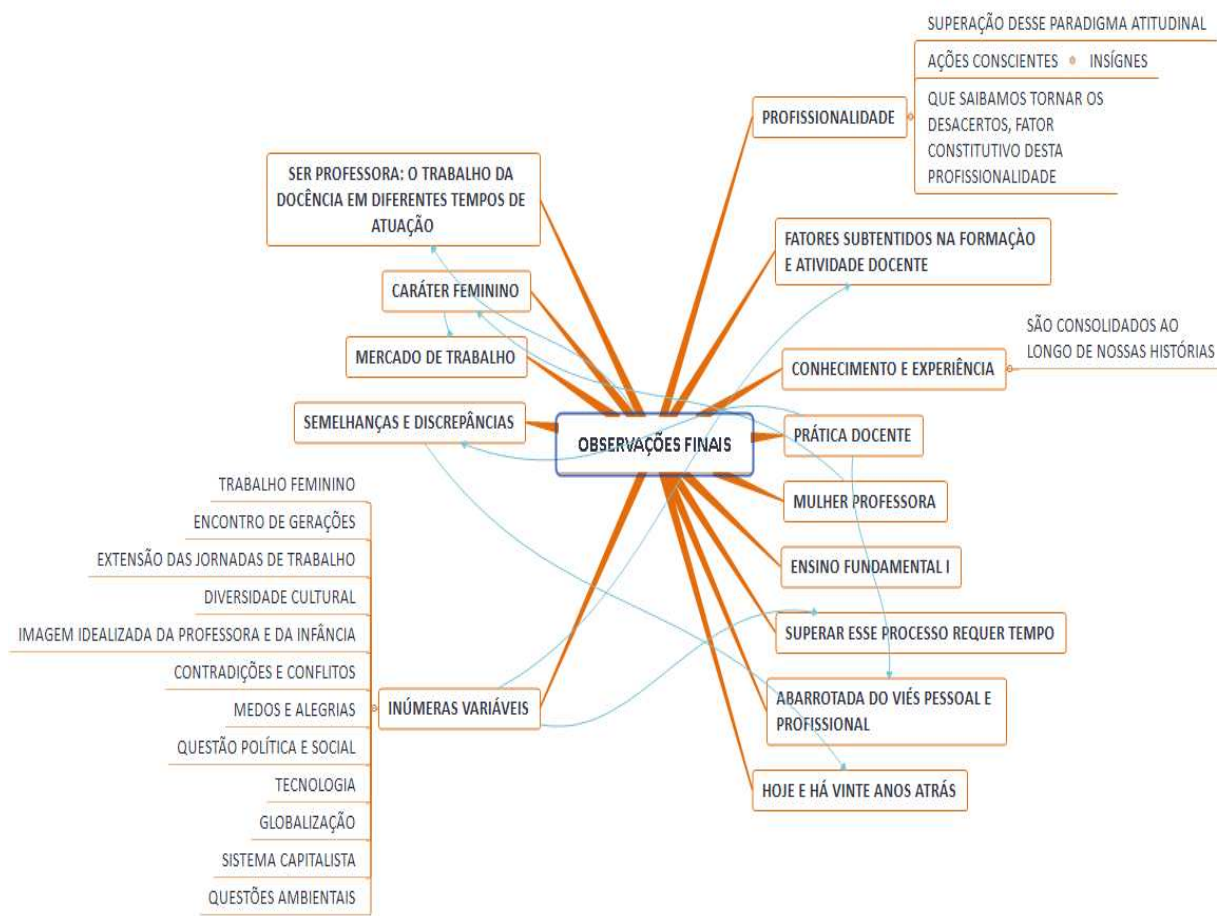
Foi o que mostrou essa pesquisa. Esta dialética que toma forma na prática escolar. Os discursos das professoras comprovaram, a contradição e os sentimentos, que subjazem suas relações de **sala de aula**, no espaço escolar, a **busca** de se tornarem professoras, suas expectativas, o enfrentamento de um alunado diferenciado. Suas impressões não são divergentes do quadro social, econômico, político, tecnológico, ambiental, adverso e complexo, que se estabelece na sociedade contemporânea e culmina na Educação.

Um estudo que revelou a densidade do trabalho docente e o fator incomensurável, do processo de ensino e de aprendizagem, como valor às pessoas. Do mesmo modo, demonstrou que não há como desassociar este processo, das questões de mundo, local onde o sujeito está inserido.

Um exame que desvelou, que o consentimento das professoras, em exercer uma atividade precária, “sem valor em si” para a sociedade, burocrático, fruto de uma formação insípida, seja ela inicial ou continuada, de caráter público, feminino está, repleto da duplicidade própria do trabalho. De um lado, a busca pelo dinheiro, objeto de exploração, de qualquer tarefa do gênero e, de outro, as subjetividades latentes, na realização e produção, no caso, desta atividade.

É o que compreende o mapa conceitual a seguir, pois esquematiza o mote central dessa pesquisa e dá forma aos pensamentos essenciais das professoras aqui envolvidas.

Figura 22 – O trabalho da docência em tempos diferentes de atuação



Fonte: Mapa mental construído pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, para essa pesquisa, em 2017.

Acredito que esse estudo manifestou, o processo gradual, que se declinou, ao longo da história, da profissão professor e, por isso, considero, perante os fatos, que é mais difícil ser professor hoje do que há vinte anos atrás. Particularmente, a dificuldade da mulher, professora, que necessita superar, além do implexo universo educacional, gerir forças, em garantir aos seus, o saber e o cuidado, que lhes é exigido na vida diária.

Difícil, mas não impossível. Isto porque, a figura mulher, luta e se move em direção ao que deseja e almeja. E, ao fazê-lo, produz algo, afeta o outro, que se vê movido a oferecer um pouco também. É uma relação existencial entre o objetivo da atividade e o subjetivo, entre a liberdade e o constricto, o inteligível e o emocional, o natural e o artificial, o científico e o senso comum, o ético e o aético. Eis a representação, o construto do significado de ser a **MULHER PROFESSORA**.

6 CONSIDERAÇÕES-FINAIS

Essa reflexão se propôs compreender, a construção do conhecimento, da profissionalidade, necessária ao professor. Não qualquer professor, mas sim, aqueles que fundamentam, o início de aprendizagem, de qualquer pessoa. E ao buscarmos estas informações, nos deparamos com a mulher professora, viés diferenciado, que delimitou e proporcionou a esse estudo, o caráter feminino desta profissional, no mercado de trabalho.

Fizemos mais, quisemos comparar os tempos, de forma a demonstrar semelhanças e discrepâncias, do trabalho docente, hoje e há vinte anos atrás. O cruzamento dos dados mostrou a teia, que se vê esta profissional e o emaranhado das variáveis, que convergem e conformam a prática docente, abarrotada do caráter pessoal e carreira de cada uma delas.

Tive a grata surpresa de me ver nesses percursos, em suas histórias, pois, assim como elas, somos mulheres, com afazeres domésticos e profissionais, cujo caminhar exigiu de nós, escolhas e em meio as nossas opções, enfrentamos obstáculos, que nos impediram ou propiciaram nossos projetos.

Descobri que está mais difícil ser professora hoje do que há vinte anos atrás. Mas esta descoberta foi alicerçada, diante da possibilidade, de enxergar, o que no dia a dia, não vemos: o trabalho feminino e seu valor, a extensão das jornadas de trabalho, a diversidade cultural de professoras e alunos, o desencontro e encontros das gerações, a imagem idealizada de professor e da infância, as contradições, conflitos, alegrias e medos, o teor político, social, subtendido na formação e atividades das docentes, fruto do quadro complexo, em que está mergulhada esta profissão.

Constatee, tristemente, que todas as professoras envolvidas nessa pesquisa, não tiveram como primeira opção, a profissão docente e que só se encaminharam nesta direção, porque o que tinham, como meta principal, exigia custo alto e/ou condições de vida melhores, o que as impediu, que prosseguissem na escolha inicial. O fato de serem mulheres, também pesou, posto que o gênero, é colocado em uma condição menor em nossa sociedade. Descobri que é preciso buscar, ainda mais, o reconhecimento e a valorização da mulher, em particular, para esse estudo, no campo de trabalho.

Percebi que, para as docentes com tempo maior de atuação, os sentimentos subjacentes às suas ações, como o medo de errar, a busca do conhecimento, o desencontro com as formações, o “de não parecerem professoras”, expressam-se, em suas falas, de forma mais acentuada e brotam a necessidade de algo, que as afetem, que saiam de si, em direção e procura a um trabalho de qualidade. O mesmo acontece, com as professoras, de tempo menor de atuação, porém, não com tanta intensidade. Não que descartem tal sentimento, apenas apresentam leveza, no modo de olhar para os desafios, porque, diante dos dados, elas já se encontram imersas na mudança e lhes é mais fácil, ter que pugnar com ela.

Verifiquei que as professoras não se sentem valorizadas. Elas se ressentem desta valorização e como em todo o processo de análise desse exame, a dialética implicada nos dados, reaparece neste aspecto, entre o valor que elas constroem, junto aos pais, e a precariedade do trabalho, bem como, o “descaso”, o desrespeito, de muitos pela profissão. O reconhecimento dos pais é de grande valia para elas ou ainda, quando veem seus alunos aprenderem.

Denota-se o mesmo sentido ao demonstrarem o carinho com a escola em que trabalham. Quando as professoras a analisam, enquanto instituição pública e espaço de efetivação de suas atividades, as variáveis relevantes, para elas, fundamentam-se no acolhimento, no trabalho em equipe, na troca de experiências e conhecimentos entre seus profissionais, o grau de exigência e cuidado para com as crianças, fatores que, consolidam o sucesso da escola, bem como, o bom desempenho. Salientam que esta relação colaborativa e harmoniosa favorecem o processo de ensino e possibilitam os bons resultados.

Averigui que a questão salarial é apontada pelas professoras com tempo maior de atuação, de forma acentuada, ao gênero masculino. Isto porque, elas demonstram a preocupação com os professores homens, visto que, segundo elas, eles são os provedores de famílias e como podem sustentá-las, com ínfimo salário? Esta análise baseia-se na condição diferenciada da remuneração entre homens e mulheres, advinda da história e que se reproduz até os dias atuais.

O que não ocorre no grupo das docentes, com tempo menor de atuação. Afiançam que o salário não corresponde a todo o trabalho de ser professora, porém, consideram que não ganham mal. Tive a surpresa com o pensamento da Prof^a. Talita, ao se referir que existem pessoas, que trabalham para “ganhar dinheiro” na profissão docente. Ela se dirige àquelas professoras, que não exibem, compromisso com a atividade educacional e se restringem ao dia

a dia, sem o planejamento, avaliação, reflexão e revisão de ações imprescindíveis ao trabalho docente.

Os dados também evidenciaram a diversidade de culturas, de perspectivas e ações sociais divergentes entre alunado, comunidade e professoras. Verifiquei que, estas possuem, uma visão idealizada da profissão assim como da infância. Os pais também. Esta representação do próprio papel e o modo como veem as crianças, refletem em sua prática e geram expectativas contraditórias, entre o que se espera delas e dos aprendizes e o que conseguem efetivar na prática. Cria-se, desta maneira, desarmonia no processo de ensino. Esta obliquidade, igualmente acontece, quando se estabelece a relação de gerações tão desiguais, de conhecimentos e experiências tão diferentes.

Quanto à profissionalidade, aspecto essencial para esse exame, as entrevistadas com tempo maior de atuação avaliam este processo, como gradual e afirmam que, aprendem a ser professoras, no decorrer do exercício. Concebem que a formação não as subsidia na prática e assim como, as do outro grupo, avaliam que, a formação inicial, não ensina, o que fazer, em sala de aula. As docentes, com tempo menor de atuação acrescentam, que há resistências entre muitos professores, razão pela qual, a formação, tanto pode auxiliar a prática, o que lhes dá segurança, como pode comprometê-la, se não acolherem as novas ideias.

Enfim, aprendi que a globalização, o sistema capitalista, a tecnologia, trouxeram alguns benefícios para a sociedade. No entanto, afastaram o sujeito de sua essência e materializaram as relações. Entendi que a superação (se é possível, neste momento) requer tempo, pois o “imaginário neoliberal”, levou séculos para ser sedimentado e nossa percepção sobre este processo ainda é circunscrito.

Compreendi que o conhecimento e a vivência de ser professora, não se consolidam e nem ocorrem, à margem de nossas histórias, mas são constituídas no desenrolar delas. E, como tal, a nossa profissionalidade, busca constante de mulheres professoras, só vão se configurar, no percurso, ao vislumbrarmos esses vieses e ao tornarmos esse paradigma atitudinal, em ações conscientes, insígnias, que suplantem o sentimento da falta, da não realização.

Não temos clareza da finita visão de nós mesmos e da dependência estabelecida por um sistema “que delira e nos faz delirar” com ele. No entanto, é a nossa limitação que nos faz aderir a esse sistema de trocas, abrangente, denominada sociedade e talvez, o antídoto seja utilizar

esta força, do que é deficiente, em algo constitutivo, de não se considerar a falta, tendência frequente, mas que este desacerto, seja elemento de construção.

Eu me deparei com a lembrança de que as informações envelhecem rapidamente e que qualquer pessoa pode obtê-las. Assim, o pensar ser professora constitui visualizar esse contexto e nesta direção, não vale “pensamentos já pensados”. Isto porque, precisamos romper, com o que nos aprisiona, a conteúdo sem sentido, que nos afasta do outro, embaça nossa visão e nos fecha para o novo, ainda que este “novo”, pareça incerto.

E ao repensar a minha trajetória e dessas professoras entendo que compor esta profissionalidade é um “trabalho infinito”, assim como esta pesquisa, que se encerra, com o fim das minhas palavras, mas que, com certeza, não põe um ponto final nessas histórias e nem de outras professoras, que buscam alcançar, o seu espaço profissional.

Nesse contexto e diante da busca de se constituir professora, diria que o segredo desse percurso, está na preciosidade do próprio caminhar, que representa o desafio constante em impetrar e dar forma a essa profissionalidade plena tão almejada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 3. ed. São Paulo. Papirus, 2002. p. 81-105. Disponível em: <<https://producoeseconhecimentos.wordpress.com/escola-curriculo-e-diversidade/>>. Acesso em: 25.jun.2016.

_____. Políticas de Valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf>>. Acesso em: 27.fev.2018.

ALVES, J. E. D. Desafios da equidade de gênero no século XXI. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 24, n.2, p. 629-638 292, maio.-ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2016000200629&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4.jul.2018.

ANDRADE, S. I. et al. Conflito de gerações no ambiente de trabalho em empresa pública. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Gestão, Inovação e Tecnologia para a Sustentabilidade. 2012. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/10416476.pdf>>. Acesso em: ~29.jul.2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 1999. Disponível em: <<https://mega.nz/#F!vOpwmQiJ!nJFgpdSE-0mCF0yOOQYqCA!OXBjHDiT>>. Acesso em: 30.abr.2018.

ANTUNES, R. ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai.-ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1.jul.2018.

ARAÚJO, J. R. Ensinar a paz: proposta para um currículo de educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSIS, V. M. S. RIBEIRO, S. L. S. Professores e práticas pedagógicas para combater a violência e construir a cultura de paz. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), 2017. (no preto).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da Educação no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 19.jul.2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, P. M. Os conflitos geracionais e os desafios contemporâneos na formação docente no Brasil. XVI Semana da Educação. **VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. Desafios atuais para a Educação. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/OS%20CONFLITOS%20GERACIONAIS%20E%20OS%20DESAFIOS%20CONTEMPORANEOS%20NA%20FORMACAO%20DOCENTE%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 18.jul.2018.

BRASIL. **Ideb** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – Apresentação. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 25.mai.2017.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 21, n. 1, p. 71-96, jan.-jun., 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000100&pid=S1413-2478201200030000900002&lng=pt>. Acesso em: 12.jul.2018.

BUSSOLOTTI, J. M. Construindo indicadores para a paisagem do Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Santa Virgínia. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104460/bussolotti_jm_dr_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15.set.2018.

CAMARGO, B. V. JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 25.set.2017.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal, Porto Editora, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIASCA, S. M. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO no Brasil. MEC – Ministério da Educação e do Desporto. Cortez, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em: 22.jun.2016.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Versão atualizada. Vozes, 2013. Disponível em: <<http://dowbor.org/2013/09/tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao.html/>>. Acesso em: 27.fev.2018.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Pensamento e Ação no Magistério. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out.-dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 27.fev.2018.

_____. B. A. A formação inicial dos professores para educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo. Nº 100, p. 33-46. Dez.-jan.fev, 2013-2014. Disponível em: <<file:///D:/Documents/CyberLink/Downloads/76164-Texto%20do%20artigo-103937-1-10-20140313.pdf>> Acesso em: 7.set.2018.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução Alexandre Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos, Vasco Gil. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/ivocosta/materiais/Anthony_Giddens_Sociologia.pdf>. Acesso em: 12.jul.2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/00320956552b81018dae7>>. Acesso em: 22.jun.2016.

HOLANDA, F. Construção de Narrativas em História Oral: Em Busca de Narradores Plenos. Oralidades (USP), v.1, p.15-32, 2009. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/Oralidades%206.pdf>>. Acesso em: 10.set.2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 109.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Questões da nossa época, v. 14).

LEITE, C. Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 34, n. 2, may-ago, 2009, p. 251-263. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112615002>> Acesso em: 22.jun.2016.

LOURO, G. L.. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 443-481.

LOURO, G. L. FELIPE, J. GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜDKE, M. BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27.fev.2018

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out.-dez., 2011.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II]. SOUZA, C. A. MORALES, O. E. F. (Org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 12.jul.2016.

MOTTA, A. B. da. WELLER, W. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Sociedade & Estado**. Brasília, vol. 25, n. 2, may-aug, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200002>. Acesso em: 23.jul.2018.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal, Porto Editora, 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, España, n. 350, 2009. Disponível em:
<<file:///D:/Documents/MESTRADO/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Profa.%20Marluce/N%C3%B3voa%20Artigo.pdf>>. Acesso em: 10.jul.2016.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em:
<<http://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 10.jul.2016.

PRADO, A. F. et al. **Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão**. Universidade San Carlos, 2013. Disponível em:
<https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf>. Acesso em: 23.jun.2016.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. O professor do Ensino Superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Formação e Conhecimento. **Anais Eletrônicos**. Disponível em:
<https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf> Acesso em: 23.jun.2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROBST, E. R. RAMOS, P. A evolução da mulher no mercado de trabalho. **Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG**. 2003. Disponível em:
<http://www.mobilizadores.org.br/wpcontent/uploads/2014/05/artigo_jan_gen_a_evolucao_d_a_mulher_no_mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em: 1.jun.2018.

RABELO, A. A memória das normalistas formadas no IESK: gênero, juventude e memória. **Revista Ártemis**. Vol. 9. Dez, 2008. Disponível em:
<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/11818>>. Acesso em: 8.mai.2018.

RABELO, A. O. MARTINS, A. M. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. 2006. Disponível em:
<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 10.mai.2018.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A.; SOBRAL, F. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Edições Almedina, 2005.

_____. Professores pra quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos**. Série: Perspectivas em Educação. Universidade Aberta. Dez. 2004. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/160>>. Acesso em: 25.set.2017.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Estudos sobre Educação**: Vol. 12. 1.jul.2012. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL3JucC1wcmVtby5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGli cmFyeS9saWJ3ZWlvYWNoaW9uL3NIYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVNfVjE=&Itemid=119>. Acesso em: 20.ago.2017.

_____. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**. Nova Série. n. 9, 1998, p. 79-87.

SAVIANI, D.O Conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-crítica em intermediação com a Psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 16.abr.2018.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal, Porto Editora, 1999.

SCHILLING, F. 2012. **Direitos, violência, justiça**: reflexões. Tese (Livre-docência) – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, s.n., 2012. Disponível em: <<file:///D:/Documents/CyberLink/Downloads/SchillingFlaviaTeseLD.pdf>> . Acesso em: 1.mai.2017.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAJBER, R. OLIVATO, D. MARCHEZINI, V. **Conceitos e Termos para a gestão de riscos de desastres na Educação**. [2016 ou 2017]. Disponível em: <<https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2017/03/conceitos-e-termos-para-a-geste3a3o-de-riscos-de-desastres-na-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 1.mai.2017.

XMIND 8. Vessoft. Disponível em: <<https://pt.veessoft.com/software/windows/download/xmind>>. Acesso em: 12.jan.2018.

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, _____ de agosto de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Adriana dos Anjos Pereira da Silva, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016 e 2017, intitulado “Ser professor: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação”.

O estudo será realizado com professores do Ensino Básico, num total de seis professores, de uma rede pública, municipal. Serão organizados dois grupos de professores: três professores com prática de 3 a 5 anos; 3 professores com experiência de 15 a 20 anos, todos do Ensino Fundamental I, de escolas da zona urbana do município, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Para tal, será realizada por meio de questões predefinidas, em entrevistas do tipo história de vida focal, previamente elaboradas, nas quais se buscará traços e características de como ser professor e as implicações destas na prática por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO ____).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Adriana dos Anjos Pereira da Silva, telefone (12) 98881-9399, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo. Sr. Secretário de Educação

Endereço

Cidade - Estado

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Caçapava, ___ de março de 2017.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada “Ser professor: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Adriana dos Anjos Pereira da Silva, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas do tipo história de vida focal, previamente elaboradas, nas quais se buscará traços e características de como ser professor e as implicações destas na prática, por meio de um instrumento elaborado para este fim, com dois grupos de professores: três professores com prática de 3 a 5 anos; 3 professores com experiência de 15 a 20 anos, todos do Ensino Fundamental I, de escolas da zona urbana do município, que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Ilmo. Sr. Secretário de Educação

Instituição Responsável e CNPJ

Endereço

Cidade-Estado

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Parte I

Dados Gerais

Profissão/Formação: _____

Grau de instrução: _____

Tempo de atuação: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Área de atuação: _____

Parte II

Eixos Norteadores do Estudo

1. O que é ser docente?
2. Para você o que é a valorização profissional do docente?

Roteiro de entrevista:

1. Como foi que você escolheu a docência? Poderia me contar como foi que se tornou professor (a)?
2. Quais os três principais motivos que o levaram a optar pela carreira docente?
3. Como você se sentiu nas suas primeiras experiências como professor (a)? Estas experiências atenderam suas expectativas?
4. Como você percebe a profissão professor hoje?
5. Que competências são necessárias para ser professor? É diferente das competências do professor de 20 anos atrás?
6. A formação contribui para o desempenho da carreira docente? Como?
7. Faz alguma relação entre sucesso profissional e formação continuada? Qual?
8. Que relação faz entre seu trabalho e sua valorização profissional?
9. Que aspectos da instituição onde atua acredita favorecer ou valorizar o professor?
10. Como você vê a valorização do professor no Brasil?

APÊNDICE IV - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Quadro 1¹: Ser professor/Início do título/Tempo de 5 e 20 anos retroativos²

Modalidade de trabalho/Título	Autoria/ Ano	Área de conheciment o	Tema principal	Tipo de pesquisa realizada ³
Artigo/Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.	Vera Maria Candau/ 2014	Educação	Analisa alguns desafios que os professores e o trabalho docente estão chamados a enfrentar na perspectiva da exigência de ressignificação da escola na contemporaneidade. Parte da crise atual da educação escolar para discutir as relações entre culturas, multiculturalismos e educação na sociedade atual. Assume a importância da interculturalidade e apresenta algumas implicações desta perspectiva para o cotidiano escolar e a formação de professores.	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura.
Artigo/Ser professor de liceu no Estado Novo português: o discurso	Joaquim Pintalssigo/20 12	História da Educação	Analisa as representações dos professores de liceu sobre eles próprios e sobre a profissão, tal como são veiculadas pela imprensa pedagógica. Utilizou-se como fonte uma das principais revistas pedagógicas do	Análise de documentos.

dos professores na imprensa pedagógica.			século 20, português - a Labor (1926-1973) -, escrita por professores de liceu e dirigida a esses mesmos professores. O período em análise abrangia o chamado Estado Novo português, um período difícil e contraditório, por via dos constrangimentos político-ideológicos, no que se referia à afirmação de uma profissionalidade docente.	
Artigo/Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos e desejos...	Marinez Meneghell Passos; João Batista Martins; Sergio de Mello Arruda/ 2005	Ciência & Educação	O objetivo foi de investigar os fatores que levaram os jovens a escolherem a profissão de professor e mais especificamente a optar pela carreira de professor de Matemática. Participaram desta pesquisa os acadêmicos que cursavam o primeiro ano de licenciatura em Matemática. A complexidade evidenciada pelo fenômeno em pesquisa levou essa investigação qualitativa a lançar mão de aportes teóricos com pontes em diversas áreas do conhecimento, com a intenção de realizar um movimento de não recortar a situação em estudo, mas ampliar o olhar com relação ao objeto, em um trabalho que se pôde chamar de bricolagem.	Observação dos participantes e História de Vida Focal.
Artigo/Ser professor é...	Ariana Cosme; Rui Andrade/ 2005	Repositório Científico de	Texto não encontrado.	-

		Acesso Aberto de Portugal		
Artigo/Ser professor na Educação Básica: letramentos em construção em um curso de Letras.	Adriana Fischer/2011	Educação	O objetivo deste trabalho foi de caracterizar como ocorre a construção do letramento de professores de Letras quando assumem a posição de estudantes de professores para a Educação Básica. Para responder a este objetivo, a análise centra-se sobre a ocorrência e as tendências dos diversos turnos dialógicos dos participantes em eventos acadêmicos <i>literacy</i> chamados como identitário. Nestes eventos são posicionados alunos como professores em práticas de letramento, envolvendo leitura e escrita. Os resultados mostram que as escolhas do projeto didático do professor, bem como a possibilidade dos estudantes de se posicionarem como co-responsáveis nos eventos focados como aprendiz no ensino da língua, eles são fatores determinantes na construção do próprio letramento em seus posicionamentos de professores da Educação básica.	Observação

<p>Artigo/Ser professor no século XXI: as representações sociais de alunos ingressantes e concluintes de um curso de Pedagogia.</p>	<p>Mayara Aparecida Pereira Menezes; Augusta Boa Sorte O. Klebis; Raimunda Abou Gebran/ 2016</p>	<p>Humanas</p>	<p>Relata um estudo que procura trazer para a discussão o papel social de representações na construção da identidade docente e como o treinamento inicial pode contribuir para o fortalecimento deste processo para a profissionalização que atenda aos desafios atuais do ensino. Assim, teve como objetivo realizar uma reflexão sobre representações sociais dos estudantes, desde o primeiro ano e terminar o período do curso de graduação em Pedagogia, sobre o que é ser um professor, no contexto atual, e sua relação com a construção do professor de identidade. Mais especificamente, procurou-se: a) comparar as representações sociais entre alunos ingressantes e concluintes de Pedagogia; b) analisar a influência do contexto cultural, social e político-educacional na construção dessas representações; c) Refletir sobre o estabelecimento de um diálogo social entre as representações de alunos e da qualidade da formação inicial oferecidos pela instituição.</p>	<p>Abordagem qualitativa –pesquisa de campo</p>
---	--	----------------	---	---

Artigo/Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança.	Carlinda Leite/ 2009	Ciências da Educação	O objetivo principal do texto foi de equacionar saberes e competências necessários no exercício do trabalho docente; perspectivar componentes e procedimentos de formação de professores. O texto, partindo dos papeis que têm sido atribuídos à escola e aos professores nestas últimas quatro décadas em Portugal, constrói uma reflexão sobre o que significava ser professor/a (em 2009) bem como sobre aspectos a contemplar na formação de professores.	Revisão bibliográfica.
Livro/Ser professor numa escola e num tempo de incertezas.	Ariana Cosme/ 2011	Ciências da Educação e Sociais	Aborda a relação que se estabelece entre a redefinição do trabalho docente e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam nas escolas.	Revisão bibliográfica.
Ata de congresso/ Ser professor numa escola e num tempo de incertezas.	Ariana Cosme/ 2009	Ciências da Educação	Reflexão sobre o processo de resignificação do professor em torno dos sentidos e da natureza dos procedimentos de influência educativa que os professores animam nas escolas.	-

Tese/Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: desafios, exigências e dilemas profissionais.	Ariana Cosme/ 2006	Ciências da Educação	Aborda os desafios, os sentidos e a natureza da ação profissional dos professores no mundo e nas escolas contemporâneas. Essa reflexão se baseou nas condições e possibilidades da redefinição do trabalho docente nesse mesmo mundo e nessas mesmas escolas.	Grupo de Estudos.
Artigo/Ser professor em época de mal estar docente: que papel para a universidade.	Rosa Bizarro e Fátima Braga/2014	Educação	As situações conflituantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...).»1	Revisão bibliográfica.
Artigo/Ser professora: representações e identidades no contexto da cultura visual.	Lara Lima Satler; Alice Fátima Martins/2013	Artes Visuais	Trata da desconstrução de um padrão que normatiza o ser professor universitário a partir de artefatos da cultura visual de uma instituição de ensino superior. Para todos/as os entrevistados foi perguntado “Você se considera educador/a?”; como segunda fonte, foram analisados jornais e fotografias dos professores, na instituição em que estavam inseridos, bem como constroem as representações deles/as. Como discussão final objetivou-se compreender como algumas representações sociais do que é	Entrevistas.

			ser professor universitário interferem na prática docente da pesquisadora.	
Artigo/Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e de sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia.	Ana Paula Costa; Paulo Rennes Marçal Ribeiro/ 2011		Este trabalho teve por objetivo investigar as concepções de relações de gênero de um grupo de alunas do curso de Pedagogia que já atuavam na educação escolar como professoras. Constatou-se que, em um processo de "acomodação" e "resistência", as categorias "mulher" e "professora" se fundem, o que obscurece, em certa medida, a atuação da professora como profissional da educação.	Abordagem qualitativa. Analítico-descritiva. Entrevista semiestruturada.

¹ Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

² Consulta feita no portal da CAPES em 30/7/2017.

³ Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

APÊNDICE V - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Quadro 2¹: Ser professor/Por assunto/Tempo de 5 e 20 anos retroativos²

Modalidade de trabalho/ Título	Autoria/Ano	Área de conhecimento	Tema principal	Tipo de pesquisa realizada ³
Artigo/A fome de aprender e ensinar: um estudo com professores de Matemática.	Júlia Schaetzle Wrobel/ 2016	Educação Matemática	É uma reflexão com alunos do curso de Licenciatura em Matemática de duas universidades públicas brasileiras sobre a motivação em sala de aula. Parte da leitura de um texto de Rubem Alves e propõe uma dinâmica de grupo, com questões pré-elaboradas. É interessante ver que, mesmo em grupos distintos, os alunos dialogam e que as mesmas questões aparecem em diferentes salas de aula do país. Os alunos acreditam que haja motivação nos três saberes docentes destacados por Fiorentini (2005): o saber científico, o saber-fazer e o saber-ser. Para finalizar, ressalta ainda que a discussão apresentada no trabalho não contribuiu apenas para reflexões por parte dos alunos, mas também para os professores avaliarem a prática docente e o quanto estão motivados a seguir nesta carreira.	Dinâmica de grupo/ Questões pré-elaboradas.
Artigo/Os Estágios Curriculares	Rodrigo de Rosso Krug; Hugo	Formação docente	Esta investigação teve por objetivo analisar a decisão e a justificativa de confirmação ou não de ser professor de Educação Física... na escola pelos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFMS após as experiências dos ECS I-II-III. As informações	Enfoque fenomenológico/Estudo

<p>Supervisionados I-II-III na Licenciatura do CEFD/UFSM: a confirmação ou não do ser professor de Educação Física... na escola.</p>	<p>Norberto Krug/2014</p>		<p>foram coletadas por um questionário e a interpretação pela análise de conteúdo. Participaram 23 acadêmicos. Concluiu-se que o ECS é uma disciplina importante na constituição do ser professor na formação inicial, oportunizando aos acadêmicos confirmarem ou não o desejo de ser professor. Assim, constatou-se que 22 acadêmicos confirmaram a decisão de ser professor e um não confirmou. Pelas justificativas de tal decisão inferiu-se que estão ligadas às experiências positivas e prazerosas e/ou negativas e conflituosas efetivadas nos estágios.</p>	<p>de caso/Abordagem qualitativa.</p>
<p>Artigo/Políticas e discursos de formação docente: a produção cotidiana de sentidos do ser professor.</p>	<p>Inês Barbosa de Oliveira; Alexandra Garcia/ 2011</p>	<p>Educação</p>	<p>O artigo provém de pesquisa que parte da compreensão de que se assume e se modifica padrões que chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções na produção ordinária de modos de compreender e “Ser professor” (Certeau, Maffesoli, Pais, Pereira). O objetivo é compreender como se tecem diferentes formas de compreensão do “Ser professor”, presentes nas políticas nacionais e locais, seus diversos matizes específicos a esses contextos e as produções individuais de certa professoralidade, tecendo culturas de “Ser professor” produzidas nos e por esses diversos contextos. Para tanto, recorreu-se às contribuições de Ball (2001) acerca das políticas globais e suas relações com as políticas locais, bem como ao conceito do ciclo de políticas (BALL e BOWE, 2002). O uso do termo cultura apoia-se em Cevasco (2001), que o expressa com base nos trabalhos de Raymond Williams. A pesquisa desenvolve-se em cursos de licenciatura: Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de</p>	<p>Revisão de literatura e análise do cotidiano de formação docente.</p>

			Janeiro e Artes Visuais e História, em uma universidade privada do estado (RJ).	
Artigo/Educação Física, Ser Professor e Profissão Docente em questão.	Pensar a prática/ 2008	Educação	Este estudo é qualitativo com possibilidades interpretativas. O lugar de investigação foi constituído por sete escolas. Os sujeitos participantes da primeira fase foram diretores, corpo técnico-pedagógico, professores de outras disciplinas, alunos, pais/mães. A segunda fase focou os professores de Educação Física, a aula propriamente dita e a maneira como entendem a profissão. Busca compreender as ações do professor no espaço e tempo da escola, remetendo para questões da Educação Física no ensino fundamental de Vitória/ES e para a profissão docente.	Abordagem qualitativa/ Observação e análise.
Artigo/Ser um professor e subjetividade histórica no Chile: discursos, práticas e resistência.	Leonora Reyes; Rodrigo Cornejo; Ana Arévalo; Rodrigo Sánchez/ 2010		Este artigo relata um exemplo de trabalho coletivo com os professores e os professores em sala de aula, o "Taller de Educadores Autores" (TEA), que visa acompanhar o processo de construção de novas subjetividades educacionais que permitam dar conta das condições atuais em que o ensino é realizado e propor outras formas de ser professor. Através da oficina, os professores visam problematizar sobre os significados e sentidos do seu trabalho através da escrita de histórias de experiências. Primeiro, pela montagem do processo de trabalho dos professores e da subjetividade no Chile. Em seguida, tentar destacar alguns aspectos fundamentais dos processos e da metodologia que orientou o processo de investigação do grupo TEA. Por fim, apresentamos as principais conclusões e resultados	Relatos auto-biográficos.

			da análise das reuniões do processo de investigação.	
Resenha/Ciência Livros em espanhol: uma seleção de livros comerciais ciência recentes em espanhol. ⁴	Isabel Schon/2007	Educação	O texto estava indisponível	-

¹ Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

² Consulta feita no portal da CAPES em 30/7/2017.

³ Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

⁴ Tradução feita pela autora dessa pesquisa.

APÊNDICE VI- SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Quadro 3¹: Competência do professor/Expressão Inserida no título/Tempo de 5 e 20 anos retroativos²

Modalidade de trabalho/Título	Autoria/Ano	Área de conhecimento	Tema principal	Tipo de pesquisa realizada ³
Tese/Competência lexical na proficiência do professor de inglês como língua estrangeira: uma análise do teste oral do epple.	Teucle Maurílio Silva Neto; Douglas Altamiro Consolo/ 2014	Educação	Este trabalho visa analisar e caracterizar a competência lexical na proficiência oral de formandos em Licenciatura em Letras em uma universidade pública do interior paulista, submetidos a uma versão experimental do EPPLE, o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras. Buscou à luz dos subsídios teóricos características e a qualidade da fala em inglês, de alunos-formandos de Licenciatura em Letras com habilitação nas línguas portuguesa e inglesa, analisando-se aspectos linguísticos das falas dos alunos no teste oral do EPPLE, tais como, a relevância e o tipo de léxico utilizado na língua alvo pelos interagentes, a adequação deste léxico ao tema proposto pela tarefa, além de negociações de significado decorrentes da disparidade entre competências lexicais dos interagentes, a propriedade lexical (adequação do item de vocabulário ao contexto e	Abordagem qualitativa e quantitativa.

			coeficiente de frequência do item de acordo com o assunto tratado). Os resultados desta pesquisa apontaram para a necessidade de revisão dos descritores de vocabulário para o teste, a criação de uma escala analítica que considere as diferenças entre as faixas baseadas não só no fator frequência - mas sim adequação ao contexto.	
Artigo/EACOL – escala de avaliação da competência em leitura pelo professor: construção por meio de critérios e de concordância entre os juízes.	Angela Maria Vieira Pinheiro; Anna Edith Bellico da Costa/ 2015	Medicina	O objetivo deste estudo foi descrever a construção da Escala de Avaliação da Competência em Leitura pelo Professor (EACOL), para crianças do Ensino Fundamental e apresentar os resultados preliminares de sua validação e consistência interna. Em cada forma, as crianças são classificadas em uma das três categorias: "Lê bem", "Lê razoavelmente", "Lê mal". Pôde-se concluir que após os aprimoramentos sugeridos, a EACOL é um instrumento válido e fidedigno.	Procedimentos: (a) elaboração dos itens e critérios; (b) validação por consulta a especialistas; e (c) definição do formato final do instrumento e dos crivos.
Artigo/A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso.	Rosely Perez Xavier/ 2001		Este trabalho analisa a prática docente de três professores de inglês em três diferentes turmas do ensino fundamental. Eles foram escolhidos em face de seus diferentes níveis de competência comunicativa na língua inglesa e da maneira como eles faziam uso dessa competência para se fazerem entender na língua-alvo. Os resultados mostram que,	Os dados foram coletados através de notas de campo.

			<p>mesmo sendo fluente na língua estrangeira (LE), o professor pode não ser capaz de promover oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, um professor menos fluente na LE pode ser capaz de conduzir uma interação relativamente bem sucedida nessa língua apesar de suas deficiências linguísticas. Entende-se, portanto, que um professor de inglês deva desenvolver não apenas sua competência comunicativa, mas também uma interação significativa e colaborativa em sala de aula.</p>	
--	--	--	--	--

¹Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

²Consulta feita no portal da CAPES em 13/8/2017.

³Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

APÊNDICE VII - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Quadro 4¹: Competência do professor/Por assunto/Tempo de 5 e 20 anos retroativos²

Modalidade de trabalho/Título	Autoria/Ano	Área de conhecimento	Tema principal	Tipo de pesquisa realizada. ³
Artigo/Abordagens expansivas para o ensino da diversidade e da justiça social na educação K-12: promover a cidadania global nas áreas de conteúdo. ⁴	Ariel Tichnor Wagner; Hillary Parkhouse; Jocelyn Glazier; Jessie Montana Cain/2016	Políticas Educativas	Este qualitativo estudo de casos múltiplos explora as pedagogias emblemáticas (Shulman, 2005) de 10 professores em-serviço num estado do sudeste que ensinam para a competência ao nível mundial em as matemáticas, a música, a ciência, o inglês, os estudos sociais e aulas de línguas através de escolas primárias, médias e colégios. Os autores encontraram três pedagogias emblemáticas que caracterizam práticas de ensino competente ao nível mundial entre as participantes: 1) a integração intencional de temas globais e perspectivas múltiplas em e através do currículo comum; 2) um compromisso autêntico com problemas globais; e 3) uma conexão entre as experiências globais dos professores, as experiências globais dos alunos e o currículo. Estas pedagogias emblemáticas provem vistas potenciais para práticas concretas que	Estudo de caso.

			professores podem adaptar para infundir a educação de cidadania mundial em seus próprios contextos e para políticas que distritos escolares e programas de formação do professor podem considerar na preparação e apoio dos professores neste trabalho.	
Artigo/Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas.	Elio Carlos Ricardo/ 2010	Educação	As competências se tornaram parte do discurso educacional, principalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação. Todavia, tem-se observado que sua compreensão não é clara. Este artigo apresenta e discute alguns problemas e alternativas acerca da noção e da lógica das competências. Além disso, questiona as práticas e os saberes docentes.	Revisão bibliográfica.
Artigo/Perfil de características ideais para o corpo docente de pediatria ⁵	Guillermo Zepeda F; Pedro Herskovic L/2013	Medicina	Esse trabalho trata de determinar as características ideais do Professor de Pós-Graduação de Pediatria da Faculdade de Medicina, da Universidade de Chile. Um perfil de ensino foi elaborado para diferenciar o papel do profissional como uma pessoa (Comprometida, responsável, honesta, respeitosa, tolerante, simpático, compreensivo, assertivo, líder, modelo e capaz de manter boas relações interpessoais), como professor (treinados no ensino, planejador, avaliador, com o tempo protegido para o ensino, com capacidade de auto-reflexão e auto-avaliação, facilitador, motivador,	Pesquisa qualitativa. Entrevistas.

			facilitador de um clima que encoraja a aprendizagem, o comunicador de aprendizagem, com vocação, desafiador, acessível, eficiente e use novas tecnologias e capacidade de rever o processo de ensino) e como um médico (especialista em sua disciplina, atualizado, pesquisador, identificado e comprometido com a instituição, capaz de trabalhar em uma equipe).	
Artigo/Qual o perfil do professor do século XXI?	Dias Bagne de Souza; Gleicione Aparecida/2014	Educação	Este artigo visa discutir um pouco mais o perfil do profissional da educação e sua formação para o mercado de trabalho. A Educação precisa ser entendida como parte principal do processo de formação do cidadão consciente, crítico, responsável e, por isso, precisa ter à frente um profissional competente para esta finalidade. Buscando traçar o perfil do profissional do novo século, investigou-se a importância do professor ser reflexivo, ter bom relacionamento com seus pares e alunos, trabalhar de forma interdisciplinar e inclusiva e saber quais as competências necessárias a um docente.	Abordagem qualitativa.
Artigo/Competência em informação: relato de experiência.	Gustavo Henrique de Araújo Freire/ 2014	Ciência da informação	Surgem novas demandas para o campo da educação e a adesão ao desenvolvimento de competências no contexto das tecnologias digitais passam a ser uma exigência dessa sociedade, sendo um meio para que os professores, em especial da educação básica,	Abordagem qualitativa.

			possam também fazer parte desta sociedade informacional e em rede, através de habilidades de manuseio de informações por meio de ferramentas digitais. Frente a esse cenário, apresenta-se o relato de experiência da elaboração e aplicabilidade de um modelo de ação em formato de oficina que visa o desenvolvimento de competências em informação para professores da educação básica na rede pública.	Relato de experiências.
Artigo/Competências de ensino ideais e reais na educação a distância em um curso de gestão: um estudo em uma instituição brasileira. ⁶	Kely César Martins de Paiva; Valéria Rezende Barros; José Ricardo Costa de Mendonça; Andreia de Oliveira Santos; Michelle Regina Santana Dutra/2014	Educação	O objetivo desse estudo foi descrever e analisar como se configuram as competências docentes, ideais e reais, na educação a distância (EAD), na percepção de discentes e docentes de um curso de graduação em Administração de uma instituição particular brasileira. O referencial teórico abordou competência profissional docente e especificidades na EAD. Os resultados apontaram um desnível entre o que se espera do professor e o que ele efetivamente vem realizando junto aos alunos, fato preocupante para todos os envolvidos. Diante dos achados e das limitações, sugestões para pesquisas futuras foram alinhadas.	Abordagem qualitativa e quantitativa. Exploratória e descritiva. Estudo de caso.

<p>Tese/Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola.</p>	<p>Luísa Maria Picado Da Naia Seixas Sardo; Ana Maria Magalhães Teixeira/ 2010</p>	<p>Educação</p>	<p>Ninguém fica alheio às mudanças que ocorreram na economia, na tecnologia, nas diferentes formas de comunicação, nas novas formas de expressão cultural nas relações comerciais e laborais e até nas próprias relações interpessoais. Integrado nesta sociedade em convulsão, também o sistema educativo tem necessariamente uma nova configuração, sendo o ensino de elite substituído por um ensino de massas. O descrédito e desconfiança a que foi votada a escola nos últimos tempos provocaram a instalação de um mal-estar e o desencanto dos professores. Se trazer todos à escola foi talvez a maior conquista do ensino no século XX, obter um ensino de qualidade para todos, atendendo às especificidades de cada um, será o grande desafio no século XXI. Os novos reptos colocados aos professores impõem uma reflexão que problematize e defina outros rumos, na emergência de uma nova atitude pessoal e institucional face à profissão. O trabalho, com forte suporte no referencial de competências de Perrenoud (2000), inclui reflexões de muitos outros investigadores e uma análise da legislação portuguesa. Concluí que existem algumas diferenças significativas de percepção com base nas características dos professores (departamento, nível de ensino e sexo) e que os professores têm uma percepção global timidamente positiva em relação às</p>	<p>Estudo exploratório. Questionário. Entrevista.</p>
--	--	-----------------	---	---

			competências dos seus pares, existindo mesmo uma valoração negativa da competência para trabalhar em equipe. Assinala também que os professores reconhecem a ineficiência da formação inicial e as dificuldades que os pares têm na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e com culturas diferentes. Os professores têm ainda a percepção que os seus pares valorizam mais as competências pedagógicas e relacionais do que as competências científicas.	
Artigo/A Andragogia como disciplina propulsora de conhecimento na educação superior / Andragogia como uma Disciplina de Condução do Conhecimento no Ensino Superior. ⁷	Paula Alonso Chacón/2012	Educação	Este artigo informa sobre a diacronia (panorama histórico) da Andragogia e da incursão como disciplina no contexto da educação universal. Além disso, a partir de princípios, do processo de pensamento do adulto e da experiência laboral, se propõe ao ato e como uma opção educativa por implementar na educação superior, para desenvolver competências cognitivas e metacognitivas em estudantes universitários. Este artigo expõe a diacrônica (visão histórica) da Andragogia (ou Educação de Adultos) e sua introdução como disciplina no contexto da educação universitária.	Observação. Descritiva. Relato de experiência.
Artigo/As crenças dos professores sobre a pronúncia e as repercussões na língua. ⁸	Antonio Horta Gracia/	Educação	O artigo analisa as crenças de um grupo de professores da Espanha com a língua estrangeira sobre a importação da experiência	O texto não estava mais disponível.

	2013		do explícito da propaganda em uma situação de imersão.	
Artigo/A formação pedagógica em contabilidade – um pouco de história e algumas reflexões.	Cláudio Ulysses Ferreira Coelho/ 2004	Educação e Ciência Contábil	O presente artigo procura discutir o perfil do professor de contabilidade e as novas competências necessárias para a prática docente na área contábil. Primeiramente, é feita uma breve revisão histórica da formação de professores no Brasil, procurando focar a área contábil. Num segundo momento, procura-se historiar o surgimento e o crescimento da discussão sobre a pedagogia das competências para, em seguida, fazer referências à prática pedagógica dos professores na área contábil. Finalmente, o artigo apresenta perspectivas e oferece alguns subsídios para a reflexão da formação e prática pedagógica dos professores, procurando apontar como a tecnologia pode influenciar na melhora contínua da formação pedagógica em contabilidade.	Revisão histórica e bibliográfica.
Artigo/Modelo para o desenvolvimento de competências docentes: ferramenta teórica na superação do professor de Tecnologia da Saúde. ⁹	Nadina Travieso Ramos/2012	Educação e Saúde	O presente artigo, projeta-se a construção de um modelo teórico para sustentar a dinâmica das tendências de desenvolvimento da competência docente na superação do professor de Tecnologia da Saúde. A construção de uma estrutura sedimentada de objeto de estudo que dinamiza estas	O texto não estava mais disponível.

			tendências e permite incidir no perfeccionismo do modo de atuação do professor. Desta forma, o modelo propõe uma ferramenta teórica que permite o projeto de alternativas pedagógicas e didáticas para a transformação do estado atual deste processo.	
Tese/ O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um bom professor.	Luiz Flávio Rangel/ 2006	Educação	O objetivo desta pesquisa foi investigar posturas e procedimentos do professor que contribuem para a construção de um clima favorável ao processo educativo. O trabalho se preocupou em analisar mais especificamente as relações interpessoais positivas desenvolvidas pelo professor, evidenciando a importância e a necessidade de que a escola se constitua em um local privilegiado, na promoção das habilidades relacionais dos envolvidos com o processo educacional.	Relato de experiência.

¹ Quadro elaborado pela pesquisadora.

² Consulta feita no portal da CAPES em 2/8/2017.

³ Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

^{4 a 9} Tradução feita pela autora dessa pesquisa.

APÊNDICE VIII - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Quadro 5¹: Profissionalidade docente/Início do título/Tempo de 5 e 20 anos retroativos²

Modalidade de trabalho/Título	Autoria/Ano	Área de conhecimento	Tema principal	Tipo de pesquisa realizada ³
Artigo/Profissionalidade docente em análise – especificidades do Ensino Superior e não superior.	Maria do Céu Roldão/ 2012	Educação	Neste artigo são examinados os descritores do conceito de profissionalidade e as suas particularidades quando aplicados à actividade docente. A análise desenvolvida fundamenta-se nos caracterizadores de profissionalidade mais consensuais na literatura do campo teórico da sociologia das profissões. Os factores histórico-sociais que subjazem à representação da actividade docente, dentro e fora da comunidade dos seus praticantes, são confrontados com as práticas de ensino no que se refere a poder, saber próprio, clareza da função social desempenhada e sentido de comunidade profissional. Na análise desenvolvida, examinam-se e procuram explicar-se as diferenças observáveis, no quadro de representação social da docência, entre docentes de ensino superior e não superior.	Revisão bibliográfica.

<p>Artigo/Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re) construção.</p>	<p>Kátia Maria da Cruz Ramos/ 2010.</p>	<p>Ciências da Educação</p>	<p>Situando um processo de (re)construção do conceito de profissionalidade docente, no contexto do reconhecimento da mediação didática como função que dá o tom à docência, este estudo tem como proposta trazer elementos para uma reflexão sobre (re) construção de sentidos da docência universitária neste início de século. Para tanto, toma como ponto de partida a alteração da compreensão de profissionalidade docente universitária no quadro do debate acerca da missão da Universidade no Ensino Superior.</p>	<p>Acompanhamento de docentes universitários em formação continuada.</p>
--	---	-----------------------------	--	--

¹Quadro elaborado pela pesquisadora.

²Consulta feita no portal da CAPES em 27/9/2017.

³Informações retirada dos resumos dos trabalhos.

APÊNDICE IX - SÍNTESE DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Quadro 6¹: Profissionalidade docente/Por assunto/Tempo de 5 e 20 anos retroativos²

Modalidade de trabalho/Título	Autoria/Ano	Área de conhecimento	Tema principal	Tipo de pesquisa realizada ³
Artigo/ Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos.	Norines Panicacci Bahia/ 2015	Educação	Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que se desenvolveu no âmbito de um estágio pós-doutoral e que investigou as dificuldades e/ou facilidades na formação e na atuação profissional de egressos de um mesmo curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Os egressos, sujeitos da investigação, tiveram o curso de Pedagogia como formação inicial e atuam como professores na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental em uma rede pública. As análises apontam que, para estes egressos, a modalidade não importa para a obtenção de uma formação que dê conta de prepará-los adequadamente para o exercício profissional, apesar das críticas percebidas quanto à escolha do curso e, mais ainda, pela modalidade a distância. Outros aspectos apontados, como a maturidade, a certeza pela escolha da profissão e o envolvimento com as	Revisão histórica e analítica do curso de Pedagogia.

			questões relacionadas ao cotidiano escolar e com os alunos, são definidores para a profissionalidade docente.	
Artigo/Profissionalidade docente em análise – especificidades do Ensino Superior e não superior.	Maria do Céu Roldão/2012	Educação	Neste artigo são examinados os descritores do conceito de profissionalidade e as suas particularidades quando aplicados à actividade docente. A análise desenvolvida fundamenta-se nos caracterizadores de profissionalidade mais consensuais na literatura do campo teórico da sociologia das profissões. Os factores histórico-sociais que subjazem à representação da actividade docente, dentro e fora da comunidade dos seus praticantes, são confrontados com as práticas de ensino no que se refere a poder, saber próprio, clareza da função social desempenhada e sentido de comunidade profissional. Na análise desenvolvida, examinam-se e procuram explicar-se as diferenças observáveis, no quadro de representação social da docência, entre docentes de ensino superior e não superior.	Revisão bibliográfica.
Artigo/”Bolonha” enquanto modelo formativo hegemonicamente estruturado para a fabricação	Henrique Pereira Ramalho/2013	Educação	O presente artigo debruça-se sobre a influência do “Processo de Bolonha” nos sistemas de formação de educadores e professores do ensino básico, inscrevendo-o, por um lado, numa narrativa tecnocrata da profissionalidade docente de matriz europeísta, particularmente interessada em	Revisão bibliográfica.

<p>de professores: a profissionalidade docente entre o movimento tecnocrata europeísta e o estatismo reterritorializado.</p>			<p>limitar e precisar as competências docentes enquanto regularidades coletivas hegemónicas. Por outro lado, discutimos o sentido e as fronteiras daquela profissionalidade, consolidada por processos de definição e efetivação (“fabricação”) da identidade profissional dos docentes associados à lógica da conformidade face ao padrão de desenvolvimento económico e social instituído, correspondendo a uma “vigilância” e a uma restrição ideológica e funcionalista das fronteiras da sua profissionalidade.</p>	
<p>Artigo/Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente.</p>	<p>Rafaela Fetzner Drey; Ana Maria de Mattos Guimarães/ 2016</p>	<p>Linguística teórica e aplicada</p>	<p>Este artigo pretende mostrar, a partir da análise de três dimensões do trabalho docente: o prescrito, o real/concretizado e o representado - a emergência da profissionalidade docente de uma aluna-professora durante a realização do primeiro estágio supervisionado. O construto teórico base do estudo é o interacionismo, sócio discursivo, no tocante à perspectiva do ensino como trabalho, e também estudos de base sociolinguística interacional para análise dos dados de forma multimodal. Os resultados, analisados de forma multimodal (englobando análise discursiva, de elementos de interação face a face e não-verbais), revelam o posicionamento da estagiária como autora de</p>	<p>Filmagens das aulas da participante, pós prescrições do supervisor de estágio. Planejamentos de aulas do estágio. Entrevistas com a aluna participante.</p>

			sua própria prática, mas também deixam transparecer algumas de suas dificuldades.	
Artigo/Sinuosidades da formação pedagógica e didática dos professores: entre a cultura da performatividade de feição técnico implementalista e o desafio da formação investigativo reflexiva.	Henrique Pereira Ramalho/2015	Educação	Perante sinais evidentes de intensificação da normalização da formação de professores, circunstanciados pelos últimos exercícios legislativos, nunca antes os aspirantes a professores se viram tão envolvidos em arquiteturas de formação inicial cujas orientações formativas acabam por introduzir a preparação docente num quadro regulamentar tão desafiante para a efetivação da sua profissionalização. Por um lado, referimo-nos a uma disposição alinhada com a cultura da performatividade pedagógica e didática de feição técnico implementalista e, por outro, da ambição de ensinar e aprender a profissão docente sustentada por uma prática de ensino supervisionada emergida como <i>locus</i> de formação pedagógica e didática de matriz investigativo reflexiva.	Revisão bibliográfica
Artigo/ A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores.	Idevaldo da Silva Bodião; João Formosinho/	Educação	Trata-se de um estudo de caso que busca compreender as dinâmicas pedagógicas do cotidiano de uma escola de 1º ciclo da educação básica em Portugal, explora alguns aspectos da construção da profissionalidade docente, de professoras de uma escola pública. A análise dos dados, pautadas na “impregnação” e “interpretação” como propostas por Michelat (1982), foi organizada	Entrevistas semiestruturadas.

	2010.		em torno de quatro categorias: a formação inicial; o início da carreira docente; o exercício da profissão; e as ações de formação. É possível concluir que (i) a função docente continua se caracterizando por uma atividade solitária com as decorrências que lhe são próprias; (ii) a inexistência de estratégias de acolhimento dos novatos, associadas às dinâmicas de lotação profissional, impõe, aos professores, inícios profissionais, por vezes, desalentadores; (iii) as ações de formação, como continuam sendo oferecidas, consolidam-se mais como agências de titulações, que permitem vantagens nas progressões funcionais, do que como vetores das alterações das práticas curriculares. Tecem-se conjecturas em torno da adequação de se ter, nas escolas, profissionais experientes, a quem caberiam as tarefas de apoio aos iniciantes e, também, da importância da implantação de processos de formação profissional docente nas próprias unidades escolares, assentados na lógica da constituição de grupos de reflexões.	
Artigo/O desenvolvimento profissional de professores	Cilene Ribeiro de Sá	Educação	O presente estudo investigou se existiriam diferenças entre professores quanto aos níveis alcançados. Foram entrevistadas 14 professoras de 1ª a 4ª de uma escola pública paulista sobre histórias hipotéticas, cada qual contendo problema a ser julgado/solucionado;	Entrevistas

das séries iniciais do ensino fundamental.	Leite Chakur/2005		a análise obedeceu a critérios baseados no referencial piagetiano. Os resultados indicaram que os depoimentos dos professores de 1ª a 4ª séries se distribuem pelos mesmos níveis encontrados anteriormente e que são as mesmas as formas de reação ao conflito. Conclui-se que o desenvolvimento profissional docente ocorre em uma sequência de níveis hierárquicos e, para que os esquemas profissionais progridam e se aperfeiçoem, é fundamental a tomada de consciência dos obstáculos enfrentados, primeiro passo para a sua solução.	
Artigo/ A Construção do Eu professor – relatos de uma experiência.	José Augusto Ayres Florentino/2016	Educação	O presente ensaio é parte de um trabalho apresentado no seminário: Por uma hermenêutica de la experiencia: aproximación entre Nietzsche y Foucault , realizado durante o período de doutorado-sanduiche na Universidad Nacional de La Plata/Argentina, no ano de 2010. O objetivo com este exercício narrativo foi o de contar as primeiras experiências pedagógicas como professor em um curso de Especialização em uma Instituição de Ensino Superior e, posteriormente, de anatomia humana no curso Técnico Profissionalizante, entre os anos de 2007 e 2009. Trata-se de relatos de uma experiência vivida no início da carreira profissional como docente, relatando como o processo produtivo da experiência (que é sempre negativa) levam a pessoa a refletir e a	Revisão bibliográfica e autoanálise do próprio processo de experiência pedagógica.

			repensar o agir pedagógico. Como se deu, a partir do saber da experiência, a construção do EU professor e, conseqüentemente, o giro epistemológico na prática educativa com a (re) construção da profissionalidade do docente. Este ensaio apoia-se em autores pertinentes à temática da formação professores e da experiência e do saber da experiência, tais como Sacristán, García, Larrosa e Gadamer.	
Artigo/Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação.	Maria Inez da Silva de Souza Carvalho; Mônica Sâmia/2016	Educação	Este texto, que tem como objetivo dialogar sobre a relevância de aprender a escutar crianças na constituição da profissionalidade docente, apresenta narrativas que emergiram no campo de uma pesquisa de doutorado para defender a urgência de incorporar a escuta das crianças, como dispositivo metodológico, nos processos formativos. Considerando os construtos que defendem a criança como ser social na perspectiva da chamada lógica da infância através de teóricos como HADDAD (2013), RINALDI (2012), BARBOSA, 2009, ARIÈS (1981) e CORSARO (2011), OLIVEIRA-FORMOSINHO (2008), discute uma (re) fundação da profissionalidade docente como forma de fortalecer a escola como espaço de vida carregado de sentido para as crianças.	Revisão bibliográfica. Análise de narrativas de crianças.

Artigo/Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.	Menga Lüdke; Luiz Alberto Boing/2004	Educação	Este texto discute a questão da precarização do trabalho docente, tendo como pano de fundo o conceito de profissão. São trazidas contribuições de autores que se dedicam ao estudo da formação e do trabalho docentes, especialmente as que focalizam os temas da profissionalização do magistério, da identidade e socialização profissionais, das competências, da profissionalidade, do profissionalismo, do desenvolvimento profissional e do saber docente. Procura relacionar esses temas com a situação do magistério em nosso país, hoje, levando em conta a introdução das TIC, a parceria e a autonomia do professorado.	Revisão bibliográfica.
--	---	----------	--	------------------------

¹ Quadro elaborado pela pesquisadora.

² Consulta feita no portal da CAPES em 27/9/2017.

³ Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

APÊNDICE X – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Adriana dos Anjos Pereira da Silva

MEMORIAL

Memorial apresentado como exigência do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté no curso de Mestrado Profissional em Educação.

Área de concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Taubaté – SP

2018

RESUMO

Este relato tem por fim atender uma exigência da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté. Tem o objetivo de apresentar momentos da trajetória de minha formação, enquanto professora, gestora, orientadora pedagógica e do caminhar que me proponho, em busca de me tornar pesquisadora. As lembranças e reflexões aqui relatadas permitem a reconstrução desde o início do meu percurso escolar até o momento atual. Trata-se de episódios que contribuíram na definição da profissional que sou hoje e que tem suas raízes em minha história de vida imbrincada com minha trajetória profissional. Faço o caminhar da superação e escolho o desafio de me constituir pesquisadora.

Palavras-chave: Formação escolar. Profissional. Pesquisadora.

UM PERCURSO DIFERENCIADO

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

O percurso inicial

Hoje me encontro no curso de Mestrado, fruto de um objetivo e de um sonho. Se considerasse esta hipótese, há alguns anos atrás, não acreditaria nessa possibilidade e, no entanto, aqui estou, às voltas, com um “vir a ser”, tardio, mas sem dúvida a tempo de me proporcionar crescimento pessoal e profissional.

Venho de uma família simples que se, hoje tem conquistas resultam de muitas lutas e trabalho árduo. Meu pai é militar, atualmente aposentado. Minha mãe, por muito tempo, foi servidora pública, secretária de juiz e somente mais tarde tornou-se advogada, quando já tinha quatro filhos. Eu me lembro que, como mais velha, de uma turma de cinco filhos, cuidava dos dois menores, para que minha mãe pudesse estudar e buscar algo de melhor para sua família. Isso mesmo, quando ela já frequentava a faculdade engravidou do seu quinto filho. Somos três mulheres e dois homens, exatamente nessa ordem.

Sempre fui muito tímida, ao mesmo tempo que destemida: procuro me desafiar e enfrentar meus medos e receios.

Aos sete anos ingressei na 1ª série, em 1968, na então, E.E.P.G. “Prof. Lindolpho Machado”, em Caçapava – SP. Minha mãe me conta que eu ainda não sabia ler e escrever. Eu me alfabetizei na escola e como muitos aprendi as primeiras letras por meio da cartilha “Caminho Suave”.

Recordo-me de algumas lições e da não compreensão de outras. Era agradável fazer as tarefas que me incumbia a professora. Sempre gostei de estudar e assim fazer o “b” da “barriga”, o “c” do “cachorro”, o “d” do “dado” me eram lições prazerosas e outras as realizava, ainda que não compreendesse, muito bem, o que significavam, como por exemplo, o “z” da “zabumba”.

Desse tempo, lembro-me pouco da escola. Mas com um certo significado, consigo me lembrar de minha mãe lendo histórias e histórias, em casa, de príncipes e princesas, que me faziam imaginar e me aventurar nesse mundo encantado. Havia também a história da “D. Baratinha” que dizia “Quem quer casar com D Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?” Anos mais tarde minha filha encenou o papel de “D. Baratinha” na escola. Que delícia de lembrança!

Minha mãe também recitava pequenos textos de memória, tais como: “Lá em cima do piano, tem um copo de veneno...”, “Hoje é domingo, pé de cachimbo...” Eram engraçados e divertidos. Parecia que podia aprender brincando e isso muito me alegrava.

Mas, na escola a ação era outra. Tinha uma seriedade e um caráter próprio de quem tinha que se apropriar das letras. Não havia encanto, somente lições repetidas, com exaustão, para que se guardassem, memorizassem e as reproduzissem. Eram extensas as cópias, os pontilhados, o caderno de caligrafia, que tinha por objetivo aprender o traçado das letras e aprender a escrever.

Naquele tempo era comum dispor os alunos em grupos conforme o desenvolvimento mental. Assim, eram formadas classes “homogêneas, em que cada qual era considerada forte, média e fraca.

Desta forma, além das classes homogêneas também se formavam classes especiais: “As classes organizadas [...] passaram a ser denominadas: classes A, B, C, AB, BC, Br, Cr, e ainda D e E. As classes D e E foram chamadas Classes Especiais” (BOLETIM N. 14 PUBLICAÇÃO DA SECETARIA DE EDUCAÇÃO – MG, 1934 apud ANTIPOFF, 1974, p. 58).

Eu me recordo de ter frequentado a classe A ou B, num ou outro ano, do meu trajeto escolar. Desde essa época percebia-se a maneira classificatória da escola, alvo de críticas há algum tempo.

Como se pode observar, na educação brasileira, a separação foi se constituindo como preferência e não como exceção. Fato alterado com a legislação, em especial, com a Lei nº 5692/71, que oferece em seu bojo, a obrigatoriedade da escolarização brasileira e do atendimento aos alunos especiais.

Vive-se um tempo em que “as ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão” (GATTI, 2009, p. 93).

Eu me lembro de uma tarefa bem difícil para mim. A professora apresentava uma figura, uma imagem, e tínhamos que escrever um texto “à luz de uma gravura”. Penso o quanto era complicado criar uma história a partir de uma figura e se preocupar com quais e quantas letras utilizar e que formato dar à escrita dessa história.

Hoje, estudiosa dos caminhos mais interessantes para se alfabetizar, acredito que considerar o que sabem os pequenos, do mundo das letras, facilita esse tipo de produção. Nos dias atuais, o texto de memória pode ser “emprestado” para o aluno, até que compreenda o sistema alfabético e as estruturas desse texto, para depois partir para a reescrita, momento que também fará “empréstimo” das histórias conhecidas para escrever, para só então, após esta etapa, produzir um texto de autoria. Na minha época esse texto era produzido a “seco” e tinha que sair de qualquer jeito, mesmo sem ser oferecido repertório para isso. A minha sorte eram as leituras de minha mãe que ofereciam subsídio necessário para a escrita de textos “à luz de uma gravura”.

Desse tempo é o que mais me lembro, no que se refere, à escrita e à leitura.

Uma trajetória diferente

Quando fui para a 5ª série, em 1972, mudei de escola. Agora era uma escola maior, com muitas escadas e um grupo de alunos diferentes. Era a então conhecida E.E.P.S..G. “Ministro José de Moura Resende”. Todas as duas escolas existem até hoje em minha cidade. A primeira, “Lindolpho Machado” apresenta um prédio bem desgastado pelo tempo, mas histórico, marco de sua época. O “Moura Resende” está mais conservado, porém conta com muitas grades, o que lhe causa uma má impressão, que não tinha quando lá estudei.

Recordo-me dos alunos e que eu e mais três colegas éramos as mais pobrezinhas da sala. Havia filhos de médicos, advogados, filho de prefeito, de fazendeiros que estudavam comigo e que acredito terem me influenciado na construção do conhecimento que tenho atualmente. Hoje em dia, não encontramos filhos de profissionais como esses inseridos na escola pública. O que é uma pena, pois o ensino poderia ser bem melhor, se contássemos com os filhos da classe mais abastada. Talvez, a cobrança fosse maior e a troca de conhecimentos fosse mais significativa, a diferença, apesar de existir, estaria em benefício da aprendizagem. É tudo que não acontece hoje, pois os filhos daqueles que podem pagar, estudam em escolas privadas e a escola pública fica relegada aos “pobres”, às políticas educacionais que primam pelo conhecimento padrão, esquecidos da realidade dos alunos.

A escola deve primar pelo conhecimento, pelo respeito às diferenças dos alunos e acredito que as escolas tenham sido criadas para transformar as mentes dos alunos em mentes mais educadas, além de se garantir o direito de cada um em aprender. Desse modo, cabe ao professor se redobrar com o seu compromisso, de buscar motivação e demonstrar confiança em seu trabalho. Só que para isso o professor há de reconhecer as mudanças pelas quais passam a sociedade e o valor ampliado da competência profissional e pessoal exigida do docente de hoje.

Marcelo (2009), aponta a experiência vivida pelos docentes de hoje em esperar o modelo anterior de professor:

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

Se antes a escola contava com alunos “comportados”, “ávidos ao conhecimento”, com a universalização do ensino e obrigatoriedade de participação, o convite à escola e ao professor, é de repensarem suas posturas e o seu modo de ensinar diante do novo quadro, que se configura na escola.

Lembro-me que apesar das amizades tinha muita vergonha e me sentia inferior às colegas. A maioria vinha de um ambiente diferente do meu e muitas vezes me sentia constrangida, especialmente, quando tinha que realizar tarefas em grupos.

Ainda me recordo das atividades de sala de aula, da professora de Ciências, que ensinava por meio de competição: dividia a sala em grupos e tínhamos que estudar, para saber as perguntas, que ela iria fazer. Era contagiante!

Da professora de Língua Portuguesa lembro de um texto que elaborei e veio todo anotado, em vermelho, no canto esquerdo da página, pois não havia feito nenhum parágrafo no texto. Isto me marcou e nunca mais esqueci. Esta história do lápis vermelho tão criticado nos meios educacionais fez me recordar que a tradição traz benefícios. Digo isso, porque muito se critica o que é tradicional, mas se esquece que o que é bom deve permanecer, o que é arcaico deve ser abandonado (Cortella, 2011), em prol da aprendizagem de alunos e de professores.

O professor de Matemática tinha um modo próprio e divertido de ensinar que era muito agradável e facilitava a aprendizagem. Por outro lado, nas demais disciplinas tínhamos que copiar muito, responder questões e fazer trabalhos.

Roldão (2007, p. 95) argumenta que o ensinar como “sinônimo de transmitir um saber” atendia a um grupo restrito, em uma época, que o saber disponível era menor e pouco acessível. Assim, um ensino mais tradicional era socialmente útil, o que não corresponde à realidade dos dias atuais, saber este, em que o acesso às informações está alargado e que a estrutura das sociedades, no que se refere ao conhecimento, está globalmente organizada e tal conhecimento é de vital importância para o ir e vir na sociedade atual.

Naquele tempo, sempre procurava leituras além da “História do Brasil”, dos “Pontos Cardeais”, do “Capitalismo e Socialismo”. Sempre gostei de ler e livros como “O pequeno príncipe”, de Saint-Exupéry, “Vinte mil léguas submarinas”, de Júlio Verne, “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo que fizeram parte das minhas leituras, o que talvez não veja acontecer com tanta frequência com os alunos de hoje.

Quando fui para o 2º grau, em 1979, (hoje Ensino Médio), tive o que se chamava “Formação Profissionalizante Básica – Setor Primário”, momento, em que tínhamos que optar, por área de conhecimento, que gostaríamos de estudar. Eu escolhi a área Biológicas e não Humanas, para quem no futuro iria seguir a carreira do Magistério. Na verdade, na época, não pretendia seguir tal caminho. Talvez, por isso, a minha surpresa de me ver envolvida, hoje, em um Mestrado Profissional em Educação. Era tudo que nem pensava abraçar.

Uma escolha dissonante

Como dizia, escolher a Educação não fazia parte dos meus planos e confesso, o meu objetivo era ser, Psicóloga. O que me fez mudar?

Creio que a vida. Eu me casei muito cedo, com 19 anos. Dali para frente fiquei um tempo afastada de tudo. Mas, não dos livros. Lia com frequência e devorava o que me era apresentado.

Depois de algum tempo senti vontade de estudar novamente e resolvi fazer o vestibular para o curso de Pedagogia. Recordo-me que, meu então marido, era contrário a esse intento. Fiz a prova e passei. Para me manter no curso precisei contar com a minha mãe que prezava pelos estudos e que sempre nos disse (a mim e meus irmãos), que o que ela poderia deixar de herança era uma faculdade para cada um de nós. Assim, pude estudar e concluir o meu curso. Estudei na Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, em São José dos Campos, a partir de 1990.

Muitos foram os percalços para terminar esse curso. Recebi o diagnóstico um tempo anterior à universidade de ter “ceratocone”, uma doença que deteriora a córnea, aos poucos, e esta, no avançado deste problema, fica no formato de um cone, todo desigual, o que causa uma acentuada perda de visão, podendo a pessoa, dependendo do caso, ficar cega. O meu caso já estava bem adiantado e fiz quase todo o curso sem enxergar na lousa, o letreiro do ônibus em trânsito e outras inconveniências próprias de quem tem dificuldade de ver.

Assim, para as leituras da universidade, eu tinha que me esmerar. Colocava os textos bem próximos dos meus olhos para enxergar e desta forma, se queria ter bom desempenho no curso, tinha que redobrar meus esforços. Os óculos não me auxiliavam e as lentes de contato mais duras, para “empurrar” a córnea para trás, eu não as conseguia usar, porque tinha alergia a elas.

Essa perspectiva de superação, para mim, já teve início desde a universidade. Ato que faz parte do processo de construção do ser professor. Lantheaume (2012) pontua que:

Os professores gastam muita energia e inteligência inventando soluções para os obstáculos do trabalho. Não se trata de um epifenômeno periférico que só se manifestaria em caso de crise aguda, mas faz parte do ofício. A busca de

soluções para minorar, evitar, neutralizar, relativizar, contornar as dificuldades está incluída nas próprias tarefas. É um objetivo integrado à sua realização (LANTHEAUME, 2012, p. 386).

O professor se faz em processo e sua força está na superação das dificuldades que encontra, na sua capacidade de construir sua grandeza social e o que ele representa para a sociedade, ao mesmo tempo, que suas fraquezas podem acarretar somatizações, que podem reduzir suas chances de sucesso. Assim, essa busca pragmática de soluções, deve ser valorizada, além de remeter às ações individuais e coletivas, que podem proporcionar o prazer no trabalho e quem sabe inspirar políticas, sejam elas locais e/ou nacionais, que facilitem a cooperação e ambientes de trabalho mais significativos à satisfação profissional dos professores.

Apesar de toda dificuldade na busca de “vir a ser”, o curso de Pedagogia foi prazeroso e gostei muito de fazê-lo. Éramos vinte alunas, no período da manhã e realmente só mulheres, caráter singular do magistério.

Tardif (2013) informa que “atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 553). Este não é um fenômeno recente e não é possível não considerar a importância do trabalho feminino para a Educação.

Como mulher, tenho clareza da opção que fiz e do caminho que escolhi para mim. Quando se faz uma opção, quando se escolhe um dado percurso, outros tantos ficam para trás.

Nóvoa (1992) traz a possibilidade de escolha como a exclusão de outras possibilidades:

[...] a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência em que ‘tudo é ainda possível’, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências (NÓVOA, 1992, p. 40).

A época da universidade se traduz no tempo de sonhar, de sonhar com a carreira profissional em que tudo pode ser feito ou investido e que nossa capacidade, nosso potencial será efetivado em ações.

Eu me lembro, que na universidade, tinha uma professora, de Filosofia, que me dizia, que não deveria haver pinguins em cima da geladeira da minha casa. Eu não compreendia direito o que ela queria dizer, no que ao perguntar, ela me explicava. Dizia que minha mãe não

devia ser dada a “bibelôs” pela casa e que eu devia ter rasgado muitos livros quando pequena. Assim, passei a entender o que a professora queria dizer e ao fazer esse relato, creio que fica claro, o quanto minha mãe influenciou a formação acadêmica reservada para mim, porque, hoje, sou fruto desse “investimento”, no qual, ela acreditou e achou por bem fazer valer tal investimento.

Além desse episódio, lembro-me de estudar muito e da minha paixão por autores como Piaget, Vygotsky (que começava a surgir no Brasil naquela época), do filósofo Blaise Pascal, este último, que tive que me deter um pouco mais e da minha descoberta, de que a frase tão conhecida “O coração tem razão que a própria razão desconhece” pertencia a ele.

Foram momentos prazerosos. Sinto saudades, agora, que refaço a minha trajetória.

Ao final do curso de Pedagogia, em 1992, já no 3º ano fiz o transplante da córnea do olho esquerdo e os estudos ficaram bem mais fáceis. Agora, eu enxergava. Com a visão recuperada pude buscar meu espaço, enquanto professora.

Comecei ministrando aulas no magistério e, concomitante, dei início a um trabalho com adultos. Adorava “dar” aulas e sentia o bem-estar cada vez que um aluno demonstrava seu avanço.

Trabalhei com as disciplinas de História e Sociologia da Educação, cheguei a ministrar aulas de Filosofia, para o 1º ano do Ensino Médio. Para os adultos “dava” aulas de Matemática para alunos de 5ª à 8ª série.

Nesse ínterim fiz concurso para professor na Prefeitura Municipal de Caçapava, em julho de 1997, passei e fui trabalhar com jovens e adultos na fase de alfabetização e letramento: eram alunos de 1ª à 4ª série.

Apesar de minha experiência na busca de ser professora não tinha uma estabilidade nesta função. Parece que este período foi um tempo de transição. Hoje acredito que não nasci para a sala de aula somente. Tenho clareza que esta experiência me foi valiosa e que muito me auxiliou a ocupar o cargo de Orientadora Pedagógica em que me encontro atualmente.

Foi nesse contexto e na busca por querer mais, que tive a oportunidade, na Prefeitura Municipal de Caçapava de ser vice-diretora, em 1999. Com uma experiência de um ano e meio em sala de aula no município, fui experimentar os caminhos da gestão. Fiquei como vice-

diretora, pelo menos um ano e apresentei um projeto ao Conselho de Escola, para ser diretora, ao final de 2000.

Ser vice-diretora foi gratificante, diretora também por um tempo, depois tive uma experiência desagradável, que me trouxe alguns conhecimentos, mas muitos dissabores. Essa experiência negativa, talvez, tenha me levado a participar de Conselhos no futuro que descreverei mais adiante.

Enquanto fui vice-diretora fiz o concurso no município para a Orientação Pedagógica. Fui chamada e somente exerci o cargo a partir do meio do ano de 2000, quando saí da direção.

Desde então sou Orientadora Pedagógica no município, não sem antes, ter tido de desistir do cargo de professora.

Já passei por muitas escolas, enquanto orientadora pedagógica, e em cada qual, aprendi algo diferente. Fui me constituindo durante o percurso profissional.

Mas, enquanto orientadora e inconformada com a situação da Educação, sempre busquei o melhor, para o avanço das aprendizagens dos alunos, professores e do meu próprio conhecimento.

Nessa busca, muitas lutas engendrei e no período de ser orientadora, abracei Conselhos como o da Educação, como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) na luta de conquistar a qualidade para a Educação.

Sou inconformada, insistente e perseverante. Acredito numa Educação melhor e que seja possível o investimento.

Talvez essas minhas convicções passem pela consciência das contrariedades que o professor se depara na prática educacional, diante das tomadas de decisões, fruto de ações indesejadas, daqueles que comandam as instituições e as tem como propriedade. Nóvoa (1992) relata que:

[...] os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas. Na amostra de Prick (1986), esta motivação traduz-se igualmente em

ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos (NÓVOA, 1992, p. 42).

Mas, enquanto participei dos Conselhos fui perseguida pela administração vigente na época. Cheguei a receber faltas que não tinha, para não receber o bônus de 100% a que tinha direito. Estas “faltas” foram saídas para reuniões do Conselho de Educação, que só participava, pós autorização da Secretária de Educação. Assim me senti injustiçada, diante da alteração das minhas presenças no trabalho. Era a presidente do Conselho de Educação e como tal, assinava os documentos, enviados para diferentes setores, após as decisões tomadas pelo grupo. A Secretária de Educação considerava, que eu tinha àquelas ideias e por isso, atribuía somente a mim, as responsabilidades daquilo que era reivindicado, denunciado, encaminhado.

Não foi um tempo fácil. Foi de muita luta, mas também, de muito aprendizado. Não é tranquilo conviver com a perseguição, porém isso nos torna mais fortes, propicia mais vontade de conseguir bons resultados para a Educação e não a defender somente para alguns.

Porém, pude perceber que é uma luta desigual e diria até, desumana. É uma pena que as pessoas não queiram o melhor para o outro também. Seria um mundo mais equânime e com menos problemas.

Na sequência tornei-me membro do Conselho do Fundeb. Sofri um pouco menos os ataques, porque não era a presidente, mas passei pela manobra, na tentativa de impedir, que eu fosse eleita para esse Conselho. Confesso que nem eu conhecia esse meu cunho “político” e só me descobri, quando participei do movimento dos servidores “contra” essa administração, que acabava de iniciar o mandato. Na verdade, não participei exatamente por mim, nós (colegas de trabalho e eu), participamos, em prol do mais simples, que sofriam por não terem, nem mesmo, um local adequado para almoçarem, já que ficavam direto no serviço.

Relacionar a construção identitária profissional de um grupo, em especial, a dos professores que buscam por sua profissionalização permite compreender as várias facetas que envolve a interação constante na relação de um ser com outro. Lüdke e Boing (2004) apresentam um estudo que atribui na composição de um dado grupo profissional, as diferentes dimensões intrínsecas a essa construção: a psicológica, a antropológica e a dimensão do próprio trabalho. Assim, esse processo de construção identitária perpassa por várias facetas: “[...] são apresentados o lado biográfico e o relacional; o de pertença atribuída e o de pertença adquirida

ou escolhida; a identidade para si” e a identidade ‘para os outros’, ou ‘pelos outros’, entre outros aspectos muito sugestivos” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1166).

O episódio de atitude solidária aos colegas servidores demonstra o quanto a ação do docente pode representar o cuidado com o outro, implícito na profissão docente.

Foi durante esse processo que aprendi ser orientadora. Aliás, enquanto “líder” do pedagógico, descobri que não podia dar textos para todos os professores de um dado assunto, se só um perguntava ou tinha dúvidas. Descobri que o professor gostava (e gosta) de estudar e aprecia bons textos, desde que sejam bem conduzidos e com ações bem planejadas. Descobri também que ele precisa ser elogiado, além de se apontar as falhas, quando há necessidade, desde que seja de maneira respeitosa. Descobri que precisamos nos colocar, junto ao professor, principalmente, no que tange aos alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, porque, muitas vezes, eles não sabem o que fazer e pedem socorro. Cabe a nós auxiliá-los porque entendo que o aluno não é só dele, é “nosso”.

Como disse me fiz (e me faço) orientadora no exercício e ainda nesse trajeto cursei a Psicopedagogia, na Universidade de Taubaté – UNITAU, em 1995. Foi um bom curso e pude rever alguns conteúdos vistos na faculdade de Pedagogia.

Quem me marcou foram dois professores: Odair Sass e Mário (creio eu). Um tratou de três autores importantes para a Educação: Piaget, Vygotsky e Wallon; o outro decompôs a Matemática, na nossa frente, de tal forma, que deixou todos os alunos desestabilizados, mas sagazes, em nossa aprendizagem.

Também estudei Filosofia para Crianças, um curso de menor porte, porém que me acrescentou mais conhecimento. Ele aconteceu na mesma instituição da Pós-graduação em Psicopedagogia, ou seja, na UNITAU.

Algo que me marcou muito e que deu sentido à minha trajetória e eu não podia deixar de relatar foi o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, iniciativa do governo federal da época, ano de 2000. Mudou a minha vida e me descobri entendendo, ao menos, um pouco, sobre o processo de alfabetização. Foi um curso de muitas revelações e de muito aprendizado, pois além de fazer o curso, passei a ser no município, uma das multiplicadoras, ou seja, coordenadora de grupo, que me permitiu aprender mais e mais sobre

o processo de alfabetizar. Este período durou cinco anos de agradável processo de aprendizagem.

Hoje, já há algum tempo, desde 2014 faço parte do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programa instituído pelo governo federal, o qual aprecio pela oportunidade, como orientadora de estudo, ser aprendiz, ao mesmo tempo, que posso transmitir ao outro, professor, àquilo que me foi passado.

Durante todo esse processo me envolvi com a formação de professores. Passei a fazer oficinas em outras cidades, oferecer cursos em Jambuí, Tremembé, Natividade da Serra nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Em Caçapava passei a “dar” curso para a formação de professores no processo de alfabetização.

Assim, diante das características desse trabalho e por ser essa a minha prática, senti a necessidade de, buscar a pesquisa para fundamentar essa prática e desse modo, obter e oferecer novos conhecimentos para à formação do professor.

Nesse processo de construção, principalmente, agora no Mestrado, as dúvidas se agigantam na tentativa de separar a orientadora pedagógica, da pesquisadora, de diminuir a distância da concepção de orientadora para a concepção de pesquisa em ensino.

Descobri que é muito diferente e tenho me ressentido nesse processo. Do mesmo modo, tenho feito o meu melhor para superar minhas limitações, compreender e construir esse trajeto que agora, com esse memorial, parece dar maior visibilidade do meu percurso e dos objetivos que quero alcançar.

Entendo que somos artífices do ensino que exercemos e assim como eu, os professores passam por um processo de elaboração na aquisição de novos conhecimentos, a partir do que cada um de nós sabe, a partir de nossa prática, modo pelo qual nos apropriamos do conhecimento produzido. Nesse movimento adquirimos a compreensão do nosso trabalho como “artesão do ensino, aquele que lhe confere o domínio completo de seu trabalho, planeja, elege suas ferramentas, executa seu trabalho e é seu crítico, ao analisar seu projeto pedagógico” (MOURA, 1993, p. 56).

O mesmo processo acontece com os alunos. Nesse caminhar há dúvidas, hesitações, pequenas certezas e neste processo de elaboração do conhecimento, precisamos superar os

limites de nossos saberes culturais, interagir com o outro e com o conhecimento produzido socialmente.

Assim, ao me encontrar num novo processo, agora de pesquisa, tenho que reelaborar a teoria, para que corrobore o meu trabalho, enquanto orientadora, mas acima de tudo, enquanto pesquisadora.

Esse processo me fez rever minha trajetória e considerar que aspectos contribuíram para a profissional que sou e que venho me tornando. Gatti (2009) afirma que na formação de docentes é preciso considerar:

[...] uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sócio-cultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas (GATTI, 2009, p.100).

Tem sido um desafio ajustar a metodologia ao objeto de pesquisa. Definir o próprio objeto de pesquisa já exigiu de mim a busca pela clareza, dissipar as intercorrências e variáveis, que parecem poder ser inseridas, porém não cabem num projeto, cujo enfoque esteja no ensino.

Tem sido um aprendizado rico e exaustivo. Jamais imaginei que assim fosse. Mas, procuro me redobrar nas leituras, me amparar na minha orientadora e reconstruir esse processo de pesquisa que, no momento, entendo que é um trabalho contínuo na busca da coerência entre objeto e método.

Fiz parte, por um tempo, de um estudo que, a Prof^a. Dra. Telma Weisz denomina “Tematização da prática”. Esse processo consiste em gravações de aulas dos professores, que planejam junto a um orientador, a um colega professor, fazem um relatório e a Prof^a. Dra. Telma Weisz tematiza, discute e se considera o que propicia avanços na aprendizagem dos alunos e o que não é pertinente. Quero muito desenvolver esse trabalho, junto aos professores, mas, para isso, preciso ampliar a aguçada visão de detectar ou distinguir, além das ações práticas do professor. E acredito que o olhar de pesquisadora irá me oferecer esse embasamento, pois consiste o tempo todo, na revisão do que se sabe, que conhecimento está posto e na provisoriade do próprio conhecimento.

Creio que teorizar a prática não significa somente sintetizar as ideias. Acredito que, vai além disso. Significa considerar e sintetizar as emoções envolvidas nesse processo, que estão

imbrincadas em nossa história de vida. Por meio de nossa prática, se constrói a teoria que dela emana e nesse “vir a ser”, se constitui as nossas inquietações, a nossa busca, que surgem na tentativa constante, de se superar e compreender a prática.

Como disse no início desse memorial, o Mestrado foi a busca de um sonho e de uma realização. O trajeto feito até aqui foi de muitos percalços e quase acreditei não ser esse sonho possível. Mas agora, que me encontro nesse percurso, quis mostrar por meio desse relato a minha trajetória intelectual, repleta de emoções, trajetória esta, que foi se configurando no desenrolar dos acontecimentos, das concepções que fui construindo durante a minha vida. E, embora, nunca tenha feito um “déjà vu” tão aprofundado, este olhar me faz vislumbrar a evolução da profissional, hoje, orientadora pedagógica e da configuração, que se torna aos poucos, a então, pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, O. B. Educação do excepcional. **Manual para professores**. V. i. Guanabara: Edições Pestalozzi, 1974.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

GATTI, B. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** - RBFP, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

LANTHEAUME, F. **Professores e dificuldades do ofício**: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n. 146, mai-ago. 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, set.-dez., 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro *SÍSIFO*: **Revista de Ciências da Educação**, n.8, p. 7-22, jan-abr 09.

MOURA, O. DE M. O professor em formação. In: Universidade e aprendizado escolar de ciências. **Projeto USP/BID – Formação de Professores de Ciências**. São Paulo, 1993.

NÓVOA, A. (Org.). Capítulo II – O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira, Porto Editora, 1992.

ROLDÃO, M.do C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr., 2007.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Ser professor: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação”

Orientador: Prof^ª. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Ser professor: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação”

Objetivo da pesquisa: Analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I com tempos diferentes de atuação.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados de entrevistas, previamente elaboradas, nas quais se buscará traços e características de como ser professor e as implicações destas na prática, por meio de um instrumento elaborado para este fim, que serão aplicados junto a dois grupos de professores: três professores com prática de 3 a 5 anos; 3 professores com experiência de 15 a 20 anos, todos do Ensino Fundamental I, de escolas da zona urbana do município, que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas do tipo História de Vida Focal, questões predefinidas, que serão aplicadas junto aos professores do Ensino Fundamental I, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por meio de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o que é ser professor e o trabalho da docência em diferentes tempos de atuação. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma B, de 2016 do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (SP), Adriana dos Anjos Pereira da Silva, residente no seguinte endereço: Rua José Cassuta Pantaleão, 315 – Caçapava – SP – CEP: 12280-091, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 98881-9399, inclusive com ligações a cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof^a. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 3625-4151. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o que é ser professor hoje e há alguns anos atrás.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Caçapava, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____



Adriana dos Anjos Pereira da Silva
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

	UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ											
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP												
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA												
Título da Pesquisa: Ser professor: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação												
Pesquisador: Adriana dos Anjos Pereira da Silva												
Área Temática:												
Versão: 2												
CAAE: 64739417.0.0000.5501												
Instituição Proponente: Universidade de Taubaté												
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio												
DADOS DO PARECER												
Número do Parecer: 2.011.723												
Apresentação do Projeto:												
Esse trabalho tem por objetivo analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I, com tempos diferentes de atuação.												
Objetivo da Pesquisa:												
Analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I com tempos diferentes de atuação.												
Avaliação dos Riscos e Benefícios:												
Atende as recomendações da Resolução 510/16.												
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:												
Tema da pesquisa relevante como subsídio à política pública na área de educação.												
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:												
Atende as recomendações da Resolução 510/16.												
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210</td> <td>CEP: 12.020-040</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Centro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: TAUBATE</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (12)3635-1233</td> <td>Fax: (12)3635-1233</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E-mail: cepunitau@unitau.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210	CEP: 12.020-040	Bairro: Centro		UF: SP	Município: TAUBATE	Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233		E-mail: cepunitau@unitau.br
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210	CEP: 12.020-040											
Bairro: Centro												
UF: SP	Município: TAUBATE											
Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233											
	E-mail: cepunitau@unitau.br											
Página 01 de 03												



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.011.723

Recomendações:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12 e na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_837488.pdf	04/04/2017 11:26:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.pdf	04/04/2017 11:22:49	Adriana dos Anjos Pereira da Silva	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_da_Instituicao.pdf	27/03/2017 19:55:32	Adriana dos Anjos Pereira da Silva	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_001_PDF.docx	13/02/2017 20:59:15	Adriana dos Anjos Pereira da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.doc	31/01/2017 17:41:19	Adriana dos Anjos Pereira da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_1.pdf	31/01/2017 16:52:07	Adriana dos Anjos Pereira da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.011.723

TAUBATE, 11 de Abril de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br